

Le racisme et la discrimination raciale à l'école secondaire : effet sur les parcours et le sentiment d'appartenance des élèves francophones, immigrants et racisés à Ottawa

Par : Jean Luc Kervens Toussaint

Mémoire déposé à l'École de service social en vue de l'obtention de la Maitrise en service social

Sous la direction de la professeure Stéphanie Garneau

Université d'Ottawa

Septembre 2022

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
RÉSUMÉ	5
ABSTRACT	6
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1- PROBLÉMATIQUE : L'EXCLUSION ET LA DISCRIMINATION RACIALE À L'ÉCOLE	13
CHAPITRE 2 – LE CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 La racisation	19
2.2 Racisme et discrimination raciale	20
2.3 Les micro-agressions raciales	22
2.4 Le profilage racial	23
2.5 Le sentiment d'appartenance	24
CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE	28
3.1 L'entretien individuel	28
3.2 La population visée	29
3.3 Stratégies de recrutement	30
3.4 Cueillette de données	31
3.5 Analyse des données	32
CHAPITRE 4 – ANALYSE ET DISCUSSION	34
4.1 Le parcours migratoire	34
4.2 Le parcours scolaire	37
4.2.1 Les premiers jours à l'école	37
4.2.2 Le profil scolaire des participants	39
4.2.3 La relation avec l'équipe-école	40
4.2.4 Le rapport de la famille à l'éducation	41
4.3 L'expérience du racisme et de la discrimination raciale	42
4.3.1 Les définitions du racisme et de la discrimination raciale	42
4.3.2 Les différentes formes de discrimination vécues	43
<i>Agressions et micro-agressions verbales</i>	43
<i>La « ghettoïsation »</i>	47
<i>Une inégale orientation vers les études postsecondaires</i>	48
<i>Le profilage racial</i>	48
4.3.3 Des ressources scolaires inutiles?	49
4.4 Les effets du racisme à l'école sur les parcours scolaires et le sentiment d'appartenance à la société d'accueil	51
CONCLUSION : QUELQUES RECOMMANDATIONS	57

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	61
ANNEXE A	66
ANNEXE B	70

REMERCIEMENTS

« Je remercie Dieu pour toutes les grâces, dont il me comble sans cesse »

Un remerciement à ma famille qui n'a jamais cessé de m'encourager, de me supporter mentalement et émotionnellement pendant mes études. Je vous aime beaucoup !

Je tiens à remercier mes amis et collègues qui m'ont soutenu spirituellement et intellectuellement tout au long de mon parcours.

Je suis très reconnaissant aux participants de cette étude qui ont accepté de me faire confiance pour partager leurs expériences. Vous êtes des gens extraordinaires et vous avez contribué à faire de ce mémoire un succès. Merci beaucoup !

Un merci spécial à ma superviseuse de mémoire Stéphanie Garneau pour sa patience, son empathie, ses encouragements et d'avoir partagé son expertise avec moi tout au long de l'écriture. Merci pour tout ce que vous faites!

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la manière dont la discrimination raciale vécue à l'école secondaire par les élèves francophones, racisés et nouvellement immigrés a affecté leur parcours scolaire et, plus largement, leur sentiment d'appartenance à la société d'accueil. À partir d'entretiens semi-dirigés effectués auprès d'anciens élèves des écoles secondaires francophones à Ottawa, âgés entre 18 et 24 ans, les résultats indiquent que la discrimination raciale vécue lorsqu'ils étaient au secondaire a un effet sur leur vie après le secondaire ainsi que sur leur sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Ce mémoire discute également de certaines stratégies pouvant favoriser le respect et l'appréciation en milieu scolaire des élèves nouvellement immigrés et racisés, notamment des élèves Noirs, et qui pourront aider ces derniers à faire face aux traitements discriminatoires subis à l'école secondaire.

Mots clés : racisme, discrimination raciale, parcours scolaire, sentiment d'appartenance, immigrés, racisés, Noir.

ABSTRACT

This paper examines how racial discrimination experienced in high school by Francophone, racialized, and newly immigrated students affected their educational experience and, more broadly, their sense of belonging to the host society. Based on semi-structured interviews with former Ottawa francophone high school students aged 18 to 24, the results indicate that the racial discrimination experienced while in high school influences their life after high school as well as their sense of belonging to the host society. This paper also documents successful strategies to foster respect and appreciation for Black and recent immigrant students in the school setting, and to help them cope with the discriminatory treatment they experienced in high school.

Keys words: racism, racial discrimination, educational pathway, sense of belonging, immigrants, racialized, Black.

INTRODUCTION

Le Canada est un pays multiculturel dans lequel plusieurs cultures coexistent et qui demeure a priori une destination sûre et convoitée par les immigrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile. Parallèlement, l'immigration est officiellement considérée par l'État comme un atout inestimable pour la société canadienne sur le plan économique, social et culturel (Gouvernement du Canada, 2020). Si on se base sur le recensement de la population, entre 2011 et 2016, 21,9% de la population était issue de l'immigration et le nombre de personnes ayant immigré au pays durant cette période était estimé à 1 212 075 (Statistique Canada, 2016)¹. Dans la région métropolitaine d'Ottawa, durant la même période, 30 300 immigrants se sont installés à Ottawa entre 2011 et 2016. 73,3% (22 200 personnes) avaient l'anglais comme première langue officielle parlée, 15,5 % (4 700 personnes) le français et 11,2 % (3 400 personnes) aucune de ces langues (Statistique Canada, 2016).

De 2016 à 2020, parmi les personnes francophones issues de l'immigration admises à l'extérieur de la province de Québec, 0,3 % ont choisi les territoires, 11,6 % les provinces atlantiques, 29,5 % les provinces de l'Ouest et 58,5% la province de l'Ontario (Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada, 2022).

La communauté francophone de l'Ontario se trouve en contexte culturel et linguistique minoritaire puisque la province continue d'être majoritairement anglophone. En 2016, l'Ontario était classée comme la province la plus peuplée du Canada avec 13 millions d'habitants, selon la carte de l'immigration francophone. De plus, c'est là où se trouve la plus grande communauté francophone hors Québec, soit 600 000 personnes, dont plus du tiers vit dans l'Est de la province

¹ Les données du recensement de 2021 n'étaient pas toutes disponibles au moment de la rédaction de ce mémoire.

(Ottawa et Prescott-Russell et Stormont-Dundas-Glengarry) (Statistique Canada, 2016). Afin de mieux servir les enfants francophones, la province ontarienne compte 422 écoles de langue française. Ces écoles sont réparties dans 12 conseils scolaires à travers la province. Les deux principaux conseils de la ville d'Ottawa sont le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) ainsi que le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE).

Selon la politique du multiculturalisme prônée officiellement par le gouvernement du Canada depuis 1971 et la loi sur l'immigration et la protection des réfugiés (LIPR) de 2002, deux éléments sont importants dans l'intégration au Canada. En premier lieu, « l'obligation réciproque de la population d'accueil et des nouveaux arrivants de s'adapter pour prendre en compte les préoccupations changeantes d'une population diversifiée », ainsi que « la prestation de services assurée principalement grâce à des partenariats de différents ordres de gouvernement (fédéral, provincial et municipal) avec le secteur non gouvernemental » (Mulholland & Biles, 2004).

Pour cela, différents programmes et politiques ont été mis en place pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. Par exemple : Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) a financé divers programmes comme le Programme d'établissement et d'adaptation des immigrants (PEAI) ; le Programme d'accueil ; le Programme d'aide à la réinstallation (PAR), etc. À travers le PEA, notamment, le CIC finance le programme des Travailleurs de l'établissement dans les écoles (TÉÉ) en Ontario, lequel a pour objectif de faciliter l'intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles où l'on trouve une forte concentration d'enfants immigrants. Les TÉÉs interviennent comme médiateurs et facilitateurs culturels entre les élèves, les parents et les administrateurs.

Il faut savoir que lorsqu'ils immigrent, les jeunes enfants et adolescents se trouvent plongés dans un milieu scolaire non familier et doivent parallèlement s'adapter socialement. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a pris conscience de cela et a mis sur place certaines politiques visant à faciliter l'inclusion scolaire des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario (Gérin-Lajoie, 2020). Ces politiques ont pour but de comprendre les défis d'ordre pédagogique, économique et culturel auxquels font face les élèves racisés ou issus de l'immigration et elles visent à comprendre, identifier, examiner et éliminer les préjugés, les obstacles et les dynamiques de pouvoir qui limitent l'apprentissage et le développement de ces élèves et leurs pleines contributions à la société. Par exemple, si l'élève dort en classe et ne porte pas de vêtements d'hiver convenables, cela ne veut pas dire que ses parents le maltraitent : la famille peut avoir conservé un rythme journalier semblable à celui du pays d'origine ou rencontrer des défis qui bouleversent le sommeil de ses membres, ne pas avoir les moyens financiers de se procurer des vêtements adaptés, etc.

Par la mise en place de ces politiques, il y a une reconnaissance du fait que des événements traumatiques prémigratoires peuvent avoir un impact négatif sur les apprentissages (Atangana-Abe & Ka, 2016). Ces politiques ont donc pour but d'aider les familles issues de l'immigration à obtenir les ressources nécessaires, dans la communauté ou dans le milieu scolaire, pour subvenir à leurs besoins de base et pour rendre le milieu scolaire plus inclusif. Elles supposent toutefois que les membres du personnel ont tout le soutien nécessaire pour assurer le bien-être de chacun des élèves. En outre, elles ne s'attaquent pas de manière directe au racisme et à la discrimination raciale. Pour cela, en septembre 2017, le ministère de l'Éducation de l'Ontario publiait son Plan d'action pour l'équité en matière d'éducation, qui est :

une stratégie sur trois ans visant à travailler en collaboration avec les parents, le personnel enseignant, les directrices et directeurs d'école, le personnel des conseils scolaires, les conseillères et conseillers scolaires et les membres de la collectivité pour cerner et éliminer des écoles et des classes les pratiques discriminatoires, les obstacles systémiques et les préjugés (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017).

Des études montrent en effet que les élèves racisés et issus de l'immigration ont une grande possibilité de subir au sein même de l'école de la discrimination raciale sous toutes ses formes (directe, indirecte et systémique), et donc du racisme (Levasseur & Hamel, 2017; Bergeron, 2020). S'ils rencontrent ces difficultés, ils peuvent alors ressentir de la frustration, de l'isolement, un manque de concentration dans les salles de classe et se sentir anxieux d'être entourés de gens de différentes cultures (Nadeau-Cossette, 2012).

Partant du postulat que les écoles sont des institutions sociales dans lesquelles les élèves acquièrent des expériences importantes, créent des souvenirs, établissent des réseaux interpersonnels et un sentiment d'identité (Steinbach, M. 2015), ce mémoire de recherche s'intéresse aux effets à plus long terme du racisme vécu à l'école par de jeunes nouveaux arrivants et racisés. Plus spécifiquement, la question de recherche est la suivante : *De quelle manière la discrimination raciale vécue à l'école secondaire par les élèves francophones, racisés et nouvellement immigrés a affecté leur parcours scolaire et, plus largement, leur sentiment d'appartenance à la société d'accueil?*

À partir d'entretiens réalisés auprès de quatre jeunes racisés aujourd'hui diplômés du secondaire mais qui sont arrivés au Canada alors qu'ils étaient en âge de suivre des études secondaires, cette recherche exploratoire est importante afin de savoir en quoi les expériences de discrimination raciale vécues à l'école peuvent influencer sur le développement d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil. En entrant dans le vécu subjectif des jeunes, elle pourra venir nourrir le plan d'action pour l'équité en matière d'éducation du ministère de l'Éducation. Le chapitre

qui suit vise à mettre en contexte, à partir de la littérature, l'exclusion et la discrimination raciale à l'école.

Dans ce qui suit, nous présentons dans le premier chapitre une revue de littérature qui montre comment les défis posés par l'accueil des élèves nouveaux arrivants ont favorisé l'adoption de pratiques d'éducation inclusive. Or, nous verrons que ces pratiques abordent rarement la question du racisme et des discriminations raciales de manière frontale et que peu de travaux interrogent les effets de ce racisme vécu à l'école sur le sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous proposons une approche théorique basée sur le concept de race. Nous développons dans cette section plusieurs concepts comme la racisation, le racisme et la discrimination raciale, les micro-agressions raciales, le profilage racial et, pour finir, le sentiment d'appartenance. Cela nous permettra de mieux comprendre la manière dont ces enjeux sociaux affectent les jeunes racisés dans leur parcours scolaire et leur sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Dans le chapitre trois, nous présentons notre méthode de recherche, qui consiste en une approche exploratoire qualitative optant pour l'entretien individuel. La population visée par la recherche, les stratégies de recrutement, la cueillette ainsi que l'analyse des données sont aussi présentées dans ce chapitre de manière à mieux comprendre les résultats d'analyse. Pour finir, dans le chapitre quatre, l'analyse et l'interprétation des données recueillies en entretien sont présentées. Y sont présentés le parcours migratoire et l'adaptation à la vie scolaire des participants au moment de leur immigration, leurs expériences vécues du racisme et de la discrimination raciale lorsqu'ils étaient au secondaire et les effets que ces expériences ont eus sur leur devenir scolaire et leur sentiment d'appartenance à la société d'accueil.

Il s'avère aussi important de mentionner que cette recherche a été menée dans une perspective critique, de revendication et de dénonciation des structures institutionnelles ainsi que des injustices faites aux élèves immigrants et appartenant à un groupe racisé.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE : L'EXCLUSION ET LA DISCRIMINATION RACIALE À L'ÉCOLE

Devant les défis posés par l'immigration dans l'institution scolaire au Canada, les acteurs politiques et éducatifs, de même que les chercheurs, parlent de plus en plus d'éducation inclusive. L'éducation inclusive est l'ensemble des pratiques, des actions et des interventions mises en place par les autorités scolaires pour créer un environnement scolaire où chacun peut prendre des mesures pour lutter contre les discriminations, les inégalités et l'exclusion sociale et ainsi créer un milieu plus équitable et inclusif (Amboulé-Abath, 2019). Pour rendre cela possible, plusieurs pratiques sont à encourager dans le milieu scolaire par l'équipe-école : favoriser un bon accueil dès le premier jour d'école, mettre en place une équipe-école empathique face au stress et aux angoisses que l'élève peut ressentir, célébrer la diversité dans l'école et encourager l'inscription et la participation des élèves dans des activités parascolaires, sportives et culturelles afin de briser l'isolement (Amboulé-Abath, 2019).

La relation interactionnelle entre les enseignants et les élèves est particulièrement importante dans le contexte d'une éducation se voulant inclusive. D'une part, lorsqu'un enseignant écoute l'élève, le traite de façon juste et équitable et pose peu de gestes négatifs à son égard, ce dernier peut adopter des comportements positifs envers l'apprentissage. De plus, si l'enseignant maintient de bonnes relations interpersonnelles avec l'élève, cela pourra influencer favorablement son développement. Cette relation est si importante que certains élèves s'en souviennent encore lorsqu'ils arrivent au niveau universitaire (Levasseur et Hamel, 2017).

Cependant, les auteurs notent que des problèmes de comportement antisocial observé chez l'élève peuvent affecter négativement sa relation avec les enseignants. Par exemple : une relation

conflictuelle où l'enseignant et le jeune s'affrontent sans cesse (Levasseur et Hamel, 2017). Or, il se peut que dans ces circonstances, l'enseignant dispose de multiples qualités positives, mais que l'élève – par exemple un élève nouvellement arrivé au pays qui ne maîtrise pas tous les codes culturels et linguistiques de sa nouvelle société – lui demande tellement d'attention et d'énergie qu'il ne pourra plus enseigner et s'occuper correctement du reste de la classe. Ici, ce n'est ni la faute de l'élève, ni directement celle de l'enseignant. Ainsi, il ne suffit pas de décréter que la relation enseignant-élève est fondamentale pour une éducation inclusive, encore faut-il que les enseignants disposent des ressources nécessaires pour traiter adéquatement et équitablement tous leurs élèves.

D'autres travaux montrent que la bonne intégration scolaire de l'élève nouvel arrivant repose sur un réseau de trois relations : la relation des parents et l'école, la relation des parents et la communauté, et la relation entre l'école et la communauté (Atangana-Abe & Ka, 2016). Ce faisceau de relations est important pour trois raisons. En premier lieu, la relation parents-école permet d'établir une bonne communication entre les deux partis, ce qui aidera l'élève à adopter un comportement adéquat, à avoir de la motivation scolaire et donc à mieux réussir. En second lieu, la relation parents-communauté offre aux parents des ressources disponibles dans la communauté afin de permettre de mieux encadrer, soutenir et éduquer formellement leurs enfants. Enfin, la relation communauté-école permet aux écoles d'établir un partenariat avec des organismes communautaires pour offrir des ateliers interculturels aux enseignants de manière qu'ils soient mieux outillés pour intervenir auprès des élèves et pour ainsi assurer leur bien-être dans le milieu scolaire. De plus, des ateliers peuvent être offerts par les organismes communautaires pour les élèves afin que ces derniers puissent apprendre la culture canadienne et les ressources qui se trouvent dans leur communauté (Atangana-Abe & Ka, 2016).

La littérature rapporte enfin que l'interaction de l'enfant avec sa famille est également à considérer pour comprendre l'intégration scolaire, la trajectoire de vie et surtout, le bien-être de l'élève à l'école. Par exemple, pour les parents immigrants, l'école est parfois si importante qu'ils surinvestissent dans l'éducation, ils fixent des attentes scolaires élevées, et par conséquent, les enfants ressentent beaucoup de pression pour réussir, ainsi que du stress (Potvin, Audet & Bilodeau, 2013). L'idée n'est pas de blâmer les parents. Au contraire, plusieurs d'entre eux font face à de nombreux obstacles dans la pré-migration ainsi qu'une fois installés au pays d'accueil, et la très grande majorité a la volonté d'être mieux outillée pour soutenir ses enfants dans leur scolarité (Changkakoti & Akkari, 2008). Les parents immigrants agissent souvent ainsi car ils voient l'école comme un lieu d'apprentissage de la discipline et comme le seul chemin vers la réussite. L'équipe-école doit donc s'assurer de bien connaître le milieu familial de ses élèves, d'inviter les parents à s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants, d'aider les parents dans leurs défis socio-économiques pour rendre le milieu familial agréable pour l'élève et d'assurer une bonne relation avec les parents (Larivée, 2011). Pour finir, il faut noter que l'école doit promouvoir l'implication des parents dans l'éducation scolaire de leurs enfants, car la majorité d'entre eux ne sait pas comment fonctionne le système scolaire canadien et a besoin d'être guidée.

Si la plupart de ces travaux sur l'école inclusive insistent sur la nécessité de prendre en compte la particularité du vécu migratoire des élèves et leur famille, peu aborde directement la question du racisme vécu dans l'enceinte scolaire et ses effets sur la réussite scolaire, et encore moins sur le sentiment d'appartenance à plus long terme à la société d'accueil.

Or, avoir un diplôme d'études secondaires et s'intégrer socialement sont importants pour tous, y compris et peut-être encore plus pour ceux qui sont racisés et qui ont immigré alors qu'ils étaient adolescents. À la suite de la migration, les adolescents immigrants ressentent en effet la

nécessité de bâtir un nouveau réseau et de s'intégrer rapidement au niveau scolaire et social. Or, pour s'intégrer, les jeunes nouvellement arrivés font face à plusieurs difficultés dans la société d'accueil qui peuvent influencer leur parcours scolaire : l'isolement social, la situation économique des parents, l'apprentissage de la langue, l'adaptation au climat, l'adaptation à la vie scolaire. En outre, Christian Bergeron a indiqué dans son article intitulé « *Penser l'éducation inclusive dans un contexte de discriminations et de diversité au Canada. L'importance de la pensée complexe d'Edgar Morin* » que plusieurs élèves ont témoigné avoir été victimes d'harcèlement et de divers traitements discriminatoires au sein de leur école (Bergeron, 2020). De plus, Levasseur & Hamel (2017) notent que ces élèves font souvent l'objet de punitions arbitraires ou déraisonnables, d'abus verbaux et d'hostilité de la part des enseignants, ce qui vient compromettre l'établissement d'une relation enseignant-élève positive (Levasseur & Hamel, 2017). Il est noté que les pratiques de marginalisation et d'exclusion affecteraient particulièrement les élèves des familles Noires² immigrées (Potvin et Leclercq, 2014). L'école est donc un lieu où peuvent se reproduire les inégalités.

Ces traitements discriminatoires agissent négativement sur la relation des élèves avec le personnel enseignant (Heine, 2018). Ils ont un impact sur leur bien-être puisque des études montrent que ces traitements discriminatoires peuvent engendrer des sentiments d'exclusion et des problèmes de santé mentale. De plus, ils peuvent conduire à du décrochage scolaire ainsi qu'à des notes moins élevées pour continuer vers les études supérieures (Levasseur & Hamel, 2017 ; Blais, Philibert, Bergeron & Hébert, 2018), et donc affecter le parcours scolaire de ces élèves de manière

² Nous écrivons « Noir » avec une lettre majuscule, dans ce mémoire, y compris lorsqu'il s'agit d'un qualificatif. Nous souhaitons en effet indiquer que nous ne référons pas à la couleur, mais bien aux personnes et aux communautés culturelles et racisées. Le terme « blanc » reste en minuscule car il ne réfère pas à un groupe racisé, et pour nous détacher des suprémacistes blancs qui tendent à utiliser la majuscule. Voir entre autres : https://www.liberation.fr/checknews/2020/07/02/pourquoi-le-new-york-times-a-decide-d-ecrire-black-en-majuscule-et-pas-white_1793082/.

générale (Heine, 2018). Cela étant dit, peu d'études s'intéressant au racisme et aux discriminations vécues à l'école se sont attardées à leurs effets à plus long terme sur les parcours de vie de ces jeunes dans leur société d'accueil.

En considérant ce fait, dans ce mémoire nous nous penchons sur les liens entre la discrimination raciale, la réussite scolaire, le sentiment d'appartenance et l'intégration à la société d'accueil, en posant la question de recherche suivante : *De quelle manière la discrimination raciale vécue à l'école secondaire par les élèves francophones, racisés et nouvellement immigrés a affecté leur parcours scolaire et, plus largement, leur sentiment d'appartenance à la société d'accueil?* Plusieurs sous-questions ont guidé cette recherche : Comment les jeunes se disent affectés par ces expériences de discrimination raciale vécues dans l'espace scolaire à leur arrivée au pays d'accueil? Ont-ils vécu des traitements discriminatoires sur une base raciale et si oui, lesquels ? Que pensaient-ils de la relation enseignants et élèves racisés et nouvellement arrivés ? Est-ce que les outils d'inclusion de l'école ont aidé à leur intégration ? Ces jeunes, après le secondaire, doivent trouver un emploi, subvenir à leurs besoins et contribuer à la société. Sentent-ils qu'ils ont les outils nécessaires pour réussir sur le plan économique et social et pour prendre soin de leur santé mentale? Aujourd'hui, est-ce qu'ils se sentent appartenir à la société canadienne et y être inclus ?

Ainsi, les politiques publiques canadiennes et ontariennes cherchent à favoriser le multiculturalisme et la tolérance (Bloemraad, 2012) et plusieurs ressources sont investies pour renforcer l'intégration et l'inclusion sociales des immigrants (Simich et al., 2005). Cependant, des situations d'exclusion et de discrimination sous-estimées persistent sur le plan institutionnel, notamment dans le milieu scolaire (Livingstone et Weinfeld, 2017; Levasseur et Hamel, 2017). Les discriminations subies par les élèves racisés provenant de l'immigration affectent

négalement leurs chances d'intégration sociale (Levels et al., 2008). Notre objectif est donc de réaliser une recherche exploratoire pouvant nous informer sur les effets à plus long terme de la discrimination raciale vécue à l'école secondaire chez les jeunes immigrants racisés.

CHAPITRE 2 – LE CADRE CONCEPTUEL

Pour certaines personnes, la discrimination basée sur la race disparaîtra avec le temps, grâce aux actions militantes ainsi que l'adoption de lois antiracistes. Pour d'autres, le phénomène sera toujours présent dans notre société, mais on peut freiner cette forme de discrimination à travers nos actions, l'éducation interculturelle et l'antiracisme (Bergeron, 2020).

Quoi qu'il en soit, aborder le phénomène du racisme suppose que nous reconnaissons l'existence des rapports sociaux de race. Il nous faut d'abord tâcher de mieux comprendre en quoi consiste la racisation, de manière à identifier les comportements, les paroles, les actes qui peuvent s'y rapporter dans l'espace scolaire. Ensuite, nous aborderons la notion de racisme et de discrimination sous leurs différentes formes (directe, indirecte et systémique). Nous verrons enfin en quoi se résument les micro-agressions raciales ainsi que le profilage racial. Nous serons ainsi mieux à même d'identifier leur présence dans les expériences rapportées par les jeunes rencontrés dans le cadre de cette recherche.

2.1 La racisation

Le concept de race ne s'est pas développé de façon spontanée dans l'histoire de notre société. C'est à travers le temps, les idées politiques, les valeurs, etc. que l'autre a été déterminé comme étant absolument différent de soi. Il est important de bien définir ce concept car il a suscité beaucoup de débats et plusieurs personnes ne l'évoquent pas à cause des nombreux obstacles auxquels elles sont confrontées dans la vie sociale et aussi à cause des formes de discrimination qu'elles rencontrent dans leur parcours scolaire, sur le marché du travail et aussi du profilage racial dont elles sont victimes (Hamisultane, 2020). Cependant, une personne dite racisée est celle qui appartient, de manière réelle ou supposée, à un groupe ayant subi un processus de racisation. Selon

Garneau (2019), la racisation est un processus d'altérisation, c'est-à-dire un processus par lequel on présente un groupe de personnes comme fondamentalement différent de soi (Garneau, 2019, p. 96). On peut dire que la racisation sert souvent à rabaisser, humilier et exclure d'un groupe. Par conséquent, les personnes racisées subissent de la discrimination, voire de la violence.

En effet, parler de racisation permet de parler de la réalité sociale des discriminations raciales et de leurs conséquences concrètes sur la vie des individus (Bouazzi, 2019). Cela permet également de rappeler que le racisme est une question de pouvoir et de domination et non pas une question de minorité démographique ou de couleur de peau. Il n'y a pas de racisme parce qu'il existerait des races, mais parce qu'il existe des procédés par lesquels un groupe, les blancs, met à l'écart d'autres groupes sur la base d'une différence physique et/ou culturelle (Garneau, 2019).

2.2 Racisme et discrimination raciale

Tout comme la race, le racisme est donc une construction sociale (Garneau, 2019). Le racisme se manifeste dans les politiques comme dans les pratiques de certaines personnes. Qu'il soit conscient ou inconscient, volontaire ou involontaire, il permet au groupe majoritaire de jouir des privilèges qui découlent du traitement différencié et désavantagé des groupes minoritaires. Le racisme repose sur une norme de relations sociales qui est celle du respect. Lorsque les paroles et les gestes à l'égard d'une personne ou d'un groupe racisé sont accompagnés d'un manque de respect, nous entrons dans l'espace du racisme (Garneau, 2019).

Qu'en est-il de la discrimination ? La Commission ontarienne des droits de la personne (2018) définit la discrimination en trois étapes. En premier lieu, c'est « [l]e fait de ne pas juger une personne sur ses mérites et ses capacités propres, dans les circonstances qui sont les siennes ». Ensuite, c'est le fait « de plutôt appliquer des suppositions stéréotypées, reposant sur des attributs

prêtés à la personne ». Pour finir, c'est le fait « d'exclure une personne, de lui refuser certains avantages ou de lui imposer certaines exigences » (Ontario Human Rights Commission, 2008). Nous pouvons dire que cela se manifeste dans les interactions verbales et non-verbales avec autrui.

La discrimination peut prendre plusieurs formes. Elle peut être directe « lorsque, pour des raisons de race ou d'origine ethnique, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne le serait dans une situation comparable » (Lochak, 2004). Elle peut être indirecte « lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée par rapport à d'autres personnes » (Lochak, 2004). Pour finir, elle peut être systémique lorsqu'« un ensemble de structures, d'actions et de croyances économiques, politiques et culturelles [...] systématisent et perpétuent la répartition inégale des privilèges, des ressources et du pouvoir entre les personnes blanches et les personnes de couleur (racisées) » (Rainville, 2020).

La notion de « discrimination systémique » partage un lien étroit avec la notion de « racisme institutionnel ». Selon Dhume (2016, p.3 et 25), on parle « de racisme institutionnel lorsque, en dehors de toute intention manifeste et directe de nuire à certains groupes ethniques, les institutions ou les acteurs au sein de celles-ci développent des pratiques dont l'effet est d'exclure ou d'inférioriser de tels groupes ». Lorsqu'elles sont systémiques, les discriminations « résultent du fonctionnement d'un système dont les règles et les conventions sont en apparence neutres, mais dont les modalités de fonctionnement aboutissent à défavoriser de manière significative des personnes en raison de leur appartenance, réelle ou supposée, à des groupes stigmatisés » (Dhume, 2016). Dans le cadre de notre recherche, nous préférons parler de racisme systémique car cette

définition paraît plus complète, référant à la fois aux structures, institutions, idéologies, interactions et comportements individuels.

Fondamentalement, la discrimination raciale est donc une forme de racisme. Elle existe dans plusieurs aspects de la vie sociale, par exemple lorsqu'une personne est exclue du marché de l'emploi ou du logement en raison de la race qu'on lui attribue. Des travaux sur le racisme systémique à Toronto démontrent que les élèves Noirs sont orientés vers des métiers appliqués et non vers la poursuite des études académiques. Effectivement, 53 % des élèves Noirs du Grand Toronto ont suivi la filière académique, contre 81 % des élèves blancs (James, 2012).

2.3 Les micro-agressions raciales

Depuis plusieurs années, il n'est plus socialement acceptable d'être ouvertement raciste. Néanmoins, plusieurs personnes racisées continuent de se faire discriminer systématiquement dans leur milieu scolaire, dans leur communauté ainsi que dans les institutions. Il arrive souvent que le racisme se produise sous une forme subtile, ce qu'on appelle les micro-agressions raciales (Hope, Keels, & Durkee 2016). Les micro-agressions sont l'ensemble des petits gestes et des remarques qui font en sorte que quelqu'un se sente insulté en raison de sa race, de son sexe ou de son orientation sexuelle. De plus, il n'y a pas toujours de mauvaise intention derrière ces petits gestes ou paroles, cependant cela peut avoir un impact négatif sur la personne qui le reçoit.

Une étude qualitative confirme l'observation selon laquelle les dialogues difficiles sur la race et le racisme sont souvent déclenchés par des micro-agressions raciales qui font leur apparition dans les rencontres en classe (Sue, Lin, Torino, Capodilupo & Rivera, 2009). Selon cette même étude, il a été démontré que les enseignants ne semblaient pas préparés à la nature potentiellement explosive des interactions raciales ; ils ne reconnaissaient pas les micro-agressions raciales

lorsqu'elles se produisaient, étaient mal à l'aise avec les sujets liés à la race et n'avaient pas les compétences nécessaires pour faciliter des conversations difficiles sur la race (Sue, Lin, Torino, Capodilupo & Rivera, 2009).

Selon d'autres chercheurs, les micro-agressions sont liées à des résultats négatifs ou peuvent avoir un impact négatif sur la santé mentale (Haidt, 2017 & Lilienfeld, 2017). En effet, ce n'est pas parce qu'elles paraissent banales, qu'il n'y a pas de mauvaises intentions derrière le geste ou la parole, ou qu'elles sont dues à un manque d'information sur la culture de l'autre, que ces agressions n'ont pas d'effet sur les gens. Surtout lorsqu'elles sont répétées dans le temps, les micro-agressions peuvent affecter l'estime de soi de la personne et la mener à la dépression si la personne ne s'exprime pas ou si on ne lui accorde pas un espace pour s'exprimer et pour que la micro-agression soit reconnue. Aussi, il est important de ne pas remettre en cause ou minimiser l'expérience de la personne qui se sent victime de micro-agressions raciales et de savoir accueillir son témoignage (Garneau, 2019).

2.4 Le profilage racial

Il est évident que le profilage racial est complexe et qu'il se présente de multiples façons. Comme il est difficile de déterminer si les allégations de profilage racial sont exactes, toute analyse de la nature et de la portée du problème dépend de la définition du profilage racial utilisée. Aussi, depuis plusieurs années, le profilage est l'une des formes de discriminations raciales les plus entendues dans les médias et sur les réseaux sociaux. Très souvent, on entend parler du profilage dans la relation entre les communautés minoritaires et les membres de plusieurs institutions en position de pouvoir, comme la police, l'école, le travail, etc. En ce sens, comment bien le définir ? Le profilage racial se définit comme suit par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse :

« Le profilage racial désigne toute action prise par une ou des personnes en situation d'autorité à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes, pour des raisons de sûreté, de sécurité ou de protection du public, qui repose sur des facteurs d'appartenance réelle ou présumée, telle la race, la couleur, l'origine ethnique ou nationale ou la religion, sans motif réel ou soupçon raisonnable, et qui a pour effet d'exposer la personne à un examen ou à un traitement différent.

Le profilage racial inclut aussi toute action de personnes en situation d'autorité qui appliquent une mesure de façon disproportionnée sur des segments de la population du fait notamment, de leur appartenance raciale, ethnique ou nationale ou religieuse, réelle ou présumée. » (CDPDJ, 2005, p. 18)

Dans le milieu scolaire, les jeunes racisés sont surreprésentés dans les classes dites spéciales ainsi que dans les signalements faits au service de protection de la jeunesse et dans les sanctions impliquant les autorités policières (Potvin & Lafortune, 2014). De plus, dans la région de Peel à Toronto « les élèves noirs ne représentent que 10,2 % de la population des écoles secondaires, mais ils représentent environ 22,5 % des élèves qui ont été expulsés » (James, 2012). Cette situation montre bien la nécessité de revoir les outils mis en place pour combattre le profilage racial dont sont victimes les élèves dans les écoles.

Après avoir situé ce qu'on entendait par race, racisation, racisme, discrimination raciale, micro-agressions raciales et profilage racial, nous allons maintenant aborder le concept de sentiment d'appartenance afin de mieux comprendre de quelles manières le racisme peut affecter ce dernier.

2.5 Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance se définit comme « la conscience individuelle de partager une (ou plusieurs) identité(s) collective(s) » et donc d'« appartenir à un (ou plusieurs) groupe(s) de référence » (Blanchet & Francard, 2003). Le sentiment d'appartenance n'est évidemment pas

acquis, il se développe dans le temps et dans les interactions avec les autres membres de la communauté.

Comme les groupes et communautés auxquels on appartient sont le plus souvent multiples, une même personne peut donc développer plusieurs sentiments d'appartenance coexistant avec plus ou moins de facilité les uns avec les autres.

Le sentiment d'appartenance peut revêtir une importance capitale pour les pouvoirs politiques afin que soit assuré l'ordre et la cohésion sociale, notamment en ce qui a trait à l'accueil des personnes migrantes. Selon Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2013), le sentiment d'appartenance « est une dimension ou [...] un indicateur des résultats au sens large souhaitables pour la société. Par exemple : l'inclusion sociale, le bien-être, la cohésion sociale et l'identité nationale ». Pour développer un sentiment d'appartenance envers le pays d'immigration, une personne doit en premier lieu pouvoir s'y identifier et adopter les valeurs de la nouvelle société. Pour cela, le pays d'accueil peut mettre en place des politiques et programmes qui favoriseront le développement d'un sentiment d'appartenance durable chez les nouveaux arrivants.

Cela dit, le sentiment d'appartenance envers la communauté n'a pas qu'un intérêt de maintien de l'ordre social. Le sentiment de faire partie du groupe et d'être reconnu par lui peut favoriser la confiance et l'estime de soi, et donc être bénéfique au développement identitaire de la personne. De plus, il ne repose pas que sur les épaules des individus. En effet, pour que la personne se sente incluse dans la collectivité et contribue à l'avancement de la société, il est important qu'elle se sente respectée pour ce qu'elle est, valorisée, et qu'il n'y ait pas un système d'oppression et des injustices qui l'empêchent d'avoir les mêmes chances et les mêmes bénéfices que les autres. Effectivement, dans un document de travail intitulé « The Well-Being of Immigrant Children and Parents in Canada », les économistes de l'Université Dalhousie Peter Burton et Shelley Phipps

(2010, p 4 -5) ont mené une enquête sur le « sentiment d'appartenance à la collectivité » à titre d'indicateurs du bien-être chez les immigrants adultes. Lors de l'étude, il a été démontré que ces derniers ont un faible sentiment d'appartenance à la société canadienne à cause de leur situation économique difficile. De plus, sur le plan social, ils deviennent une « minorité visible » dans leur nouveau pays, ils sont souvent installés dans de grandes zones urbaines et éprouvent parfois des barrières linguistiques (Burton & Phipps, 2010).

Le sentiment d'appartenance a donc partie liée avec l'intégration. Par intégration, nous entendons le processus d'incorporation des individus dans un groupe et leur participation connexe à ce groupe. L'intégration est atteinte lorsque les individus ont les mêmes objectifs, la même vision, et se soutiennent (Caron, & Guay, 2005). Dans le milieu scolaire, le processus d'intégration sociale dépend des enseignants et des membres de la direction, ainsi que des politiques et des pratiques qui facilitent une relation interculturelle positive entre les élèves et les nouveaux élèves de la société d'accueil (Steinbach, 2015). Tout au long de son parcours scolaire – le parcours scolaire étant l'expérience de scolarisation vécue durant une période précise (Atangana-Abe & Ka, 2016) –, l'élève franchit des étapes par lesquelles se produit son intégration à la vie scolaire. Cela dit, nous avons mentionné dans le chapitre précédent que l'école était un espace de socialisation, c'est-à-dire une institution par laquelle peut se développer l'identification à des valeurs et à des modèles sociaux. L'école représente donc une institution dans laquelle on peut (ou non) se sentir intégré, mais aussi une institution par laquelle on peut (ou non) développer une identification à la société, et donc un sentiment d'appartenance à une communauté plus large.

Or, si les jeunes immigrants sont confrontés à de la discrimination raciale dans l'espace scolaire, cela risque de conduire à une faible estime de soi, à des échecs scolaires répétitifs, à un sentiment d'exclusion sociale (Medina, Rowley, & Towson, 2019), et donc potentiellement à un

faible sentiment d'appartenance à la communauté et à la société d'installation. Dit autrement, le racisme crée des injustices et de l'exclusion susceptibles d'entraver le développement d'un sentiment d'appartenance à la société qui est fondamentale pour le vivre ensemble.

C'est donc cette hypothèse qui a guidé notre recherche. En somme, ce mémoire interroge le parcours scolaire et le sentiment d'appartenance de jeunes immigrants racisés arrivés au pays à l'âge de l'école secondaire.

CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre vise à présenter l'approche méthodologique utilisée dans le cadre de ce travail, les caractéristiques des personnes visées pour les entretiens, le mode de recrutement ainsi que les moyens et les stratégies empruntées pour la réalisation des entretiens individuels. Pour finir, nous présentons la manière dont nous avons recueilli les données ainsi que la méthode d'analyse des données.

3.1 L'entretien individuel

Pour entreprendre une recherche sur les traitements discriminatoires que des personnes ont vécus durant leur parcours de vie, l'entretien est convenable. En effet, les entretiens sont parmi les plus utilisés car ils permettent de comprendre en profondeur le problème étudié et permettent aux gens de s'exprimer avec leur propre voix (Kohn, L. & Christiaens, W. 2014). Ainsi, ces techniques permettent de collecter l'expérience des participants ainsi que leurs propositions de solution pour contrecarrer les enjeux auxquels ils font face. Puisque nous souhaitons travailler avec les personnes et qu'elles étaient invitées à partager leurs expériences personnelles, leurs interprétations de la situation et leurs pistes de solution, l'entretien semi-dirigé a été privilégié dans le cadre de ce mémoire.

La méthode de l'entretien individuel semi-dirigé permet de collecter des données et de se concentrer sur les propos et la trajectoire de vie d'une seule personne à la fois. Elle permet au chercheur d'adopter une attitude empathique, encourageante ainsi qu'une écoute active lors de l'entretien. Contrairement à l'entretien de groupe, cette méthode permet d'accéder à la vie privée de la personne et d'assurer son anonymat. En effet, dès que la relation de confiance est établie, le

participant se sent généralement confortable de raconter librement son histoire et son vécu (Imbert, 2010).

Pour finir, cette méthode permet, par des questions larges et ouvertes, à chacun des participants de détailler ses expériences et d'exprimer parfois l'imprévisible (Imbert, 2010). Un guide d'entretien (Annexe A) incluant des thèmes ou des catégories a servi de guide lors des entrevues. Les questions posées étaient basées sur le parcours migratoire des participants, leur adaptation et intégration à leur nouvelle école secondaire, leurs expériences de racisme et de discrimination raciale vécues à l'école et, pour finir, la suite de leur parcours scolaire et leur sentiment d'appartenance à la société canadienne.

3.2 La population visée

Vu que ce mémoire s'intéresse à la manière dont les traitements discriminatoires vécus à l'école secondaire par les élèves racisés et nouvellement immigrés ont affecté leur parcours scolaire et, plus largement, leur sentiment d'appartenance à la société d'accueil, les participants ont été sélectionnés pour l'entretien selon les critères d'inclusion suivants: ces personnes ont immigré au Canada à l'âge de l'école secondaire; elles ont été scolarisées dans une école secondaire francophone d'Ottawa; elles s'identifient comme francophone et comme personne racisée; elles sont âgées entre 18 et 24 ans pour que l'expérience du secondaire soit encore récente; et elles ont vécu des expériences de discrimination raciale à l'école secondaire.

De plus, le nombre de participants a été limité à un échantillon de 4 personnes et les raisons pour lesquelles nous nous sommes arrêté à ce nombre sont principalement liées au temps qui nous était donné pour effectuer la recherche, seulement quatre mois (ou un semestre). Cela dit, ce petit nombre nous a permis de récolter des informations pertinentes et approfondies de la part de chaque

participant. Ceci est parfaitement convenable vu que l'objectif de ce projet n'était pas d'avoir une vue statistiquement représentative de la situation, mais de recueillir le regard d'un individu, sa compréhension d'une expérience particulière et de comprendre en profondeur un sujet donné (Baribeau & Royer, 2012)

3.3 Stratégies de recrutement

Le recrutement s'est fait à travers des organismes communautaires francophones de la ville d'Ottawa qui offrent des services aux personnes nouvellement arrivées au pays et aux personnes dites racisées. Plus exactement, l'appel à participer à la recherche a été envoyé au Centre des services communautaires de Vanier, au Bureau des services à la jeunesse d'Ottawa (BSJ) ainsi que sur les réseaux sociaux, principalement sur les plateformes Instagram et Facebook.

Le Centre des services communautaires de Vanier a partagé l'affiche aux clients qui correspondent aux critères d'inclusion et le Bureau des services à la jeunesse d'Ottawa a accepté d'afficher la publicité de recrutement dans leur centre communautaire et d'inviter les jeunes adultes qui viennent aux activités du centre à y participer. Malheureusement, ces deux premières entrées n'ont pas fonctionné. Afin de rejoindre ces participants, nous avons alors affiché la publicité de recrutement sur l'un des réseaux les plus utilisés par les jeunes adultes, Instagram, et cela n'a pas fonctionné non plus. Ensuite, nous avons publié la publicité dans des groupes privés de la communauté Noire d'Ottawa sur l'application Facebook. Par exemple, des groupes comme Black People of Ottawa, Black Ottawa Connect et Thèsez-vous ENSEMBLE. Au début, les personnes qui ont vu la publicité de recrutement sur les groupes privés de l'application Facebook ne pouvaient pas participer car elles ne répondaient pas aux critères de sélection. Toutefois, elles ont partagé l'affiche dans leurs réseaux et c'est ainsi que nous avons pu recruter les quatre participants de cette recherche.

Pour conclure, Johnston et Sabin (2010, p. 39) mentionnent que « l'échantillonnage boule de neige est une méthode d'échantillonnage en chaîne qui s'appuie sur les recommandations des sujets de départ pour générer d'autres participants » [notre traduction]. Nous pouvons dire que cet effet « boule de neige » a beaucoup aidé pour l'avancement de ce projet. Les personnes qui ont vu l'affiche via leurs réseaux ont recruté et encouragé d'autres participants qui correspondent aux critères de sélection à participer à notre recherche.

3.4 Cueillette de données

En raison de la COVID-19, nous avons fait les entretiens en ligne, à travers la plateforme Zoom, pour une durée moyenne de 50 minutes. Le formulaire de consentement a été envoyé aux participants une journée d'avance pour qu'ils puissent le lire et le signer. Le formulaire de consentement contient des éléments expliquant le but de la recherche, les bienfaits de celle-ci, le rôle des participants, la confidentialité et les risques pour les participants. Ensuite, le jour de l'entretien, une fois que l'enregistrement a débuté à l'aide des options que fournit la plateforme, nous avons lu à nouveau ce formulaire et demandé à la personne si elle avait des questions. Nous nous sommes assurés de répondre patiemment à toutes les questions et inquiétudes. Ensuite, nous avons demandé à la personne si elle consentait à participer à la recherche et sa réponse positive a été enregistrée.

Les entretiens se sont faits sur une base de respect ainsi que dans un climat de confiance. La manière dont l'entretien a été réalisé a amené chaque participant à communiquer librement des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur le sujet lié à la recherche. À la fin de l'entretien en mode virtuel, une liste de ressources de soutien a été fournie par courriel aux participants.

Finally, nous avons interviewé trois femmes et un homme. L'une des participantes est arrivée à l'école à Ottawa dans les classes intermédiaires, soit 7e - 8e années, et les autres au niveau secondaire, c'est-à-dire de la 9e à la 12e année. Tous les participants s'identifient comme Noirs³. Aujourd'hui, deux participants sont sur le marché du travail, les deux autres sont étudiantes aux niveaux collégial et universitaire. Pour finir, les trois participantes habitent à Ottawa, le participant à Gatineau, et ils sont âgés entre 18 et 24 ans.

3.5 Analyse des données

À la suite des entretiens, les données recueillies ont été transcrites mot pour mot sur un document Word, sans modifier le texte et sans l'interpréter. Cela nous a permis de réécouter les propos de chaque participant et de les regrouper en différentes catégories. Nous avons ainsi identifié quatre catégories d'analyse : le parcours migratoire de chacun des participants, leur intégration et adaptation à l'école secondaire à Ottawa, leurs expériences de racisme et de discrimination raciale à l'école et, pour finir, leur sentiment d'appartenance à la société canadienne. Pour Deslauriers (1987), dans l'analyse des données en recherche qualitative, il convient de regrouper les données selon leurs ressemblances, puis on vérifie si tous les mêmes éléments sont présents dans la même catégorie (Deslauriers, 1987). En gros, nous avons procédé à l'identification des thèmes clés dans la transcription des verbatims selon les principes d'une analyse sémantique. Ensuite, nous avons sélectionné les passages significatifs, les phrases semblables ainsi que les idées clés énoncées par les participants de chaque entretien pour les regrouper sous un même thème (Andreani & Conchon, 2005).

³ Nous avons néanmoins fait le choix de continuer de référer plus généralement aux élèves racisés dans ce mémoire. Bien que les réalités vécues par les élèves Noirs peuvent être particulières, ce que nous reconnaitrons dans les analyses aux endroits opportuns, nous pensons que les résultats, et donc les enseignements que nous pouvons en tirer, peuvent et devraient s'appliquer à tout élève racisé.

En conclusion, l'anonymat a été assuré tout au long des analyses ainsi que dans la présentation des résultats. De plus, nous nous sommes assurés de transmettre à chaque participant les coordonnées de deux intervenants (Annexe B) en counseling et service social pour de l'appui émotionnel supplémentaire à la suite de l'entretien.

CHAPITRE 4 – ANALYSE ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présentons les expériences des personnes rencontrées dans le cadre de cette étude. Tout d’abord, nous allons détailler le parcours migratoire des participants ainsi que la façon dont s’est passée leur arrivée au Canada et s’est déroulée leur intégration à l’école secondaire à Ottawa. Ensuite, nous allons aborder leurs expériences vécues de racisme et de discrimination raciale lorsqu’ils étaient à l’école. Pour finir, les effets de ces traitements discriminatoires sur leur sentiment d’appartenance à la société canadienne seront discutés.

Comme mentionné dans le chapitre méthodologique, et en suivant les principes de la confidentialité, les personnes qui ont participé à cette recherche sont nommées par les prénoms fictifs suivants : Sébastien, Linda, Natacha et Darah.

4.1 Le parcours migratoire

Il n’est pas toujours simple de quitter son environnement habituel et de se retrouver soudainement dans un nouveau milieu. Malheureusement, pour plusieurs familles, les circonstances de la vie les forcent à chercher un avenir meilleur et loin de chez elles ; pour d’autres, c’est la possibilité d’améliorer leur qualité de vie et d’éducation, et pour offrir un meilleur avenir à leurs enfants, qui les incitent à partir. Pour un enfant, poursuivre sa construction identitaire dans une nouvelle société peut être facile et pour un autre, cela peut être difficile de s’imprégner de la culture du pays d’accueil, surtout s’il est venu contre son gré. Ces difficultés pourront avoir comme sources la méconnaissance de la langue, le fait que la culture d’origine est très éloignée de celle du pays d’accueil, et le fait de devoir faire le deuil de ses amis, des membres de sa famille élargie, des lieux et habitudes au pays d’origine, etc.

Sébastien est d'origine haïtienne. Il est arrivé au Canada en 2011, à l'âge de 13 ans, en tant que résident permanent. Cela fait 11 ans qu'il habite à Ottawa et pense déménager bientôt pour aller vivre dans une autre province. La raison principale pour laquelle il est venu au Canada est ses parents. Son père et sa belle-mère se sont installés avant lui et voulaient lui offrir une vie meilleure et sécuritaire. Habiter à Ottawa n'était pas le choix de Sébastien. Il n'avait pas vraiment de mot à dire sur ce sujet : *« cette décision vient de ma belle-mère. Elle a la famille qui vit à Ottawa, elle a dit "si je viens à Ottawa, ça va vous aider avec votre anglais", c'est pour cela [qu'] elle a choisi Ottawa à la place de Montréal »*. Sébastien a obtenu un diplôme collégial en technique de travail social et un diplôme universitaire en psychologie. Il a travaillé pour plusieurs organismes communautaires de la ville d'Ottawa. Il a également déjà travaillé pour le gouvernement du Québec et pour une agence à but non lucratif du gouvernement de l'Ontario. Aujourd'hui, il a sa propre compagnie de transport et travaille à son compte.

Linda est d'origine congolaise et est arrivée au Canada en 2018, à l'âge de 15 ans. Sa venue au Canada est différente de celle des autres participants car elle est arrivée en tant que réfugiée. Avant de quitter son pays d'origine, ses parents ont pris le temps de leur dire, à elle et son frère et sa sœur, qu'ils allaient venir au Canada pour les vacances, puis qu'ils allaient rester pour étudier. Pour Linda, c'était déjà un rêve d'étudier au Canada. Cependant, avant d'arriver au Canada, le chemin n'a pas été facile pour elle et sa famille :

« Comme toutes les arrivées, ou peut-être pas, la mienne, on est passé par la frontière « illégale » [...], pis là on a demandé l'asile. [...] C'est comme ça qu'on a migré au Canada, juste comme ça. Par un chemin que tout le monde appelle le chemin suspect. »

Pour finir, cela fait quatre ans qu'elle habite à Ottawa avec toute sa famille. Ils ont choisi la ville d'Ottawa à cause de la francophonie, ayant été informés qu'Ottawa était une ville bilingue. Pour

l'instant, Linda a déjà obtenu son diplôme d'études secondaires. Elle a reçu des certificats pour son implication communautaire car elle a complété beaucoup d'heures de bénévolat, et elle étudie actuellement à l'Université d'Ottawa.

Natacha est arrivée au Canada en 2013 en tant que résidente permanente, après le tremblement de terre en Haïti. C'était en septembre, quand le pays commençait à se remettre sur pied. Elle avait 11 ans à l'époque où elle a immigré au Canada à cause des difficultés du pays et où elle s'est installée à Montréal avec son père. Ensuite, son père l'a ramenée en Haïti à cause de difficultés familiales et elle a donc dû réémigrer, mais cette fois chez sa tante à Ottawa: « *à cause des difficultés familiales, mon père m'a abandonnée, il m'a rapportée en Haïti et il m'a abandonnée. Pour revenir finir mes études, on a dû comme me transférer à Ottawa pour venir chez ma tante* ». Cela fait cinq ans qu'elle habite à Ottawa. Elle obtiendra son diplôme collégial dans un programme de préposé en soins personnels dans un mois, et ensuite elle compte compléter des études en soins infirmiers à l'université.

Darah est d'origine haïtienne. Elle est arrivée au Canada en 2009, spécifiquement à Ottawa, lorsqu'elle avait 12 ans, en compagnie de sa mère, son frère et sa sœur. Selon ses propos, « *ma mère m'avait dit qu'on allait en vacances chez notre tante et [une fois] arrivé, ma mère a décidé qu'on allait rester* ». L'une des raisons pour lesquelles sa mère a décidé de s'installer à Ottawa est la famille, puisqu'elle avait ses sœurs qui y habitaient. Depuis, Darah n'a jamais quitté la ville. Elle a obtenu un diplôme collégial dans un établissement d'Ottawa et occupe en ce moment un poste de coordonnatrice jeunesse dans un organisme communautaire à Ottawa. Pour elle, les jeunes ont beaucoup de défis à surmonter quand ils arrivent dans un nouveau pays. Elle sait pour l'avoir vécu comment ils peuvent se sentir exclus et dans son travail, elle tente de créer un espace où ils peuvent se sentir pleinement appartenir à leur nouvelle société.

4.2 Le parcours scolaire

Il y a certaines similarités dans le parcours scolaire des participantes et participants. Dans cette section, nous verrons les premiers jours et premières semaines à l'école, le type d'élève qu'ils disent avoir été pendant leurs études secondaires, la relation avec l'« équipe-école » ainsi que le rapport général de leur famille à l'éducation.

4.2.1 Les premiers jours à l'école

Les premières journées d'école, notamment, ont été très difficiles car il s'agissait d'un nouveau système et qu'ils devaient s'intégrer sur le plan scolaire en même temps que social. Pour certains, ils ont fait face à ce qu'on appelle un choc culturel, c'est-à-dire une réaction face à une nouvelle culture autre que la sienne, mais qui peut aussi être le début de l'adaptation dans un nouvel environnement. Selon la littérature, la transition d'une société à l'autre implique souvent des expériences plus ou moins traumatisantes et cause une sorte de choc culturel (Deen, 2002, p. 53).

Voici le cas de Darah, qui nous parle de ses premières journées d'école :

« C'était brusque, c'était un changement très différent, j'avais un sentiment de peur et de confusion pendant toute la première année. Je ne connaissais personne. Ma première journée, il y avait deux autres Noirs dans ma classe, c'était un autre Haïtien et un autre qui est moitié Haïtien. C'est avec eux [que] j'ai pu parler, ce sont des personnes à peu près comme moi. Mais eux, c'étaient des personnes qui étaient [là] depuis qu'ils avaient 5 ans et 6 ans, moi je viens juste d'arriver. Je n'ai pas essayé de faire des amis parce que j'avais tellement peur. J'étais en confusion en marchant avec mes cahiers, je parlais tout bas, j'étais timide ».

Pour Sébastien, « ça crée un choc culturel ». Dans le milieu scolaire, l'élève est exposé aux différences de valeurs entre sa culture d'origine et celle du pays d'accueil. Et dans le cas de

Sébastien, cela a été une surprise lorsqu'il assistait aux interactions des membres de sa nouvelle communauté scolaire. Comme il l'explique :

« Dans mes premières journées à l'école au Canada, j'anticipais un peu ... Euh... c'est un différent système scolaire, j'ai un choc culturel jusqu'à maintenant [...]. L'une des choses qui est arrivée, c'est que parfois les élèves insultaient les professeurs, et tout. Dans ma tête, je me dis "là, il y a un manque de respect, pourquoi le professeur laisse ça passer!" Et il y a des professeurs qui me disaient "quand tu parles, tu dois me regarder dans les yeux, tu ne peux pas baisser ta tête". Moi, dans ma culture, je ne peux pas te regarder dans les yeux. Ça crée un choc culturel chez moi. »

Pour Natacha, l'accueil qu'elle a eu dans une école à Montréal est complètement différent de celui reçu à Ottawa. Voici ce que Natacha raconte :

« Ils m'ont envoyée à une école publique [...] à Montréal. Pis, hum! Là, j'ai... ils m'ont envoyée au centre d'accueil, comme, ils disaient que je ne comprenais pas, que je ne parlais pas bien le français qu'ils parlaient, pis je n'étais pas habituée à leur système, tout ça. Quand je suis arrivée à Ottawa, non! Euh, j'ai été [au collège] pis là, j'ai trouvé plus de personnes qui m'encadraient. À cause aussi du programme allié, comme pour les nouveaux arrivants tout ça, donc j'ai pu avoir des personnes qui m'encadraient. »

De son côté, Linda a été accueillie par l'équipe-école et malgré tout, elle se sentait seule:

« Je me souviens, quand je suis arrivée, il y a des gens qui accueillent des nouveaux arrivants. Je voulais vraiment faire partie du programme. [Mais] je trouvais [que] la façon qu'on accueillait les nouveaux arrivants, c'était pas du tout la bonne manière. C'est un peu frustrant, on te dit qu'on intègre mais c'est toi seule qui dois te débrouiller ».

Pour Dhara, un programme parascolaire l'a beaucoup aidée à son intégration en général. Quoiqu'elle ne fût pas éligible, elle participait quand même aux activités en compagnie de sa sœur et de son frère qui eux étaient des participants:

« [Il y avait] un programme pour les nouveaux arrivants. Ma sœur et mon frère pouvaient y participer. J'étais en 8^e, je ne pouvais pas le faire. Mais c'est eux, vraiment, qui m'ont aidée à m'intégrer au Canada, apprendre de nouvelles choses que je ne savais pas, apprendre de nouveaux endroits que je ne savais pas [...]. Je n'ai pas eu d'intégration avec l'école. Juste pour que tu ne te sen[te]s pas isolé, ils te mettent avec des personnes, mais tu ne les connais même pas. Ça n'a pas aidé, j'étais toujours seule ».

4.2.2 Le profil scolaire des participants

Quel type d'élève étaient les participants lorsqu'ils étaient au secondaire? Se disaient-ils disciplinés, studieux, motivés?

Natacha se décrit comme une personne qui était très calme lorsqu'elle était au secondaire. Cependant, elle défendait quand même ses opinions. Si elle avait quelque chose à dire, elle le disait. Elle garde en souvenir qu'après le choc des premières semaines passé, elle aimait socialiser avec tout le monde.

Linda se décrit comme une élève qui aimait beaucoup le succès, et qui voulait rendre fière sa famille. Pour cela, elle participait à toutes les activités scolaires et parascolaires. Elle dit qu'elle voulait aller à l'université pour devenir médecin et qu'elle était toujours très disciplinée.

Sébastien se décrit comme un élève assez studieux. Il n'aimait pas avoir l'attention sur lui. Pour cela, il était calme et toujours en compagnie de ses amis. Il se disait constamment que « *ce pays n'est pas mon pays, je dois m'adapter, je dois faire [de] mon mieux parce que l'une des choses que mes parents m'ont faites, quand je suis venu au pays, la première place que mes parents m'ont montrée, c'était la prison sur Innes, ils m'ont dit "si tu es discipliné tu ne vas pas aller là-bas, mais si tu n'es pas discipliné, c'est là-bas que tu vas te trouver"* ». Selon lui, c'est l'une des principales raisons pour lesquelles il a fait en sorte de toujours bien se comporter.

Darah se décrit comme étant une personne timide lorsqu'elle était au secondaire. Ce n'est qu'après un an qu'elle a fait sa première amie. De plus, elle était studieuse, elle écoutait toujours en classe et elle faisait partie de ceux qui prenaient le mieux ses notes en classe. « *Je faisais [de] mon mieux, je savais [que] sans un diplôme, sans l'école, je ne pouvais pas avoir accès à une vie que je veux. Je n'étais pas la meilleure, mais je faisais le mieux que je pouvais* ».

4.2.3 La relation avec l'équipe-école

Si les premières journées à l'école secondaire dans leur nouveau pays est une étape importante dans l'intégration des élèves nouvellement arrivés, elles ne déterminent pas tout. Les relations peuvent évoluer. Or, pour certains, les relations avec les enseignants et la direction de l'école ont été difficiles pendant la majeure partie de leurs études secondaires. Darah mentionne :

« Je n'étais pas proche des enseignants parce que j'étais à part et j'étais très observatrice. Je remarquais souvent dans les salles de classe les jeunes qui étaient des préférés [...]. Certains enseignants prenaient mal des choses qui arrivaient, comme par exemple le fait que je remets des choses en retard souvent et que j'arrivais souvent en retard. Ils « préjugeaient », ils pensaient que j'étais de mauvaise foi, que je ne faisais pas l'effort ou je me faisais influencer, et ce n'est pas du tout le cas [...]. Ma mère a trois différents travaux et j'ai ma grande sœur et mon grand frère, mais nous chaque fois on était en train de vivre notre propre traumatisme. Une fois, ils ont appelé ma mère à l'école, ils ont dit Darah ne peut pas continuer comme ça. Ils n'ont jamais pris le temps de comprendre la situation d'une famille, ils n'ont jamais pris le temps de dire : "ok, ça se peut qu'il y a quelque chose qui ne va pas à la maison et comment on peut donner du support à cette élève-là". »

Pour Sébastien, sa relation avec la direction a été problématique dans son parcours scolaire. Il nous explique :

« Je n'avais pas une bonne relation avec la directrice adjointe, elle voulait imposer certaines choses sur moi, moi je disais à la directrice adjointe "non, je sais comment ça fonctionne, tu ne peux pas me dire ça fonctionne de cette manière". J'ai remarqué, c'est l'une des choses aussi qu'il y a beaucoup de personnes qui profitent de ça. Quand il sait que t'es un immigrant, tu ne connais pas trop tes lois et tes règlements, il y en a qui vont profiter de ça pour abuser de toi ».

Natacha mentionne qu'en général, elle a eu une bonne relation avec les membres de la direction lors de ses études secondaires et qu'il y avait des directrices et des directeurs qui étaient vraiment présents et montraient qu'ils étaient là pour toi. Tout dépend donc du milieu scolaire, l'encadrement que l'équipe-école accorde à l'intégration des élèves nouveaux arrivants pouvant varier d'une école à l'autre. En se référant à la littérature, effectivement, l'intégration des élèves

issus de l'immigration devrait également impliquer la participation et l'influence positive des enseignants sur les jeunes (Kamano, 2014, p.13).

4.2.4 Le rapport de la famille à l'éducation

L'éducation est généralement un élément très important pour les élèves nouvellement arrivés et surtout pour leurs parents, qui sont très impliqués (Charrette & Kalubi, 2017). En effet, divers écrits montrent que de nombreux parents issus de l'immigration se mobilisent pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants. De plus, les parents prennent le temps de se questionner sur le fonctionnement de l'école, les méthodes d'enseignement, la manière dont les classes fonctionnent ainsi que sur les styles d'apprentissage dans le but d'assurer la réussite scolaire de leurs enfants (Charrette & Kalubi, 2017). En effet, plusieurs de nos participants ont témoigné que l'éducation scolaire est très importante pour leur famille. C'est le cas de Sébastien :

« L'éducation a vraiment une place importante dans ma vie, sans éducation, on peut rien faire. Avec l'éducation, il peut pas y avoir des ignorants. [...] L'éducation est importante au sein de ma famille, j'avais annoncé à mes parents qu'après mon bac j'allais arrêter l'école. Je voulais juste focus sur mon business, et tout. Mes parents n'étaient pas contents, mes parents étaient fâchés contre moi, ils m'ont dit "tu ne peux pas arrêter l'école et focus sur ton business". »

De plus, si les études montrent que la réussite scolaire est particulièrement importante pour les parents immigrants, cela peut toutefois avoir des effets négatifs sur l'enfant, notamment en termes de pression à la réussite. Par exemple, Linda explique qu'elle doit absolument donner le maximum de sa capacité dans les études car si elle échoue, c'est toute sa famille qui échoue :

« ... Ça a une grande importance parce que je suis la première dans la famille, je n'ai pas beaucoup le choix, je suis la tête de la famille, je n'ai pas le choix, il faut que les études aient une grande importance dans ma vie. Je suis l'exemple, si je fais le mauvais pas, c'est tout le monde qui suit. »

4.3 L'expérience du racisme et de la discrimination raciale

Le racisme se vit partout et de façon multiple. Lors de l'entretien, les participants à la recherche avaient une bonne connaissance de ce qu'est le racisme, en plus d'avoir des exemples concrets sur la manière dont ils l'ont vécu.

4.3.1 Les définitions du racisme et de la discrimination raciale

Darah définit la discrimination raciale comme l'attitude de quelqu'un qui est incapable d'accepter une personne comment elle est. De plus, pour Darah, ce phénomène renvoie à une personne qui n'a pas la capacité de reconnaître et d'accepter qu'une personne puisse être différente d'elle.

Pour Natacha, la discrimination raciale se produit lorsqu'on donne des avantages à une personne par rapport à d'autres en raison de la couleur de la peau. Elle a proposé un exemple qui lui est arrivé récemment dans le milieu de l'emploi:

« Je cherchais du travail pis à cause que la personne elle était blanche, mais elle était moins qualifiée que moi pour le poste, je dirais, ils ont préféré la prendre parce qu'elle décrivait plus leurs critères que moi, qui était plus qualifiée que la personne, puisque j'étais Noire ».

Ensuite, elle a mentionné que l'entrevue était en groupe de deux, et elle a su que l'autre personne avait été sélectionnée lorsqu'une de ses amies qui travaille dans le milieu lui a mentionné le nom de la personne. Or, selon Natacha, elle avait définitivement plus de compétences que cette personne pour le poste convoité.

Pour Linda, « le racisme, c'est quand un groupe se sent supérieur aux autres et la discrimination est lorsqu'une personne est traitée illégalement en fonction de son caractère, on les juge en fonction de ça ». De plus, elle a mentionné que le racisme peut prendre plusieurs formes, comme : physique, émotionnel et verbal.

Pour finir, Sébastien a mentionné que le racisme, c'est lorsque les membres du groupe dominant ignorent l'importance des autres sur la base de leur identification raciale. C'est le fait de ne pas traiter tout le monde de la même façon. Il ajoute que *« ce sont juste des préjugés qu'ils ont à propos de certaines choses. Par exemple, ils voient les Noirs comme des voleurs, des drogués »*.

4.3.2 Les différentes formes de discrimination vécues

La discrimination raciale apparaît sous plusieurs formes. Lorsqu'on demande aux participants quelles formes prenait le racisme vécu à l'école secondaire – s'agissait-il de micro-agressions ou de comportements violents? de formes physiques, verbales, émotionnelles ? etc. – plusieurs participants disent avoir vécu des agressions et micro-agressions verbales, certaines formes de « ghettoïsation », de la discrimination dans leur orientation scolaire future et du profilage racial.

Agressions et micro-agressions verbales

Sébastien mentionne que ce qu'il a vécu, *« c'était plus verbal, il y avait des préjugés. Là où je viens, il y a une façon de faire les choses et ils doivent essayer de comprendre. Avant tout, je suis un immigrant, je dois m'adapter à eux autres, ils doivent me donner cette opportunité de m'adapter à eux autres »*. Il ajoute que certains professeurs ont eu des commentaires négatifs à son égard, car sa manière d'effectuer les travaux en classe et d'étudier était différente de celle des autres étudiants.

Darah dit aussi avoir vécu des discriminations sous forme verbale de la part des élèves ainsi que des membres de l'équipe-école. Lorsqu'elle parlait le français ou l'anglais, elle recevait souvent des commentaires de la part des autres élèves. Par exemple, on lui disait qu'elle n'avait pas un accent trop « dur » et qu'elle parle comme si elle avait parlé les deux langues toute sa vie.

Ceci est une forme de discrimination linguistique fondée sur la différence d'accents qui marginalise au sein d'une société (Mianda, 2018 ; Deguerre, 2021). Certaines personnes ne comprennent toujours pas que ce type de phrase comporte néanmoins un préjugé négatif envers un des groupes d'appartenance de la personne.

Ensuite, Darah explique une situation discriminatoire qui lui est arrivée dans son interaction avec des enseignants et des membres de la direction :

« Une fois j'étais malade, j'étais sur des antibiotiques que le docteur m'avait donnés. La grippe était tellement grave, ça a duré un mois sur moi. Quand je prends les antibiotiques, ça me rend faible. Malgré ça, je prenais mes notes à l'école, il n'y a que moi qui avais toutes mes notes complètes. Mes profs, ils ne voyaient pas ça, ils voyaient le moment que mon amie me donne une blague en classe et je ris, ils ne voyaient pas l'effort que je faisais, ils voyaient juste Darah qui se faisait influencer par ses amis. Il y a un professeur qui m'a appelée après la classe, [...] elle m'a demandé : "est-ce qu'il y a des amis qui te donnent des choses, qui te font prendre des drogues ? Est-ce que c'est de la drogue?" J'étais tellement choquée, je ne disais rien. Elle continuait à parler et me faisait la morale. Elle a même décidé de prendre un rendez-vous avec la directrice. Je suis allée, j'étais assise, la directrice me posait des questions et j'étais encore sur des antibiotiques. Elle me parlait strictement en me disant "ça doit changer". Je n'ai rien dit et je suis restée assise. Tout le monde voyait mon comportement, mais ils ne voyaient pas que j'étais malade pendant un mois, que j'avais du stress à l'école pour performer. Personne ne m'a demandé "est-ce que ça va ? Qu'est-ce qui se passe ?" Ils pensaient que c'était de la drogue, ils me faisaient la morale et la discipline sans même prendre le temps de m'écouter et de comprendre ce qui s'est passé dans ma vie. Une fois, parce que j'ai remis mon travail en retard, le professeur m'a dit "mais tu deviens pathétique, ce n'est pas la première fois". »

Le cas de Linda n'est pas très différent. Elle mentionne qu'à plusieurs reprises, elle et d'autres élèves Noirs issus de l'immigration ou qui ont grandi au Canada ont vécu de la discrimination verbale. Dans ses expériences, il s'agissait souvent de propos par rapport au code vestimentaire de l'école et elle a remarqué une différence quant à la manière dont l'équipe-école interagissait sur le sujet avec les jeunes filles Noires par rapport aux jeunes filles blanches :

« [...] dans nos écoles, on nous parlait de porter l'uniforme car c'est fait pour tout le monde, pour que tout le monde soit égal. Mais d'une autre manière, parce que nous on portait des petites jupes, une fille blanche va porter une petite jupe, elle va se promener dans le couloir toute la journée, elle va aller en classe et on va rien lui dire, elle va même ne pas porter de petite culotte [un collant] en dessous et elle, c'est correcte. Mais quand c'est nous [les filles Noires], en général nous sommes un peu plus gros, il faut que nous on porte une culotte (collant), ou il faut qu'on change, il faut qu'on mette des pantalons. La preuve en est, quand on arrive ici à l'école, ils ne nous proposent pas de porter des jupes, on nous propose de porter des pantalons. Quand c'est un nouvel arrivant blanc, la personne a déjà une jupe. Pis, c'est ça qui est arrivé, parfois dans le couloir tu passes pis on te dit "va te changer, tu n'es pas bien habillée", pis tu montres une autre personne, elle aussi elle est habillée pareil que moi, pis on te dit "non", toi tu dois te changer, juste comme ça. »

Il est important de noter qu'une personne travaillant dans un milieu scolaire doit avoir un minimum de conscience du pouvoir qu'elle exerce sur les élèves. Elle devrait prendre conscience de la manière dont ce pouvoir peut maintenir la colonialité et l'oppression et laisser des séquelles sur les élèves, surtout les élèves Noirs. Natacha explique avoir vécu de la discrimination verbale dans sa relation avec un suppléant :

« Il y a un suppléant, il se montrait vraiment arrogant. Même les Noirs, je pourrais dire, on se montre arrogant par rapport aux autres Noirs. [...] Le suppléant [Noir], lui, il a peur des blancs dans la classe. Quand il parle à un Noir, il monte le ton, il voulait montrer qu'il est supérieur à la personne. Mais, quand il parle à un blanc, il est tellement doux, il parle calmement avec la personne, parce que toi il sait que tu ne vas rien dire, donc il profite de la situation, je pourrais dire, en fait. »

Il s'avère que les communautés Noires perçoivent généralement les enseignants Noirs dans les écoles comme étant des alliés permettant aux élèves Noirs de s'épanouir dans un système où ils sont minoritaires et comme pouvant aider à l'intégration des élèves Noirs nouvellement arrivés (Liboy & Mulatris, 2016). Toutefois, les propos de Natacha démontrent une forme de discrimination raciale intracommunautaire dans sa relation avec un suppléant Noir. Ceci ressemble aux interactions négatives élèves-enseignants, à travers un abus verbal, un comportement et une

attitude qui dénigre (Bellemare, 2020). Toutefois, Natacha est consciente que ces relations de pouvoir qui se jouent entre les personnes Noires peuvent être interprétées en les rapportant en dernière instance à la blancheur et aux relations de domination entre les blancs et les Noirs.

Les participants nous disent qu'ils n'étaient pas toujours conscients qu'il s'agissait de discrimination au moment où ils la vivaient. C'est un peu plus tard qu'ils disent avoir pris conscience que ce qu'ils vivaient n'était pas juste et que c'était du racisme. Pour ceux qui voyaient qu'ils ne recevaient pas le même traitement que les autres et qui savaient que c'était du racisme, ils ressentaient de l'impuissance. De plus, ces expériences ont encore des effets sur eux, comme l'explique Linda :

« Même maintenant, j'ai encore peur de dire aux gens "t'es raciste". J'ai tellement accepté ça dans le passé que maintenant, j'arrive même plus à dire "non, tu es raciste", parce que j'ai trop accepté ça. Je regrette, parce que si on me l'avait appris depuis longtemps, je serais devant les gens en train de dire "non, ça ne se fait pas, tu ne peux pas dire ça" ».

Darah partage aussi cet avis :

« Le moment que j'ai terminé l'école, je me suis dit "Darah, t'aurais dû réagir", je me suis dit "tu devrais dire quelque chose", mais dans le moment, quand tu le vis, tu ne penses pas à ça. En plus, dans la culture haïtienne, ils te disent "il faut respecter les adultes, les personnes plus âgées que toi, il ne faut pas parler en retour". Il y avait une petite blanche, elle criait sur la directrice et j'étais en choc, la directrice elle ne disait rien, elle disait "retourne en classe, il faut plus recommencer". Moi, quand je suis rentrée voir la directrice, c'était complètement inversé, c'est moi qui me faisais crier dessus et moi je ne pouvais rien dire. »

La « ghettoïsation »⁴

Les participants ont soulevé une autre forme de discrimination raciale existant dans le milieu scolaire. Plusieurs mentionnent qu'au moment où ils sont arrivés à l'école, ils ont été jumelés avec une personne de la même origine culturelle qu'eux afin de les guider et les orienter dans l'école. Ils admettent que l'idée peut être bonne. Cependant, cela fait en sorte que les élèves non issus de l'immigration et ceux d'autres origines ethniques ou nationales ne vont pas vers les nouveaux arrivants, et vice versa. Comme résultat, on va observer dans les couloirs de l'école et les classes que les Noirs restent avec les Noirs, les Haïtiens restent avec les Haïtiens, les Somaliens restent avec les Somaliens, etc. Pour les participants, c'est une méthode qu'il faudrait changer. D'ailleurs, très souvent, la personne avec qui est fait le jumelage fait également partie du programme d'accueil pour les nouveaux arrivants. Elle est donc elle-même encore en processus d'intégration.

Ces pratiques créent de la méconnaissance, des préjugés et du racisme entre les élèves car elles maintiennent des distances entre le groupe dominant et les autres, entre un « nous » supérieur et des « vous » souvent jugés traditionnels et archaïques, voire barbares. Par exemple, Natacha nous parle de ce qu'elle a vécu et entendu de la part d'autres élèves :

« les élèves, eux, il y a eu des discriminations... Comme eux, s'ils ne sont pas du même pays que toi, ils vont dire "oh, moi mon pays a telle richesse et toi tu es pauvre". Ils vont tellement te faire sentir mal dans ta peau en fait, ils vont dire "Oh vous, vous êtes une telle communauté, vous tuez les gens, on ne peut même pas aller dans votre pays, nous dans notre pays on a des princes et des rois..." Comme, quand ils expliquent leur vécu, toi tu te sens un petit peu gêné du tien ».

⁴ On peut définir la ghettoïsation comme « un processus de "séparatisme social" éloignant de plus en plus les conditions de vie et les destins des différents groupes sociaux » (Mucchielli, 2007, p. 31). Habituellement utilisé pour désigner les processus d'exclusion spatiale des groupes socialement et racialement minorisés, nous l'employons ici pour faire référence aux pratiques qui consistent à jumeler, à « placer ensemble », des personnes partageant une même condition de racialisation et de migration, les séparant du reste du groupe.

Une inégale orientation vers les études postsecondaires

Comme nous l'avons expliqué dans notre problématique, les élèves immigrants et racisés, particulièrement les élèves Noirs, font face à beaucoup plus de barrières et de défis dans le système scolaire que les élèves d'autres communautés. Les études menées en contexte canadien et québécois soulignent notamment une surreprésentation des étudiants Noirs dans les programmes et les cours qui mènent rarement à des études postsecondaires (Canisius Kamanzi, 202, p. 37). Ce fut aussi le cas de l'une des participantes à cette recherche. Elle nous explique :

« Au niveau des orientations, les orienteurs vont nous orienter vers le collège, nous les immigrants on va au collège. Depuis le pays, on nous dit qu'on doit aller à l'université, quand on arrive ici on voit collège et université, on veut aller à l'université mais on dit d'aller au collège, c'est facile. Moi, quand j'ai étudié... j'étais au PANA, quand on arrive là on nous met à test, on nous donne des tests, on teste notre intelligence. Ils ne disent pas ça comme ça mais on teste notre intelligence pour voir dans quel niveau nous mettre. Moi, on m'a testée et j'ai eu de bons points, mais on m'a mis au collège parce que je suis Noire. Quand tu vas au niveau universitaire, tu vas voir que des blancs. Tu peux voir un dixième de Noirs, mais la plupart, que des blancs et tous les Noirs sont dans le niveau collégial. Quand on m'a mis dans le niveau collégial, j'ai dit "pourquoi, moi je suis capable d'aller à l'université, pourquoi vous voulez me mettre au niveau collégial?" Ils ont dit "mais tu sais, c'est comme ça qu'il faut commencer les immigrants, vous ne connaissez pas bien le système". [...] Je ne comprends pas pourquoi ils nous orientent directement vers le collège alors qu'on a la capacité d'aller à l'université. Ils le savent et ils font exprès pour nous orienter vers le collège ».

Le profilage racial

Sébastien nous parle d'une situation spécifique qui lui est arrivé lorsqu'il était au secondaire, où ses amis et lui ont été la cible de profilage racial. Le profilage, rappelons-le, consiste en un examen ou une surveillance accrue des agissements de certaines personnes racisées à des fins punitives. Il est convaincu que s'il avait été un blanc, ses amis et lui n'auraient pas été traités de cette manière :

« Quand j'étais à l'école, dans ma dernière année, il y avait une liste à l'école qui s'appelait "black List". Le black List, c'est une liste qui avait la plupart des élèves Noirs [dessus], des "troublemakers". C'était la directrice adjointe qui avait fait cette liste, mon nom était au top. Pourquoi on avait fait cette liste ? Pourquoi mon nom était au top? C'est parce que nous, à un moment donné, on était en dernière année, on voulait plus vivre ces genres de discrimination, on disait que c'était trop, on se révoltait et tout. La directrice adjointe a vu que c'était trop, à un moment donné elle a dit "ok, je dois faire une liste pour eux autres, n'importe quelle petite erreur ils font, pour que je puisse utiliser ça contre eux autres" ».

À la suite de cela, avant que même que l'année scolaire soit terminée, Sébastien a été suspendu de l'école parce qu'il n'a pas rendu ses heures de bénévolat à temps. Lorsque la belle-mère de Sébastien est venue discuter avec la direction, Sébastien précise que la directrice adjointe, *« quand elle a vu qu'elle a eu tort, au lieu de s'excuser, elle est en train de trouver des excuses pour prouver [que] c'est moi qui ai mal fait ».*

4.3.3 Des ressources scolaires inutiles?

La majorité des participants disent avoir eu une bonne connaissance des ressources scolaires et communautaires qui existaient à l'époque et qui pouvaient les aider à surmonter ce qu'ils vivaient. Cependant, ils n'ont jamais utilisé ces ressources, et ce pour plusieurs raisons.

Linda mentionne qu'à l'époque, elle parlait aux enseignants, mais les enseignants ne lui disaient rien, ils l'orientaient vers le travailleur social de l'école. Or, le travailleur social de l'école était un blanc et elle ne se sentait pas à l'aise de parler à un blanc du racisme. Elle ajoute ensuite qu'elle était consciente que toutes les personnes blanches ne sont pas racistes mais qu'elle n'avait pas envie de se confier à un membre du *« groupe même ou il y a le problème ».*

Quant à Sébastien, il connaissait les ressources mais il trouvait que cela ne valait pas la peine de les consulter. A posteriori, il a le regret de ne pas l'avoir fait lorsqu'il avait l'opportunité.

Selon lui :

« la discrimination continue à exister parce qu'il y a des Noirs, quand ils ont vécu une certaine situation, ils ont peur d'affronter la personne. La personne va prendre ça pour acquis et la personne va continuer à faire cette situation à d'autres personnes. Si j'étais parti aller voir ces genres de personnes, ça allait améliorer les choses ».

Toutefois, même si Sébastien se sent ainsi, il est important de mentionner que la lutte contre la discrimination raciale n'est pas une lutte individuelle entre les bras des personnes Noires. C'est un combat commun, qui se gagnera à travers le temps en appliquant des mesures qui ont un impact concret.

S'il est vrai que la majorité des participants n'ont pas consulté les ressources de l'école et de la communauté, quelques-uns d'entre eux se confiaient à leurs parents. À l'adolescence, les parents sont importants et leur accompagnement et soutien sont valorisés. Pour Sébastien, nous avons vu que ses parents étaient au courant de la situation et que sa belle-mère est allée voir la directrice adjointe pour discuter du problème lorsqu'il a été expulsé. D'autre part, Natacha explique :

« Oui, moi je disais tout à ma mère parce que c'est elle qui est ma confidente, je peux dire. Donc tout ce qui m'arrive, je les appelle [les membres de ma famille] parce que à cette époque-là, ma mère ne vivait pas encore au Canada, elle vivait toujours au pays. Je les appelais, j'ai dit "regarde qu'est-ce qui est arrivé à ma journée", je leur expliquais, en fait. »

Les participants disent donc qu'ils n'avaient pas suffisamment confiance en les ressources disponibles à l'école afin d'affronter le racisme qu'ils vivaient, mais que leurs parents et la famille leur ont été d'un important soutien.

4.4 Les effets du racisme à l'école sur les parcours scolaires et le sentiment d'appartenance à la société d'accueil

Les expériences de discrimination vécues dans l'enceinte scolaire ont affecté la relation des élèves immigrants et racisés avec leurs enseignants, les autres élèves, leur réussite scolaire et leur rapport à l'école de manière générale. Ici, il est important de mentionner que si ces traitements ont souvent eu des effets négatifs, ils peuvent aussi avoir entraîné certaines conséquences que les participants perçoivent aujourd'hui comme positives. Tous les participants ont effectivement dit que cela les avait aidés à grandir. Par exemple, Sébastien explique : « *Ça a affecté ma réussite scolaire, pas de façon négative, mais de façon positive. C'était une façon de montrer : "[ce qu']elle pense de moi [la directrice-adjointe], ce n'est pas ça, le préjugé qu'elle a de moi ce n'est pas ça". J'utilisais ça comme sorte de force et de persévérance* ».

De son côté, Darah essaie de prendre avec philosophie ses mauvaises expériences, en tâchant de ne pas ressasser le passé. Elle explique sa position en quelques phrases : « *j'aurais pu avoir un parcours différent si j'avais eu de l'aide, mais malheureusement ce n'était pas le cas. Donc, je dois continuer avec ce que j'ai* ».

Néanmoins, la majorité des participants ont mentionné que les traitements discriminatoires vécus à l'école secondaire ont eu des effets négatifs sur la suite de leur parcours de vie. Pour Linda, le racisme vécu à l'école a clairement eu un effet délétère sur la suite de son parcours de formation :

« même malgré ça, je suis allée à l'université, mais j'ai échoué. Parce qu'on ne m'a pas expliqué les bonnes choses et vu que tu es nouvelle arrivée au Canada, ben, c'est ça qui arrive. On ne t'explique pas les bonnes choses, on ne te donne pas les bonnes ressources forcément, et voilà tu échoues. Ça n'a pas affecté mes relations avec les élèves. Par rapport à l'école, non. J'ai toujours été une personne très ouverte, je ne pense pas au passé ».

Les participants évoquent également les effets négatifs que les expériences de racisme vécu à l'école ont eues sur leur santé mentale :

« Oui ça a eu un impact sur ma santé mentale, tu as la dépression, tu commences à te poser beaucoup de questions, tu commences à te demander si c'est à cause de ta couleur de peau, si j'aurais mieux fait d'être blanche pour être traitée comme ça. Tu te poses des questions qui n'ont pas de sens, tu commences à te demander si c'est comme ça dans le pays des blancs, pourquoi je ne retourne pas chez moi. Et oui, ça a un impact à plus long terme, toujours, parce que ça se passe partout, que ça soit au niveau du transport, au travail, partout » (Linda).

« À l'école secondaire, ça n'avait pas eu un impact sur ma santé mentale, c'est sur le marché du travail au Québec, qu'il y a eu. Ça m'a affecté pendant deux semaines, je n'arrêtais pas de poser des questions [...]. Ça avait affecté la santé mentale, mon expérience de travail au Québec » (Sébastien).

« Oui, ça a eu un impact sur ma santé mentale, le fait de ne pas avoir cette transition dans ma vie et de ne pas avoir des personnes qui peuvent me guider d'une façon positive, ça m'a poussée à plus m'occuper de moi-même. Tout ce que je fais, I rely on myself. Je ne peux pas prendre de conseils ou partager mes douleurs avec d'autres personnes parce que ça me pousse à me refouler sur moi-même en tout temps [...]. Mais en plus, je ne veux pas me faire juger, me crier dessus, ça me fait rester dans ma bulle au lieu d'aller chercher de l'aide » (Darah).

Ensuite, chacun des participants mentionne que le racisme vécu à l'école secondaire a affecté leur confiance et donc leurs relations avec les personnes canadiennes blanches. Par exemple, leurs amis actuels sont issus de l'immigration comme eux, ils n'ont pas d'amis canadiens qui ne sont pas immigrants et qui sont blancs :

« J'ai juste des amis qui viennent de l'Afrique ou d'Haïti. La seule [autre] que je connais, elle vient de l'Amérique du Sud, elle est juste moitié brésilienne pis moitié canadienne. Donc, pas vraiment » (Natacha)

« Les blancs, non, surtout pas, parce que déjà ils te montrent qu'ils ne veulent pas être amis avec toi, de base. Parce que t'es Noire, ils ne veulent pas être amis avec toi, mais tu vas le voir être ami avec des métis, des gens un peu plus clairs de peau, mais pas avec toi. Mais, j'en ai, ceux qui sont un peu plus ouverts, c'est souvent la communauté du LBGTQ qui sont amis avec des Noirs » (Linda).

« Toutes mes amis sont issus de l'immigration, c'est l'une des choses que je dois travailler là-dessus. J'ai quelques connaissances, des personnes avec qui je fais affaire, ce sont des blancs, mais ne sont pas mes amis. J'ai des amis issus de l'immigration parce qu'il y a la nostalgie, il y a certaines choses qu'ils parlent, ça me rappelle mon pays d'origine. Être immigrant, c'est l'une des plus belles choses qui m'est arrivé dans ma vie » (Sébastien).

Cela dit, malgré leurs effets négatifs indiscutables sur leur santé mentale et sur l'établissement de leurs réseaux de sociabilité, les expériences de racisme à l'école n'ont pas affecté le sentiment d'appartenance à la société canadienne de la même façon chez les participants.

Le sentiment d'appartenance se développe lorsque nous avons l'impression que nous pouvons nous appuyer sur notre groupe d'appartenance et que cela est réciproque. Cela crée un sentiment de sécurité en la personne et influence positivement ses émotions et sa façon de se positionner face au monde qui l'entoure. La société d'accueil devrait avoir pour mission de susciter ce sentiment de sécurité et de faire sentir aux personnes migrantes qu'elles ont leur place dans la société. Toutefois, pour certains participants, le fait d'avoir vécu des traitements discriminatoires à l'école à cause de leur couleur de peau et parce qu'ils étaient nouvellement arrivés au pays, a concouru de diverses manières à altérer le développement d'un sentiment d'appartenance solide à la société canadienne.

Sébastien et Natacha ont malgré tout développé le sentiment d'appartenir au Canada. Pour Sébastien, par exemple, il se donne même pour mission d'œuvrer à ce que les jeunes immigrants et racisés qui arrivent au pays ne traversent pas les mêmes épreuves que lui a traversées lorsqu'il était à l'école secondaire : *« Non, moi je veux toujours avoir la citoyenneté canadienne parce qu'avec notre aide, surtout pour les jeunes qui arrivent, on peut changer la perspective des gens »*. Il ajoute : *« Oui, je me sens Canadien. Il y a une phrase que Justin Trudeau a dit : "c'est la*

diversité qui fait la beauté du Canada”. C’est l’une des phrases que j’aime beaucoup, le Canada est un jeune pays, ça s’agrandit, je contribue à la société canadienne ».

Pour Natacha, c’est l’observation de la situation actuelle difficile en Haïti qui la fait se rabattre sur la société où elle a désormais élu domicile. Si, à l’époque, ses mauvaises expériences avaient eu un effet négatif sur son sentiment d’appartenance envers le Canada – elle se disait qu’elle était haïtienne d’origine et qu’elle ne voudrait jamais être Canadienne –, aujourd’hui, elle ressent un profond découragement face à ce qui se passe en Haïti et son regard commence à changer : *« ce qui se passe (la crise en Haïti), t’as même plus envie de dire que tu appartiens à ces gens-là parce que, comment ils agissent au pays, même toi t’as peur de revenir là-bas, visiter ta famille. Du coup, maintenant j’ai dit “s’il y a quelque chose à changer, on va essayer de changer le Canada au lieu d’Haïti, là” ».*

De plus, Natacha est persuadée qu’elle ne serait pas devenue la même personne si elle était restée dans son pays d’origine. En dépit des difficultés rencontrées dans sa société d’accueil, elle éprouve surtout de la reconnaissance pour les possibilités que cette dernière lui a offertes :

« Pour moi, en fait, si je me disais Canadienne, je pourrais dire, j’ai appris beaucoup. C’est ici, vraiment, que j’ai construit ma vie, une personnalité. Si j’étais en Haïti, je ne pense pas que j’aurais la même personnalité que j’ai maintenant parce que je sais que nous on a des mentalités “coincées”. Je suis venue ici, je me suis ouvert, j’ai appris d’autres cultures, ça c’était vraiment différent ».

Pour d’autres participantes, en revanche, plus elles gagnent en expérience, en maturité et en connaissances, moins elles se sentent attachées à la société canadienne. C’est le cas de Linda :

« Ces expériences n’affectaient pas mon sentiment d’appartenance, parce que dans le temps j’étais une gamine, je disais que je voulais être Canadienne. Mais maintenant oui, parce que finalement, être Canadienne, ce n’est pas si bien que ça. Je me disais, le Canada est un pays grand et ouvert, c’est ce qu’on nous

raconte beaucoup, mais les réalités ne sont pas les mêmes. Donc oui, ça affecte mon sentiment d'appartenance, ça fait en sorte qu'on n'a plus le goût d'être Canadien et de faire partie de cette société où le racisme existe encore plus fort qu'on le dit. »

Linda ajoute : *« je ne me sens pas Canadienne. Je me sens toujours moi! On se sent Canadien que pour avoir les papiers, pour voyager. Rien de plus que ça ! »*

De même, il est difficile pour Darah de dire qu'elle se sent appartenir à la société canadienne. Les différentes expériences de racisme et de rejet qu'elle a vécues ont grandement affecté sa confiance. Même si elle reconnaît qu'il y a certainement de bonnes personnes parmi les Canadiens blancs, elle n'a développé aucune relation sincère et profonde avec ces derniers. En somme, elle ne sent pas qu'elle peut compter sur les membres de la société canadienne :

« Même si j'aurai ma citoyenneté un jour, je dirai tout le temps que je suis haïtienne. Car je n'ai pas de lien avec la communauté canadienne. Je n'ai pas eu personne qui peut même m'aider à avoir ce lien avec la communauté canadienne [...]. Si je l'ai un jour, ce serait d'une façon modifiée, ce qui veut dire que je vais essayer d'accepter les autres. Je ne me sens pas Canadienne et je ne me relie pas avec les Canadiens. Ils sont des gens bien, mais c'est rare de trouver quelqu'un qui est vrai et qui t'accepte comme tu es. »

Pour finir, lors des entretiens, on s'est demandé comment l'adaptation dans le milieu scolaire s'était faite malgré les différents obstacles vécus. Sébastien, dans ses propos, a fait preuve d'une certaine résilience lors de son passage à l'école secondaire :

« Mon passage à l'école secondaire, ça avait bien été, oui j'ai vécu de la discrimination et tout mais moi je ne me basais pas sur la discrimination telle quelle, moi je regardais la discrimination comme une sorte de courage, de force qui m'aidait à avancer et atteindre mes objectifs, à persévérer et à avancer un peu plus dans mon cheminement à l'école secondaire. J'avais des bons profs qui m'entouraient, il y a PANA (Programme d'accueil pour les nouveaux arrivants)

qui a été l'un des meilleurs emplacements, ça m'a vraiment aidé à m'intégrer, c'est grâce à PANA que j'ai eu mon premier emploi. »

Selon Arnaut (2006), l'école peut devenir un endroit où les élèves nouvellement arrivés peuvent être résilients. Si des facteurs de risque comme la discrimination et l'exclusion sociale se présentent, l'élève peut mettre en place des mesures de protection comme la persévérance, l'auto-motivation et une forte estime de soi pour réussir malgré les conditions difficiles. En outre, l'élève peut chercher les ressources dans son environnement scolaire pour se protéger, comme les membres du personnel de soutien. Pour finir, l'auteur mentionne que certains élèves vont chercher à fournir le maximum d'effort, plus que les autres élèves, afin de prouver qu'ils sont capables de bien réussir (Arnaut, 2006).

Comme on l'a déjà montré à travers plusieurs études, en milieu scolaire, les pratiques de marginalisation et d'exclusion affectent particulièrement les élèves des familles racisées et immigrées et fragilisent leurs parcours scolaires (Lafortune, 2012 ; Potvin et Leclercq, 2014). Il est vrai que certains élèves seront résilients, cependant pour d'autres cela peut être un obstacle à leur épanouissement et à leur pleine inclusion au sein de leur nouvelle société.

CONCLUSION : QUELQUES RECOMMANDATIONS

Les préjugés et la discrimination s'exercent aux niveaux individuel, institutionnel et sociétal, et ils interagissent pour produire une discrimination systémique. En conclusion, nous présentons quelques recommandations que nous jugeons pertinentes afin de créer des conditions favorisant le respect et l'appréciation des élèves racisés, Noirs et nouvellement immigrés en milieu scolaire, et qui pourront aider ces derniers à faire face aux traitements discriminatoires subis à l'école secondaire.

En premier lieu, il est important que les conseils d'école s'adaptent de manière cohérente et systématique à la diversité afin de faciliter l'intégration des élèves issus de l'immigration. À cette fin, le comité d'embauche du personnel de l'école doit être diversifié afin d'être en mesure d'offrir un modèle identitaire à ces élèves et d'améliorer la qualité de la formation des élèves grâce à un personnel diversifié. De plus, recruter des enseignants et des conseillers qui comprennent culturellement les différents styles d'apprentissage des élèves aidera à propulser ces derniers vers le succès en utilisant les bons outils (Jabouin & Duchesne, 2018). Comme nous l'avons présenté dans notre introduction, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis en place des politiques qui ont pour but de comprendre les défis d'ordre pédagogique, économique et culturel auxquels font face les élèves racisés ou issus de l'immigration et elles visent à comprendre, identifier, examiner et éliminer les préjugés, les obstacles et les dynamiques de pouvoir qui limitent l'apprentissage et le développement de ces élèves et leur pleine contribution à la société. Afin de rendre cela possible, il est important d'avoir une équipe-école diversifiée qui travaille de façon unidirectionnelle pour assurer l'inclusion scolaire. Selon la littérature, cela peut être un défi de recruter du personnel diversifié (Liboy & Mulatris, 2016). Toutefois, cela s'avère important pour plusieurs parents issus de l'immigration qui souhaitent que les écoles prennent cela en considération. C'est

particulièrement vrai si les jeunes racisés et nouveaux arrivants représentent une proportion importante de la population scolaire. Cela permettrait également de mettre en place une bonne coopération entre les familles immigrantes et l'école, d'où l'importance de politiques plus ouvertes en ce qui concerne le recrutement du personnel (Liboy & Mulatris, 2016).

En second lieu, il est important de faire de la lutte contre le racisme et les discriminations raciales un élément fondamental de la formation des enseignants. L'éducation anti-oppressive et antiraciste permet aux membres de l'école de remettre en question, d'analyser et de réviser ou de changer les programmes scolaires et les pratiques qui contribuent au racisme ou à d'autres formes de discrimination raciale. De plus, les conseils scolaires sont invités à adopter une approche inclusive qui propose que les écoles tiennent compte des besoins et de l'hétérogénéité des élèves et qu'elles mettent en œuvre des moyens spécifiques pour permettre à leurs élèves racisés d'avoir les mêmes droits que les autres élèves non racisés (Jacquet, 2016). Enfin, la formation anti-oppression vise à remettre en question et à changer autant de pratiques institutionnelles que possible qui ne favorisent pas des environnements égalitaires exempts de racisme et d'autres formes de discrimination raciale (Potvin, 2017). En effet, adopter une approche inclusive dans le milieu permettrait à l'équipe-école de mettre en place des mesures pour les élèves racisés et nouveaux arrivants qui ont des besoins particuliers afin qu'ils puissent vivre tout ce qu'offre le milieu scolaire au même titre que tous les autres élèves. Avec le temps, cela aurait un effet transformateur positif du système.

Ensuite, la lutte anti-raciste et antidiscriminatoire ne peut se faire sans l'inclusion et la mobilisation des élèves immigrés et racisés ainsi que leurs parents. Lors de l'entretien avec les participants de cette recherche, l'une des participants, Linda, a mentionné que pour contrer le racisme dans les écoles secondaires, il faut :

« Faire des groupes pour en parler et surtout demander au gens qui ont déjà vécu ces expériences de venir en parler, car souvent les élèves vont le garder pour soi, ils ne vont jamais vous le dire [...]. Donc, de faire des groupes où on peut en parler, pas seulement de faire des vidéos de sensibilisation. On a besoin que les blancs puissent comprendre, on a besoin de parler de nos expériences personnelles, et comprendre que le racisme est partout. Le racisme, ce n'est pas juste quand un blanc te dit tu es « Noir » ou « Negro », il y a toutes sortes de choses ».

De plus, dans la littérature, l'éducation antiraciste vise à favoriser la réflexion critique, la sensibilisation et la mobilisation des élèves (Potvin & Carr, 2008). Elle invite également à prendre en compte les expériences et les perspectives des différents groupes minoritaires et à organiser des activités significatives en intégrant les expériences vécues des élèves face aux traitements discriminatoires (Potvin & Carr, 2008).

Pour finir, afin de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à la société, les conseils des écoles francophones devraient favoriser la relation communauté-famille dans le but de connecter les élèves ainsi que les parents vers les diverses ressources qu'offrent leurs communautés. Par exemple, dans la région d'Ottawa, le Centre des services communautaires Vanier (CSC Vanier) fait partie des organismes communautaire qui fournit des services destinés aux familles nouvellement immigrés. Il offre un programme pour les jeunes qui aide à faciliter leur intégration harmonieusement dans la société canadienne en leur offrant des activités sociales, culturelles ainsi que des formations. Pour les parents, le CSC Vanier offre également des services d'emploi dans le but d'aider les nouveaux arrivants à trouver un emploi dans leur domaine d'expertise (CSC Vanier, 2022). Plusieurs autres organismes offrent des services similaires. En accompagnant les parents des élèves nouvellement arrivés, on contribue aussi à l'intégration de leurs enfants. Dans une recherche sur l'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration, des élèves parlent de la difficulté que rencontrent leurs parents, comme la difficulté à trouver un emploi, la non-reconnaissance de leurs diplômes, le désir souvent évoqué des parents de retourner

au pays d'origine, autant d'éléments qui affectent négativement le sentiment d'appartenance des jeunes (Potvin, Audet, & Bilodeau, 2013). Ensuite, plusieurs élèves du niveau secondaire ont mentionné que leur adaptation durait des années. Ils parlent des défis sociaux qu'ils rencontrent dans leurs quartiers, des traitements négatifs, de l'exclusion du milieu scolaire, etc. Ils disent avoir un faible sentiment d'appartenance envers leur école ainsi qu'au pays d'accueil (Potvin, Audet, & Bilodeau, 2013). Offrir un accompagnement aux parents immigrants s'avère donc capital.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario, les conseils scolaires et l'administration scolaire devraient s'assurer que les conseillers d'orientation sont conscients des problèmes raciaux et de la discrimination raciale vécus en milieu scolaire. De plus, ils devraient être en mesure d'élaborer un plan d'action afin d'encourager les élèves racisés à réussir leur choix de carrière. Ceci est important car dans les écoles, les conseillers ont pour responsabilité de soutenir les choix de carrière des élèves. Ils jouent un rôle important en aidant les jeunes à faire des choix de carrière éclairés afin qu'ils puissent s'épanouir et contribuer pleinement à la société canadienne (Gaudet, Mujawamariya & Lapointe, 2010).

Ce présent mémoire visait à présenter : « *Le racisme et la discrimination raciale à l'école secondaire : effet sur les parcours et le sentiment d'appartenance des élèves francophones, immigrés et racisés à Ottawa* ». À travers les témoignages, nous avons exploré le parcours migratoire et scolaire des participants, leurs expériences face aux racismes et aux traitements discriminatoires lorsqu'ils étaient à l'école secondaire et pour finir, la manière dont les expériences et traitements discriminatoires ont affecté leur sentiment d'appartenance à la société canadienne. Nous terminons par cette citation de Rosa Parks : « *Le racisme est toujours avec nous, mais c'est à nous de préparer nos enfants pour ce qu'ils doivent répondre, et, nous l'espérons, nous vaincrons* ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, n^o<(sup> 63), 30-39.
<https://doi.org/10.3917/empa.063.0030>
- Andreani, J. C., & Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing. *Actes du 4e Congrès international sur les tendances du marketing en Europe*, 21-22.
- Atangana-Abe, J. & Ka, M. (2016). L'intégration des élèves nouveaux arrivants d'origine africaine dans les écoles de la division scolaire franco-manitobaine. *Alterstice*, 6(1), 77–89. <https://doi.org/10.7202/1038281ar>
- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*. *Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), 226-257.
- Bellemare, K. (2020). Les formes subtiles de discrimination dans le processus d'insertion professionnelle des immigrantes racisées dans le domaine de la santé à Montréal. *Diversité urbaine*, 20(1). <https://doi.org/10.7202/1084962ar>
- Blais, M., Philibert, M., Bergeron, F.-A. & Hébert, M. (2018). Les expériences de victimisation des jeunes à travers le prisme de l'intersectionnalité. *Service social*, 64(1), 1–14.
<https://doi.org/10.7202/1055887ar>
- Burton, P., & Phipps, S. (2010, August). The well-being of immigrant children and parents in Canada. In *31st general conference of the international association for research in income and wealth*, St. Gallen, Switzerland.
- Canisius Kamanzi, P. (2021). La résilience dans le parcours scolaire des jeunes noirs d'origine africaine et caribéenne au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), CI32-CI63.
- Cellard, A. (1998). L'analyse documentaire, dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires (Eds.) : *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251 à 271), Boucherville : Gaetan Morin.
- Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419–441.
<https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Charette, J. & Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte

- migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73–94.
<https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- Christian Bergeron, « Penser l'éducation inclusive dans un contexte de discriminations et de diversité au Canada. L'importance de la pensée complexe d'Edgar Morin », *Tréma* [En ligne], 54 | 2020, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/6042>
- Deen, N. (2002). Les jeunes nouveaux immigrants dans les sociétés européennes: implications pour l'éducation et le conseil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (31/2).
- Deguerre, W. J. (2021). La discrimination et la stigmatisation des personnes francophones immigrantes et racisées dans leur recherche d'emploi à Ottawa: Les enjeux spécifiques du linguicisme. (Mémoire de maîtrise) Repéré à <http://hdl.handle.net/10393/42718>
- Deslauriers, J.-P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145–152. <https://doi.org/10.7202/1002031ar>
- Dhume, F. et al., 2011. Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'«origine». Paris, La Documentation française.
- Dhume, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique. *Migrations Société*, 163, 33-46.
<https://doi.org/10.3917/migra.163.0033>
- Draelants, H., 2013. «L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 42, no 1, p. 3-32.
- Druez, E., 2016. « Réussite, racisme et discrimination scolaires. L'expérience des diplômé-e-s d'origine subsaharienne en France », *Terrains & travaux*, vol. 2, no 29, p. 21-41
- Gagnon, M., Beaudry, C. & Deschenaux, F. (2019). « Prendre soin » des participants lors d'entretiens réalisés en contexte de recherches sensibles. *Recherches qualitatives*, 38(2), 71–92. <https://doi.org/10.7202/1064931ar>
- Gaudet, J. D. A., Mujawamariya, D., & Lapointe, C. (2010). Les perceptions de conseillères et de conseillers en orientation face à leurs pratiques d'intervention en milieu scolaire: une analyse féministe. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 365-387.
- Garneau, Stéphanie. Septembre 2021. « L'enquête avec des sujets humains ». Cours Méthodes de recherche qualitative et quantitative dans le domaine de la santé. Ottawa : Université d'Ottawa
- Heine, A. (2018). Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration: quels enjeux pour la formation? *Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs*.

- Hope, EC, Keels, M., & Durkee, MI (2016). Participation à Black Lives Matter et action différée pour les arrivées d'enfants: activisme moderne parmi les étudiants noirs et latinos. *Journal de la diversité dans l'enseignement supérieur*, 9 (3), 203–215. <https://doi.org/10.1037/dhe0000032>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Immigration, I. R. C. C. (2013). *Le sentiment d'appartenance : revue de la littérature – Canada.ca*. Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/rapports-statistiques/recherche/sentiment-appartenance-revue-litterature.html#references>
- Immigration, R. E. C. C. (2020). CIMM - Immigration francophone à l'extérieur du Québec – Canada.ca. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/transparence/comites/cimm-17-juin-2020/immigration-francophone-exterieur-quebec.html>
- James C. (2004). Les stéréotypes et leurs conséquences sur les jeunes issus de minorités raciales. La Commission des droits de la personne de l'Ontario. <http://www.ohrc.on.ca/fr/book/export/html/8989>
- Kamano, L. (2014). Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick. *Centre de recherche et de développement en éducation. Université de Moncton*.
- Johnston, L. G., & Sabin, K. (2010). Sampling hard-to-reach populations with respondent driven sampling. *Methodological innovations online*, 5(2), 38-48.
- Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII, 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5–19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Levasseur, S. & Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 747–765. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>
- Le Quotidien — Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016. (2017). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm>
- Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant children's educational

- achievement in western countries: origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review*, 73(5), 835-853.
- Liboy, M.-G. & Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91–103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>
- Lochak, D. (2004). La notion de discrimination. *Confluences Méditerranée*, 48, 13-23. <https://doi.org/10.3917/come.048.0013>
- Loslier, S. (2013). Review of [Roy, J. (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire. Une étude de cas - La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*. Québec, Québec : Presses de L. G. Johnston and K. Sabin / *Methodological Innovations Online* (2010) 5(2) 38-48. L'Université du Québec]. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 425–426. <https://doi.org/10.7202/1025246ar>
- Mianda, G. (2018). Genre, langue et race : l'expérience d'une triple marginalité dans l'intégration des immigrants francophones originaires de l'Afrique subsaharienne à 93 Toronto, Canada. *Francophonies d'Amérique*, (46-47), 27–49. <https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2018-n46-47-fa04895/1064886ar/>
- Mucchielli, L. (2007). Le processus de ghettoïsation: éléments d'introduction. *Journal du droit des jeunes*, (6), 31-33.
- Nadeau-Cossette, A. (2012). L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants: facteurs influents.
- Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Potvin, M. & Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309–349. <https://doi.org/10.7202/1028423ar>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33, 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M., & Lafortune, G. (2014). Introduction. Les jeunes d'origine haïtienne au Québec, d'hier à aujourd'hui. *Diversité urbaine*, 14(2), 3-12.
- Rainville, P.-E. (2020). De l'égalité formelle à l'égalité réelle : l'approche systémique du racisme et les luttes pour les droits humains au Québec. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(2), 228–240. <https://doi.org/10.7202/1076653ar>
- Simich, L., Beiser, M., Stewart, M., & Mwakarimba, E. (2005). Providing social support for

- immigrants and refugees in Canada: Challenges and directions. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 7(4), 259-268.
- Sue, D. W., Lin, A. I., Torino, G. C., Capodilupo, C. M., & Rivera, D. P. (2009). Racial microaggressions and difficult dialogues on race in the classroom. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 183–190. <https://doi.org/10.1037/a0014191>
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>
- Steinbach, M., Vatz-Laaroussi, M. et Potvin, M. (2016). Accueillir des jeunes réfugiés en région : la formation générale aux adultes comme alternative scolaire? *Alterstice*, 5(2), 99-108.
- Tremblay-Wragg, É., Déri, C. E., Vincent, C., Labonté-Lemoyne, É., Mathieu-Chartier, S., Côté-Parent, R. & Villeneuve, S. (2021). Pandémie oblige, les étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs se tournent vers le numérique pour structurer leur rédaction académique, briser l'isolement et persévérer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 291–304. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-25>
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>
- Wang, S. (2012). « Une vie qui est ailleurs. » Une sociologie des troubles mentaux à travers le parcours d'un adolescent d'origine chinoise à Paris. *Lien social et Politiques*, (67), 233–248. <https://doi.org/10.7202/1013026ar>
- What is « discrimination »? | Ontario Human Rights Commission. (2008). Ohrc.on.ca. <https://www.ohrc.on.ca/en/iii-principles-and-concepts/2-what-discrimination>

ANNEXE A

GUIDE D'ENTRETIEN

Titre du projet : *Le racisme et la discrimination raciale à l'école secondaire : effet sur les parcours et le sentiment d'appartenance des élèves francophones, immigrés et racisés à Ottawa*

Accueil et présentation de la recherche

- ✓ Présentation du chercheur principal et remerciements pour la participation du répondant
- ✓ Présentation de la recherche et de ses objectifs
- ✓ Anonymat, confidentialité et retrait
- ✓ Rappel concernant l'enregistrement
- ✓ Explication du déroulement de l'entrevue
- ✓ Directives sur l'expérience et la parole du répondant – il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses
- ✓ Formulaire de consentement : lecture, explications et obtention du consentement oral
- ✓ Activité brise-glace
- ✓ Questions éventuelles

FICHE SIGNALÉTIQUE

Date de l'entrevue : _____

Nom du participant : _____ Pseudonyme : _____

(Réservé au chercheur principal)

ACTIVITÉ BRISE-GLACE

La machine à voyager dans le temps

- Poser la question suivante « Si tu peux voyager dans le temps, dans le passé ou vers le futur... »
 - Où iras-tu ? Pourquoi ?
 - À quelle époque ? Pourquoi ?
 - Qui aimerais-tu rencontrer ? Pourquoi ?

Pour débiter, j'aimerais que tu me parles de ton parcours migratoire. Peux-tu me raconter comment s'est passé ton arrivée au Canada ?

- En quelle année êtes-vous arrivé au Canada ?
- Quel âge avais-tu à ton arrivée ?
- Quel est ton pays d'origine ?
- Sais-tu pourquoi tu as immigré au Canada ?
- Sais-tu quel était ton statut migratoire à ton arrivée au Canada ?
- Pourquoi as-tu choisi de t'installer en Ontario (Ottawa) et pas ailleurs au Canada (par exemple, pourquoi pas au Québec) ?
- Avez-vous immigré toute la famille ensemble ?
- Depuis quand habites-tu à Ottawa et pourquoi ?

Informations scolaires

Peux-tu me parler de ton expérience à l'école secondaire ?

- Te rappelles-tu tes premiers jours à l'école au Canada ? Comment ça s'est passé pour toi, comment te sentais-tu ?
- Quelles sont les écoles secondaires que tu as fréquentées au Canada ?
- Quel genre d'élèves étais-tu au secondaire ? *Ta personnalité à l'école ? Étiez-vous un élève discipliné (e) ? Studieux(se)?*
- Comment était ta relation avec les enseignants ? Les membres de la direction ? Les autres élèves?
- Comment décririez-vous en général ton passage ou ton intégration à l'école secondaire ? Quel souvenir en gardes-tu?
- Quelle place occupe l'éducation dans ta vie ? Son importance ? Que représente l'éducation pour ta famille ?
- Peux-tu me parler des différents diplômes que tu as obtenus et de ce que tu fais maintenant ? (Études, travail)

Expérience de racisme et de discrimination raciale

On va maintenant parler des expériences de racisme et de discrimination raciale que tu as vécues pendant que tu étais à l'école secondaire.

1. D'abord, j'aimerais que tu me dises ce qu'est, pour toi, le racisme, la discrimination raciale.
2. Quelles formes prenaient le racisme et les traitements discriminatoires raciaux dont tu as vécu ? *Exemple : physiques, verbales ou émotionnelles ?*
3. Peux-tu me donner des exemples concrets de racisme et des traitements discriminatoires raciaux que tu as vécus ?
4. Comment vous sentiez-vous quand vous viviez cela ?
5. Dirais-tu que tu étais toujours conscient que ces traitements étaient discriminatoires, que c'était du racisme, ou c'est venu plus tard ? Comment as-tu commencé à en prendre conscience?

6. Connaisais-tu des ressources à l'école qui pouvaient t'aider à surmonter ce que tu ressentais ?
 - Si oui, *lesquelles ? Un ami, un enseignant, un travailleur social ? Avais-tu consulté ces ressources ? Comment ont-ils aidé?*
 - Sinon, *de quelles manières avais-tu surmonté cela ?*
7. Connaisais-tu, à l'époque, des ressources dans la communauté qui pouvaient t'aider à surmonter ce que tu vivais dans l'école ?
 - Si oui, *lesquelles ? Avais-tu consulté ces ressources ? Comment ont-elles aidé?*
8. Est-ce que tes parents ou ta famille étaient au courant de ce que tu vivais à l'époque ?
 - Si oui, *quelles étaient leurs réactions ? Sinon, pourquoi n'étaient-ils pas informés ?*
9. Dirais-tu que ces expériences ont affecté tes relations avec tes enseignants ? Les autres élèves ? Ta réussite scolaire ? Ton rapport à l'école de manière générale ? Comment?

Sentiment d'appartenance à la société canadienne

10. Peux-tu me dire si ces expériences de discrimination raciale vécues à l'école secondaire ont eu un impact sur ta vie après le secondaire ? Par exemple dans la suite de tes études ? Sur le marché du travail ? *De quelles manières?*
11. Dirais-tu que ces traitements ont eu un impact sur ta santé mentale ? Pendant les études secondaires? Et à plus long terme?
12. Aujourd'hui, à quoi ressemblent tes principaux ami-e-s ? *C'est-à-dire, as-tu surtout des ami-e-s issus de l'immigration comme vous ? As-tu aussi des amis canadiens qui ne sont pas immigrants ? Qui sont blancs?*
13. Selon toi, est-ce que ces expériences ont affecté ton sentiment d'appartenance à la société canadienne, à l'époque et même jusqu'à aujourd'hui ? *De quelles manières?*
14. Est-ce que tu te sens canadien ? Pourquoi?

Conclusion

15. As-tu d'autres commentaires ou d'autres informations que tu voudrais partager avec nous

Clôture de l'entrevue

- ✓ Remerciements
- ✓ Retour sur le déroulement de l'entrevue
- ✓ Distribution de la liste de ressources

ANNEXE B

Liste d'intervenants :

Centre des services communautaire Vanier

Intervenant en counseling

Alexander Alfred

Agent d'établissement/Settlement Worker

613-744-2892 poste/ext. 1044 aalfred@cscvanier.com

Centre des services communautaire Vanier

Travailleuse sociale

Taïna Frazil

Intervenante d'établissement / Settlement Worker

613-744-2892 poste/ext. 1068 tfrazil@cscvanier.com