

***NOS PORTES NE SONT PAS TOUJOURS OUVERTES : ANALYSE DU TRAVAIL  
SOCIAL SCOLAIRE EN LIEN AVEC LE RACISME SYSTÉMIQUE***

Par : Glaphyra Georges

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

Sous la direction de la professeure Stéphanie Garneau

Université d'Ottawa  
Janvier 2024

## TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE .....	3
REMERCIEMENTS .....	4
RÉSUMÉ .....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCTION .....	7
CHAPITRE 1 .....	10
PROBLÉMATIQUE - LE RACISME SYSTÉMIQUE AU CANADA: UN PASSÉ SINISTRE ET UN PRÉSENT QUESTIONNABLE .....	10
1.1 La relation du Canada avec le racisme.....	10
1.2 Le système d'éducation ontarien et le racisme systémique .....	14
1.3 Travail social et racisme systémique en milieu scolaire .....	15
CHAPITRE 2 .....	17
CADRE CONCEPTUEL : SI NOUS SOMMES DES PLANÈTES, LA RACE EST NOTRE SOLEIL .....	17
2.1 La théorie critique de la race.....	17
2.1.1 La race.....	18
2.1.2 Le racisme et le racisme systémique .....	19
2.1.3 Les personnes racisées .....	20
2.1.4 Les personnes noires .....	21
CHAPITRE 3 .....	22
MÉTHODOLOGIE : CONVERSATIONS INTIMES, CONFORT ET COMMUNAUTÉ.....	22
3.1 L'entretien semi-dirigé.....	23
3.2 Le recrutement des personnes participantes.....	23
3.2.1 Les personnes intervenantes.....	24
<i>Steve</i> .....	25
<i>Sabrina</i> .....	25
3.2.2. Les élèves noirs .....	25
<i>Luc</i> .....	26
<i>Jhon</i> .....	27
<i>Mélissa</i> .....	27
<i>Janne</i> .....	27
3.3 L'analyse des données .....	28
3.4 L'objectivité et la posture de la chercheuse .....	28

CHAPITRE 4.....	31
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : RIEN N’A VRAIMENT CHANGÉ.....	31
4.1 Les formes prises par le racisme dans les écoles secondaires d’Ottawa.....	32
4.1.1 Isolement et inconforts pour les étudiants noirs.....	32
4.1.2 Mauvaise gestion des plaintes et des incidents liés au racisme.....	33
4.1.3 Perceptions négatives et stigmatisation.....	34
4.2 L’implication sur la santé mentale des élèves noirs.....	37
4.3 Les problèmes d’accès des élèves noirs aux travailleurs sociaux en milieu scolaire.....	38
4.3.1. Le manque de représentativité de travailleurs sociaux racisés et la peur de voir le racisme dénié.....	39
4.3.2 Une méconnaissance mutuelle et des services inadaptés.....	41
4.3.3 Le manque de ressources matérielles et humaines.....	42
4.3.4 La rigidité du cadre institutionnel et culturel.....	43
4.4 Les améliorations désirées liées au service social inclusif en milieu scolaire.....	44
1. Représentation, diversité proportionnelle et rapport de confiance.....	44
2. Environnement sain et confortable.....	47
3. Accorder de la grâce aux étudiants.....	48
4. Opter pour des changements concrets.....	49
CONCLUSION.....	50
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	55
ANNEXE 1: Certification du comité éthique.....	62
ANNEXE 2: Formulaire de consentement (Travailleurs sociaux).....	63
ANNEXE 3: Formulaire de consentement (Diplômés).....	66
ANNEXE 4: Formulaire de consentement - ANGLAIS (Diplômés).....	69
ANNEXE 5: Formulaire de consentement - ANGLAIS (Travailleurs sociaux).....	72
ANNEXE 6: Lettre de présentation.....	75

## **DÉDICACE**

Je dédie ce travail à ma mère, une enseignante de la petite enfance qui a été un refuge pour plusieurs petits enfants noirs tout au long de sa carrière.

Je dédie donc ce mémoire à celle qui a ancré en moi l'importance de l'éducation, de la persévérance et de la force. J'espère que tu es fière de ta dernière fille, un autre accomplissement achevé. Je te remercie pour l'encouragement que tu m'envoies de là-haut et pour tous les sacrifices que tu as fait et qui ont mené à ce travail. Je marcherai en ton honneur.

## REMERCIEMENTS

«*Si ou wèm la, gras a Dye.*»

Je remercie mon père pour ses mots d'encouragement infinis. Celui qui me dit souvent : «*Trésor, quand tu fais quelque chose, fais-le bien*», merci d'être toujours là pour moi et de m'avoir toujours encouragé à dire ce que je pense. Quand les mots m'échappent et que ma vision se brouille, tu restes ma boussole.

À mes sœurs chéries, cette fois-ci je vous ai épargné des heures de correction mais je vous remercie car à travers vos ambitions et vos rêves, j'ai pu trouver de la motivation. Merci pour tous les dîners qui se sont terminés en débat sans fin.

À Nic et Sam : *if there's a way, there's a force*. À Nic, il n'y a pas assez de mots pour décrire ma reconnaissance, mais j'espère que j'exprime assez ma gratitude pour tout ce que tu as fait. Je te remercie pour toutes les conversations et débats que nous avons eu sur le racisme et pour la manière dont tu continues à me pousser, à m'améliorer.

À mes deuxièmes familles, les Kouadios et les Ndikumasabo, merci de m'encourager si fort et si souvent. Grâce à vous, je n'ai pas lâché.

À mes meilleures amies : Rebecca, Yvonne, Sabine et Keesha: merci d'avoir perdu du sommeil comme moi. Merci pour les longs appels vidéo, les cartes Starbucks et les longues conversations sur le futur. Je vous remercie d'être les femmes que vous êtes.

Finalement, je remercie ma professeure Sonia Ben Soltane, dont la passion était contagieuse, et ma professeure Stéphanie Garneau, qui m'a guidée gracieusement pendant ce parcours. Un dernier merci aux étudiants et intervenants qui ont accepté de s'ouvrir à moi dans le cadre de cette étude.

## RÉSUMÉ

La littérature réunit aujourd'hui plusieurs travaux sur le racisme systémique au Canada. Qu'elles analysent les domaines de la santé, du marché du travail, du système d'éducation ou des politiques, ces recherches, en augmentation, portent sur le racisme systémique et son impact sur les différents aspects du quotidien des personnes racisées au Canada. Dans le domaine des métiers, quelques textes scientifiques critiquent la profession du travail social et ses interactions avec le racisme systémique. Parmi ces textes, la plupart se concentre sur la formation interculturelle des travailleurs sociaux ou sur le rôle des travailleurs sociaux au sein des institutions de la protection de la jeunesse. Lorsqu'il s'agit du domaine de l'éducation et sa relation avec le racisme systémique, les auteurs choisissent surtout de se pencher sur les problèmes rencontrés par les étudiants racisés ainsi que sur le rôle joué par les enseignants. Cependant, peu d'écrits scientifiques abordent la question du travail social et de son rôle dans l'expansion ou la lutte contre le racisme systémique en milieu scolaire au Canada. En priorisant la théorie critique de la race et en analysant les expériences d'étudiants noirs et d'intervenants de la région d'Ottawa, cette recherche qualitative interroge les effets du travail social scolaire sur le racisme systémique. Elle montre que les étudiants noirs sous-utilisent les services en travail social scolaire dû à plusieurs facteurs liés au racisme systémique tels : la peur de ne pas être compris, le manque de représentativité et le manque de changements concrets.

**Mots-clés :** racisme, racisme systémique, Noir, élèves noirs, travail social, travailleur social, travail social scolaire, milieu scolaire, Ottawa

## ABSTRACT

Current scientific literature includes many works that focus on systemic racism in Canada. Whether it be texts that analyze the health sector, the labour market, the education system or current policies, recent years have seen an increase in research on systemic racism and its impact on various aspects of everyday Canadian life. In the field of professions, a few scientific texts criticize the social work profession and its interactions with systemic racism. Most of these texts focus on the need for intercultural training of social work students or on the role of social workers in children welfare institutions. When it comes to the field of education and its relationship with systemic racism, authors choose to focus mainly on the problems encountered by racialized students and the role played by administration and teachers. However, few scientific excerpts address the question of social work and its role in the flourishing or dissolution of systemic racism in Canadian schools. This francophone qualitative research explores the interactions between social work and institutional discrimination by questioning the impact of school social work on systemic racism. It will do this by prioritizing critical race theory and analyzing the experiences of black students and social workers in the Ottawa region. This research shows that black students underutilize social work services in school due to several factors linked to systemic racism such as lack of representation, fear of being misunderstood or gaslit as well as a lack of concrete changes.

**Key words:** racism, systemic racism, Black, black students, social work, social worker, school social work, school environment, Ottawa

## INTRODUCTION

Malgré la multitude de recherches au sujet du racisme qui persiste dans le contexte nord-américain et au sujet de l'intervention au milieu scolaire, peu d'écrits scientifiques se concentrent sur l'implication du travail social scolaire face au racisme systémique. L'Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux (ACTS) identifie la santé et le bien-être social comme objectifs de l'intervention sociale en décrivant le travail social comme pratique qui :

... se concentre sur l'amélioration de la santé et du bien-être social en utilisant le cadre des déterminants sociaux de la santé lors de la prestation de services, de la navigation dans les systèmes et de la défense d'un accès équitable et de l'amélioration des multiples dimensions qui ont un impact sur la santé et le bien-être. (ACTS 2021)

Si cette définition du travail social est appliquée aux milieux scolaires, cela suppose que les travailleurs sociaux assignés aux écoles ont comme responsabilité de défendre l'accès équitable à des services et ressources pour les élèves tout en naviguant dans les systèmes sociaux en place et en tentant d'avoir un impact positif multidimensionnel sur la vie de tous les élèves. Lorsqu'il s'agit de la lutte contre le racisme et contre son impact sur le système d'éducation au Canada, les travailleurs sociaux ont donc aussi leur rôle à jouer.

L'école secondaire, cette institution portant des slogans tels qu'« *Apprendre pour devenir* » ou « *À la poursuite de l'excellence* », se donne comme responsabilité de faire des élèves de futurs citoyens équipés, aiguisés et éclairés afin de pouvoir prendre les meilleures décisions et opter pour les chemins les plus fructueux pour leur avenir. Mais qu'en est-il des élèves noirs ? Que peuvent-ils apprendre quand ils ne sont pas les élèves ciblés par les programmes d'apprentissage, voire même quand ils ne sont pas désirables pour l'école ? Une intervention sociale adaptée ne devrait-elle pas avoir lieu pour eux ? N'est-ce pas au personnel scolaire en travail social de s'intéresser aussi à cette population ? Le travail social scolaire, qui peut être un refuge pour plusieurs, peut ne pas être aussi accessible pour tant d'autres.

Le présent travail de recherche vise donc à analyser les interactions entre le racisme systématique et le travail social scolaire. Il se concentre sur la manière dont les membres du personnel en travail social en milieu scolaire abordent les enjeux liés au racisme. Est-ce que les travailleurs sociaux en milieu scolaire sont au courant des barrières spécifiques qu'ont à surmonter les élèves noirs ? De plus, dans le cas où ils sont bien au courant de ces enjeux, est-ce qu'ils sont bien outillés pour l'exécution d'interventions efficaces et percutantes ? Pour préciser, cette recherche vise à approfondir comment les travailleurs sociaux s'impliquent dans la lutte contre le racisme à l'école secondaire : est-ce qu'ils cherchent à déconstruire le racisme par l'entremise de leurs interventions ou cette forme de discrimination fait-elle partie de leurs angles morts ? Produisent-ils ou reconduisent-ils, peut-être malgré eux, le racisme par l'entremise de leurs pratiques ? Quels sont les obstacles qui se présentent à eux dans leur lutte contre le racisme et quelles sont les ressources dont ils auraient besoin afin de mettre en place des plans d'intervention antiraciste ?

Une pléiade de questions peut être posée au sujet du racisme systémique et ses intersections avec le travail social en milieu scolaire. Cependant, pour adresser l'ensemble des préoccupations qui découlent des questions posées précédemment, ce projet de recherche, à l'aide d'entretiens semi-dirigés, tentera de répondre à la question principale suivante : **Quel rôle joue le travail social en milieu scolaire vis-à-vis du racisme à l'école secondaire ?**

Ce mémoire est composé de quatre chapitres. Le premier introduit la problématique du racisme au Canada ainsi que son lien avec le système d'éducation et le travail social au Canada. Le second présente le cadre conceptuel privilégié de ce travail en commençant par justifier le choix de la théorie critique de la race comme théorie principale, pour ensuite définir les termes clés utilisés tout au long de ce texte. Le troisième chapitre aborde la méthodologie de cette recherche. Celle-ci prend en cas les écoles secondaires de la région d'Ottawa. La recherche a été conduite en français et en anglais auprès de deux intervenants sociaux, ainsi qu'auprès de

quatre anciens élèves du secondaire de la région. Le quatrième chapitre résume et analyse les résultats des entretiens. Il révèle que l'accès des élèves noirs aux travailleurs sociaux est difficile et que les travailleurs sociaux notent eux-mêmes certains obstacles qui contreviennent à une réelle prise en compte des réalités spécifiques des élèves noirs. Pour finir, les dernières pages du quatrième chapitre présentent les pistes d'amélioration au travail social scolaire qui sont ressorties lors des entretiens.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE - LE RACISME SYSTÉMIQUE AU CANADA: UN PASSÉ SINISTRE ET UN PRÉSENT QUESTIONNABLE

Pour illustrer la situation actuelle du racisme systémique en milieu scolaire et le rôle du travail social face à cet enjeu, les prochaines pages offrent un aperçu de l'histoire du Canada en lien avec ces deux sujets. Les passages historiques présentés soulignent la relation entre les groupes racisés, notamment les communautés noires, et les autorités canadiennes. Ils se concentrent sur le racisme systémique dans le contexte du système d'éducation canadien, ainsi que sur le rôle du travail social dans l'application de certaines politiques racistes. Grâce à ce chapitre, la pertinence de s'intéresser au rôle joué par le travail social dans la lutte ou dans la reconduction de pratiques scolaires racistes, sera mise en évidence.

#### 1.1 La relation du Canada avec le racisme

Le gouvernement canadien, dû à sa réputation qui a été longtemps et précieusement construite, se vante souvent de sa diversité et de son multiculturalisme. En 1971, le Canada devient le premier pays à implémenter une loi sur le multiculturalisme (David Berry, 25 mars 2020, *Encyclopédie canadienne*). Cette première politique est souvent mise au centre de la réputation du Canada comme pays diversifié et inclusif où le racisme systémique n'existerait pas. Le racisme systémique peut se définir comme :

l'interaction entre la discrimination directe et indirecte et entre la discrimination dans divers secteurs institutionnels [qui] revêt une forme complexe qui peut être qualifiée de systémique [...]. [L]e racisme est non seulement un phénomène hautement structuré, mais aussi un phénomène qui peut être cumulatif et impliquer plusieurs secteurs institutionnels au même moment, mais aussi un processus très dynamique (p. 27) (traduction libre, Cazenave, 2017, dans Salamanca Cardona, 2018, p.62).

Contrairement au racisme individuel, le racisme systémique ou institutionnel n'accuse pas les individus et membres d'un système d'être racistes ; ce sont plutôt les institutions qui

regroupent ces individus qui sont celles qui emploient et perpétuent des pratiques racistes (Armony et al., dans Katata 2021, p.7). En juin 2020, à la suite de plusieurs manifestations contre la brutalité policière, le premier ministre du Québec, Monsieur François Legault, a déclaré : « ...la discrimination existe au Québec, mais il n'y a pas de discrimination systémique. Il n'y a pas de système de discrimination » (Valérie Boisclair, *Radio-Canada*, 1 juin 2020). Plus tard, en plein débat public sur la question, M. Legault a de nouveau refusé d'admettre qu'il existait du racisme systémique au Québec : « Il y a des gens qui sont racistes, mais le peuple québécois n'est pas raciste » (Fanny Lévesque, *La Presse*, 6 octobre 2020 dans Lévesque et Barbeau, 2022, p.37).

Cependant, plusieurs passages de l'histoire canadienne démontrent que le racisme a bel et bien existé au Canada, et qu'il persiste encore aujourd'hui par l'entremise de politiques, de lois, de manque de ressources et plus encore (Maynard, 2017). Parmi ces passages historiques, on peut citer : l'esclavage de la population noire au Canada de 1600 à 1834 (Natasha Henry, *Encyclopédie Canadienne*, 9 février 2022), le génocide des populations autochtones (*Encyclopédie Canadienne*, 2 novembre 2020), la taxe d'entrée imposée aux immigrants chinois de 1885 (*Encyclopédie Canadienne*, 28 juin 2022) puis leur interdiction d'entrer au Canada en 1923 (Corriveau, 2019, p. 20), ainsi que la tentative d'adopter une loi visant l'interdiction de l'immigration de personnes noires au Canada de 1911 à 1960 (Helly, 1996, p.8). Il serait facile de dire, comme l'insinue M. Legault, que le racisme n'est qu'individuel au Canada, mais ces événements laissent comprendre que la fondation même du Canada est à caractère raciste (Tyrell, 2012, p.3).

Plusieurs exemples peuvent être utilisés pour illustrer l'infiltration du racisme dans les différentes sphères de la société canadienne. Par exemple, le système judiciaire canadien démontre une présence de biais et de discriminations systémiques envers les personnes noires et autochtones. Selon Statistique Canada (2020), en 2018-2019, les personnes autochtones

représentaient 29% de la population carcérale des établissements fédéraux alors qu'elles ne représentaient que 4,5% de la population générale (Statistique Canada, 2020). Le même constat peut se faire pour les personnes noires qui représentaient 7,2% de la population carcérale fédérale en 2018-2019, mais seulement 3,5% de la population canadienne (Owusu-Bempah et al., 2023, p.533). De plus, les personnes noires sont plus souvent fouillées et/ou arrêtées par la police que les personnes non-racisées (ibid). Lorsqu'on s'intéresse au marché du travail, une grande disparité salariale est observable entre les individus noirs et les personnes non-racisées. Les données de 2021 montrent que le taux de chômage est plus élevé chez les noirs que dans le reste de la population (Owusu-Bempah et al., 2023, p.532). Dans leur texte intitulé « *Systemic racism in employment in Canada: Diagnosing systemic racism in organizational culture* », les auteurs Carol Agocs et Harish Jain (2001) explorent l'impact systémique du racisme sur le marché du travail canadien et exposent ces réalités liées au racisme et aux politiques d'employabilité. Parmi ces réalités, ils soulignent que les situations les plus communes sont le licenciement, le refus d'embauche et le harcèlement lié à la race (Carol Agocs et Harish Jain, 2001, p.5). D'autre part, les établissements de protection de la jeunesse font cas eux aussi de rapports raciaux inégalitaires dans la société canadienne. Selon une enquête menée par la Société de l'aide à l'enfance de Toronto en 2015, les enfants d'origine africaine représentaient 8,5% de la population de la ville alors qu'ils représentaient 40,8% des enfants pris en charge par la Société (Cénat et al., 2023). De plus, en 2018, la Commission ontarienne des droits de la personne a rédigé un rapport sur le profilage racial qui a conclu que les enfants autochtones et les enfants noirs étaient surreprésentés dans les institutions de bien-être de l'enfance dans la province (Commission ontarienne des droits de la personne, 2018) :

Selon des données de 2011 de Statistique Canada, même s'ils ne représentent que 3,4 % de l'ensemble des enfants de l'Ontario, les enfants autochtones représentent 25,5 % des enfants placés en familles d'accueil. Des recherches menées en 2013 indiquent que les enfants d'origine latino-américaine sont surreprésentés parmi les cas retenus à des fins d'enquête par les services de protection de l'enfance canadiens, tout comme le sont les enfants d'ascendance asiatique lorsque des allégations de mauvais traitements physiques ont été faites (Commission ontarienne des droits de la personne, 2018).

Tel que le mentionne ce rapport, en 2011, environ 25,5% des enfants pris en charge par des familles d'accueil étaient des enfants autochtones (ibid). Cette donnée, malgré sa nature disproportionnée, n'est pas surprenante lorsqu'on considère le passé des autorités canadiennes et des enfants autochtones. En 1951, la Loi sur les Indiens donne le pouvoir aux provinces canadiennes d'administrer le dossier des enfants autochtones (Sinclair et Dainard, 2020, *Encyclopédie Canadienne*). Neuf ans plus tard, la réponse des provinces face aux problèmes sociaux des enfants autochtones sera ce qu'on désigne aujourd'hui comme la rafle des années 60 (*60s scoop*) (ibid). Cette rafle fait référence à un enlèvement à grande échelle d'enfants autochtones de leur domicile par des travailleurs sociaux provinciaux, pour être ensuite placés dans des familles non-autochtones (Carneiro, 2018, p. 1). Ces extractions ont mené, pour plusieurs, à la perte de leur langue, de leurs manières de vivre, de leurs pratiques spirituelles, de leurs soutiens, et plus encore (Stevenson, 2019, p.1242). Aujourd'hui, nous pouvons soutenir que ces extractions continuent à se produire sous la tutelle des organisations de protection de la jeunesse (Landertinger, 2011, p.2). La rafle des années soixante et la surreprésentation des enfants autochtones dans les organisations de protection de la jeunesse de nos jours témoignent de la contribution des travailleurs sociaux et travailleuses sociales au projet de génocide autochtone du gouvernement canadien (ibid). Elles démontrent avec clarté l'instrumentalisation de la profession du travail social comme outil de colonisation par les autorités canadiennes. Ces passages historiques devraient servir d'avertissement aux travailleurs sociaux et travailleuses sociales d'aujourd'hui par rapport à leur rôle en tant qu'employés du secteur public. À côté du système judiciaire, du marché du travail et des institutions de protection de la jeunesse, des biais et des rapports inégalitaires liés à la race se retrouvent aussi au sein du système de santé canadien (Dryden et Nnorom, 2021, p. E56) et du système d'immigration (Oreopoulos, 2009, p.8). Malheureusement, le système d'éducation ne

se démarque pas du lot et semble être aussi un lieu marqué par le racisme par l'entremise des politiques, des pratiques et de la pression sociale (Codjoe, 2001, p.344).

## **1.2 Le système d'éducation ontarien et le racisme systémique**

Selon une étude menée auprès d'écoles secondaires dans la région du Grand Toronto en 2017, les élèves noirs des écoles du *Toronto District School Board* sont expulsés à de plus grandes reprises avec un taux de 48% (James et Turner, 2017, p.14). Cette étude démontre aussi que les risques de renvoi temporaire sont plus élevés chez les élèves racisés que chez les élèves blancs (James et Turner, 2017, p.10). Une enquête menée par la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) en 2020 a déclaré que le traitement actuel des élèves racisés souligne plusieurs défauts du système scolaire basés sur une discrimination raciale (*Ontario Newroom*, 9 juillet 2020). L'enquête a soulevé des « préoccupations à l'égard des mesures disciplinaires » ainsi que des « préoccupations à l'égard de la surveillance excessive » des élèves racisés dans les écoles (*Gouvernement de l'Ontario*, 9 juillet 2020). Ces préoccupations démontrent un traitement des élèves autochtones et racisés basé sur des stéréotypes négatifs, tels une agressivité surabondante manifestée chez ces groupes et des troubles de comportement (ibid). Il est important de souligner l'exclusion des populations racisées du curriculum scolaire et le manque de pédagogie antiraciste (Davidson, 2009, p.2) comme autres exemples de racisme systémique dans le domaine de l'éducation (*Alberta Civil Liberties Research Centre*, 2021). Ces nombreuses failles démontrent clairement que l'institution académique actuelle de la province de l'Ontario a échoué à différents niveaux dans sa tâche d'éducation des élèves faisant partie des populations racisées, donnant comme résultat un niveau de décrochage scolaire plus élevé chez les élèves noirs et racisés (Galabuzi, 2014, p.97), ainsi que des traumatismes (Dei, 2023, p.32) et des effets négatifs sur le développement professionnel et académique de ces jeunes (Lopez, 2021, p.12). Une analyse et une étude de ce système menée par Kate Elizabeth

Partridge corroborent le constat que le système d'éducation du Canada est considérablement fondé sur des principes de suprématie blanche par l'entremise de documents (pédagogiques, réglementaires, administratifs) et de pratiques d'exclusion « *...in the context of schooling, white supremacy and the colonial state are supported by curriculum documents, policies, and how teachers take up these documents in classrooms... I suggest that the interplay between policy, curriculum, and pedagogy recreate and legitimize white supremacy and colonization* » (Partridge, 2014, p.2).

Ces différentes études permettent de constater un profond problème de société et soulignent la nécessité d'une analyse critique de l'intervention sociale dans le contexte scolaire, notamment la manière dont elle peut reproduire et perpétuer les fondements racistes des institutions académiques.

### **1.3 Travail social et racisme systémique en milieu scolaire**

Lorsqu'il s'agit de l'implication du travail social et de son lien avec le racisme systémique en milieu scolaire, peu d'écrits se concentrent sur le sujet. La plupart des récits qui établissent un lien direct entre le travail social et le racisme systémique se concentrent sur la surreprésentation des jeunes racisés dans les systèmes ou institutions de protection de la jeunesse (Lavergne et al., 2008, p.60). Cependant, un rapport de Santé mentale en milieu scolaire Ontario (SMSO) qui étudie l'état de la santé mentale des étudiants racisés, particulièrement celle des étudiants noirs (Santé mentale en milieu scolaire, 2020), énumère les effets négatifs suivants du racisme sur la santé mentale des jeunes : le stress lié au racisme, les problèmes de santé mentale dérivant du stress relié au racisme, le sous-diagnostic, le mauvais diagnostic, le manque de services culturels et le manque d'accès aux services (Santé mentale en milieu scolaire, 2020). Ces aspects ne font que prouver le besoin de pratiques antiracistes en travail social, particulièrement en milieu scolaire. Malgré ce besoin, la formation antiraciste

en travail social est encore de la nouveauté. L'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS) est responsable du contenu de la formation des travailleurs sociaux et travailleuses sociales. Chaque institution universitaire qui offre une formation en travail social se doit de suivre l'agrément proposé par l'ACFTS afin d'être reconnue (La Commission d'agrément, ACFTS, 2023). Tous les sept ans, l'association publie un agrément qui présente la pédagogie requise (ibid). Une analyse des deux dernières versions de cet agrément démontre un grand manque. La version de 2014 ne discute aucunement du racisme ou de termes qui y sont liés (CASWE-ACFTS, 2014). En revanche, la version la plus récente, celle de 2021, met une emphase sur la formation antiraciste (CASWE-ACFTS, 2021). Parmi les 13 objectifs d'apprentissages fondamentaux suggérés par cette nouvelle version, un objectif est consacré strictement à l'antiracisme. Parmi les 12 autres, sept d'entre eux mentionnent au moins une fois le racisme ou des termes qui lui sont liés (CASWE-ACFTS, 2021). Selon l'ACFTS, les institutions de formation ont deux ans pour se réajuster à la nouvelle version (La Commission d'agrément, ACFTS, 2023). Cela laisse comprendre que plusieurs institutions offrant une formation en travail social au Canada n'offrent toujours pas de formation antiraciste. Si la compréhension du racisme en tant que système ne fait pas partie de la formation universitaire et pratique des futurs travailleurs sociaux, comment pouvons-nous confier le bien-être des étudiants racisés aux mains de ces derniers ? En effet, pour combattre le racisme systémique, il faut d'abord l'admettre (Gulliver, 2016, p.58).

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL : SI NOUS SOMMES DES PLANÈTES, LA RACE EST NOTRE SOLEIL

Telle que mentionnée dans le paragraphe d'introduction, la lutte contre le racisme est comprise dans les tâches des travailleurs sociaux et des travailleuses sociales. Cependant, afin de lutter contre le racisme, une maîtrise et une interprétation spécifique de certains concepts clés devraient être priorisée. Ce chapitre présente la *théorie critique de la race* comme théorie principale de ce travail afin de porter un regard critique sur la manière dont le Canada, et plus particulièrement ses institutions éducatives, gèrent, naviguent et comprennent les relations raciales. Il définit ensuite les concepts de race, racisme et le terme de personnes racisées et noires.

#### 2.1 La théorie critique de la race

La théorie critique de la race ou *Critical Race Theory* nous rappelle l'importance de l'évaluation et de la réévaluation de la concrétisation du concept de race dans notre société. La théorie critique de la race a pris naissance durant les années 1987-1996 pour critiquer la structure juridique des États-Unis en reconnaissant les composantes racistes de celle-ci (Long, 2018, p. 6). Elle met la race au centre de son analyse en essayant de dévoiler la nature raciste des structures et relations sociales dans lesquelles nous naviguons (Bessone, 2017, p.359).

La théorie critique de la race me permettra de remettre en question le multiculturalisme et la diversité au Canada, deux qualités souvent mises de l'avant afin de rendre compte de l'ouverture de la société canadienne. Pour préciser, elle aidera à montrer que malgré sa politique sur le multiculturalisme, l'équité et l'inclusivité ne sont pas reflétées dans la population canadienne, et encore moins dans les lieux décisionnels. Autrement dit, la population canadienne est certes diversifiée, mais tous les groupes ne bénéficient pas des

mêmes privilèges. Ce projet utilisera la théorie critique de la race pour remettre en question le caractère inclusif des interventions en travail social scolaire, en utilisant l'exemple des élèves noirs dans les écoles secondaires de l'Ontario.

### 2.1.1 La race

Selon le dictionnaire Larousse, la race se définit comme une «*[population animale résultant, par sélection, de la subdivision d'une même espèce et possédant un certain nombre de caractères communs transmissibles d'une génération à la suivante.]*» Cette définition fait ressortir les idées de base du concept de race, telles les traits communs et la composante générationnelle. Cependant, il est important de noter que l'interprétation de la race comme étant un phénomène génétique fondé strictement sur des bases biologiques a été disqualifiée à la suite de la seconde guerre mondiale (Garneau, 2019, p.83). On a alors démenti l'idée que la race pouvait déterminer toutes les caractéristiques ou insuffisances d'un individu ou d'un groupe d'individus (ibid). Aujourd'hui, la définition de la race telle qu'elle est comprise et interprétée repose beaucoup plus sur ce qu'on appelle la *socialisation à la race* ou *social construct* (Olson, 2009, p.214). Ce concept de socialisation en lien avec la race a initialement été pensé par le sociologue américain W. E. B. Du Bois (Horne, 2009). Il fait référence aux expériences sociales communes d'un groupe, soit son bagage historique et son positionnement social semblable (Olson, 2009, p.214). Se concentrant sur la manifestation sociale de la race, ce concept de Du Bois fait une distinction entre la race biologique et physique et la race sociale, et propose une étude de la race comme socialement construite à travers des facteurs structurels qui affectent et hiérarchisent les individus et groupes racisés (M'Charek, 2013, p.437) :

Scholarship is showing, as I have here, that differences are of the body, not in the body. This distinction, which prevents us from locking differences up in the body, is crucial for our thinking about biological race. Attending to practice and studying race as a spatial relation that goes well beyond the somatic body provides an effective way to denature racial differences. (M'Charek, 2013, p. 437)

Puisque ce travail porte sur l'expérience de personnes racisées, il se concentrera sur la compréhension sociale du concept de race lors de son usage.

### 2.1.2 Le racisme et le racisme systémique

Si le concept de race regroupe les expériences sociales d'un groupe d'individus ayant des traits physiques en commun, le racisme est plutôt le processus social par lequel ces groupes sont classifiés et ce, de manière inégalitaire et discriminatoire. Ce processus de classification sociale profite en bout de ligne au groupe dominant, ici à la blancheur et donc au groupe blanc. Selon l'Encyclopédie canadienne, le racisme « *est une croyance selon laquelle les humains peuvent être divisés suivant une hiérarchie du pouvoir en fonction de leurs différences de race et d'ethnicité* » (Frideres, 2021, p.1). La signification peut varier d'un groupe social à l'autre. Pour ceux ayant le pouvoir, le racisme peut représenter un outil de domination, d'obtention ou de maintien du pouvoir, alors que pour ceux à l'autre bout de ce rapport de pouvoir, il s'agit de conditions sociales imposées (Brooks, 2006, p.313). C'est l'idée que véhicule la géographe Ruth Gilmore dans sa définition du racisme :

La meilleure définition du racisme que j'ai rencontrée est celle de la géographe Ruth Gilmore. Le racisme, écrit-elle, est "la production et l'exploitation, sanctionnées par l'État et/ou légales, de vulnérabilités à la mort prématurée, différenciées selon les groupes, dans des géographies politiques distinctes mais densément interconnectées" (261). La définition de Gilmore est essentielle en ce sens qu'elle ne se concentre pas sur la façon dont la race est imaginée ou voulue par les Blancs, mais plutôt sur la façon dont elle est vécue par les personnes de couleur. Les personnes de couleur vivent le racisme comme un ensemble de conditions politiques et économiques qui compromettent la qualité ou la longévité de leur vie. Le mot "vulnérabilité" semble exprimer avec force les coûts quotidiens de la survie dans ces conditions politiques (traduction libre, Ibid).

Il existe plusieurs sortes de racisme. Lorsque le racisme est exercé en se servant de différentes composantes sociales et structurelles, il devient de nature systémique. Le racisme systémique est donc un « *ensemble de la structure sociétale composée d'institutions, de lois et de politiques qui maintiennent un système d'inégalités qui privilégie et opprime différents groupes dans la société selon la « race » qui leur est attribuée* » (Amnistie internationale, 2021). Lorsque les personnes racisées témoignent de leurs expériences liées au racisme, elles

font souvent référence à la manière dont le racisme s'infiltré dans tous les aspects de leur quotidien. Contrairement aux personnes non-racisées, les gens racisés subissent le racisme de manière systémique, souvent par des politiques, lois ou traditions qui affectent leur positionnement économique et/ou social ou simplement leur survie. Dans un esprit d'*empowerment*, ce texte emploie le terme de racisme systémique en pensant à l'expérience des personnes racisées.

### 2.1.3 Les personnes racisées

Lorsqu'on parle d'une personne racisée, on parle d'une

[p]ersonne qui appartient, de manière réelle ou supposée, à un des groupes ayant subi un processus de racisation. La racisation est un processus politique, social et mental d'altérisation... Ainsi, le terme « racisé » met en évidence le caractère socialement construit des différences et leur essentialisation. Il met l'accent sur le fait que la race n'est ni objective, ni biologique, mais qu'elle est une idée construite qui sert à représenter, catégoriser et exclure l'« Autre ». Le terme « racisé » permet de « rompre avec ce refus de prendre publiquement au sérieux l'impact social du concept de race, refus qui n'obéit ni à un manque ou à une cécité, mais permet justement de reconduire les discriminations et hiérarchies raciales » (Ligue des droits et libertés, 2021; Rafik Chekkat, 2015)

Le terme « racisé » met une emphase sur le fondement social du concept de race. Il souligne le processus de socialisation oppressive que subissent les personnes racisées face à leur race, laquelle, comme on l'a vu, est sans fondement biologique réel. Il incite à une reconnaissance du fonctionnement de la race et du racisme au sein de ce système oppressif, comme tente de le faire Du Bois (Horne, 2009). Ce mémoire fait donc usage de ce terme pour nommer et distinguer les personnes qui ne sont pas blanches. Les termes *racisé* et *non-racisé* ont donc été choisis car ils ne mettent pas l'emphase sur la race comme fait naturel (contrairement à des termes comme « minorités visibles », « personnes de couleur », etc.), mais bien comme fruit d'un processus social de domination.

#### 2.1.4 Les personnes noires

Le processus de socialisation oppressive mentionné ci-dessus peut être synonyme du concept de *racialisation* forgé en 1963 par Frantz Fanon (Keskinen et Andreassen, 2017). Lorsqu'on parle de racialisation, on parle du processus de catégorisation de groupes sociaux selon leurs caractéristiques naturelles (traits physiques) et culturelles (localisation géographique, pouvoir économique, religion, éducation, etc.) (Bilge et Fortier, 2016). Ces catégories sont ensuite utilisées pour justifier l'altérisation et la minorisation des personnes faisant parties de ces catégories présumées inférieures (ibid). Pour préciser, ce ne sont pas les catégories en elles-mêmes qui font en sorte qu'elles sont présumées inférieures, mais plutôt la désignation péjorative de ces catégories par le groupe social dominant (Poiret et al., 2011). Ces désignations peuvent s'établir à la suite de l'émergence d'idéologies racistes ou coloniales, comme la *terra nullius* (expression latine voulant dire terre sans personne ou terre inhabitée) qui a été utilisée pour déplacer ou repousser les peuples autochtones de leurs territoires (Bilge et Fortier, 2016). On peut aussi parler de l'esclavage des personnes noires par les pays colonisateurs comme exemple historique de racialisation (Keskinen et Andreassen, 2017, p.64). Dû au traitement des personnes noires (à la marginalisation, la discrimination et la maltraitance que les personnes noires ont subi et subissent à cause de la couleur de leur peau), ces dernières s'inscrivent dans la catégorie de personnes racisées ou racialisées. Si les personnes noires sont bien des personnes « racisées », cette recherche ne s'intéressera toutefois pas à toutes les catégories de personnes racisées et portera surtout sur les réalités spécifiques des élèves noirs. Selon un article de la Commission ontarienne des droits de la personne (2023), les élèves noirs ont en effet une perception beaucoup plus négative du système d'éducation ontarien que les autres élèves racisés. Le traitement négatif disproportionné des élèves noirs et mon appartenance à la communauté noire sont les raisons pour lesquelles ce mémoire porte spécifiquement sur les personnes noires.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE : CONVERSATIONS INTIMES, CONFORT ET COMMUNAUTÉ**

Depuis les manifestations « Black lives matter » de 2020, le monde entier, incluant les institutions les plus anciennes, a été mis sous les feux de la rampe en ce qui concerne le traitement des personnes noires. En Ontario, le système éducatif ontarien a subi plusieurs changements dans le but d'éliminer certains aspects systémiques discriminatoires (Ontario, juillet 2020). De tels changements découlent du constat que le système d'éducation ontarien n'était pas assez inclusif pour ses élèves noirs.

La présente recherche se concentre sur les difficultés rencontrées par les étudiants noirs à l'école secondaire, notamment dans leur accès au travail social en milieu scolaire. Leurs expériences révéleront peut-être quelques effets en cours des changements mis en place dans les écoles pour lutter contre le racisme, mais elles offriront d'abord et avant tout un portrait des formes de racisme vécues par les élèves noirs ainsi que le rôle joué (ou non) par le travail social dans la lutte contre le racisme dans les écoles. Mon hypothèse est que le racisme systémique est l'une des explications principales des difficultés rencontrées par les élèves noirs, à la fois en termes d'expériences racistes et en termes d'accès aux services d'un travailleur social. Ce chapitre abordera la méthodologie qui a été utilisée pour explorer cette hypothèse et accomplir cette recherche. D'abord, il justifiera l'usage des entretiens semi-dirigés, ensuite il présentera le recrutement des personnes participantes, les caractéristiques des personnes rencontrées et la méthode d'analyse des données. Pour finir, il discutera de mon objectivité en tant que chercheur.

### **3.1 L'entretien semi-dirigé**

La méthode par entretiens est l'une des méthodes d'enquête les plus populaires en recherche qualitative (Chevalier et Meyer, 2018, p. 125). Il s'agit d'une conversation entre deux personnes au cours de laquelle l'une, la personne interviewée, donne des informations à la personne qui l'interview, le chercheur (Mayer et Saint-Jacques, 2000). En recherche, il existe différents types d'entretien. Dépendamment de l'objectif de la recherche, certaines méthodes sont plus appropriées que d'autres. Les différents types d'entretiens sont les entretiens dirigés, semi-dirigés ou dirigés (Fenneteau, 2015, p.9). La population à l'étude, le lieu de l'étude et la posture de la chercheuse face au sujet de la recherche ont fait en sorte que le choix de l'entretien semi-dirigé semblait le plus approprié. La directivité semi-dirigée des entretiens a aidé à obtenir des réflexions profondes, mais structurées. Elle a accordé par ailleurs une ouverture à des thèmes qui n'avaient pas forcément été pensés au début de la recherche, mais qui ont fait leur apparition en cours de route comme pouvant offrir des pistes de réflexion. Cette recherche a regroupé six entretiens semi-dirigés.

### **3.2 Le recrutement des personnes participantes**

Pour répondre à la question de recherche, j'ai rencontré deux intervenants oeuvrant dans des écoles secondaires d'Ottawa afin de connaître leur position face au racisme anti-noir et à l'intervention antiraciste dans les écoles et quatre anciens élèves afin d'avoir leur propre point de vue sur le racisme vécu et sur le travail des travailleurs sociaux. Chaque participant de la recherche (intervenants et élèves) a dû signer un formulaire de consentement expliquant les modalités de la participation. Ils ont été assurés que l'anonymat serait conservé. Les participants ont aussi été avertis de l'enregistrement des entretiens et de la prise de notes lors des entretiens ainsi que de la méthode de rétention confidentielle des données.

Quatre des entretiens ont été faits de manière virtuelle par l'entremise d'applications ou de programmes technologiques qui facilitent des rencontres en ligne telles *Zoom* et *MS Teams*. Les rencontres virtuelles ont non seulement permis d'éviter des demandes d'accès à un bâtiment dont je n'ai pas forcément l'accès, mais ont aussi favorisé le confort et la flexibilité des personnes participantes. Afin d'établir un climat de confort, ma caméra est restée ouverte tout au long de chaque entrevue virtuelle. Cependant, dans les cas où les participants ont choisi une rencontre en personne, comme l'ont fait deux personnes, les entretiens ont eu lieu dans l'une des salles du douzième étage du bâtiment de la faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa.

Cette recherche s'est concentrée sur les deux langues officielles canadiennes (français et anglais), et les messages de recrutement, les formulaires de consentement et les guides d'entretien ont été produits dans ces deux langues. À l'exception d'un participant, chacun des entretiens s'est fait en anglais. Toutefois, deux des anciens étudiants ont mentionné avoir étudié dans une école secondaire francophone.

### **3.2.1 Les personnes intervenantes**

Les critères de recrutement pour les professionnels du travail social étaient les suivants :

- 1) avoir été intervenants en milieu scolaire à Ottawa pendant les deux dernières années ;
- 2) avoir eu à intervenir auprès d'étudiants racisés ;
- 3) et être en mesure de partager leurs opinions face à leur formation en intervention antiraciste et à leur capacité (ou non) d'emprunter une approche antiraciste dans leurs interventions. Je souhaitais si possible rejoindre au moins une personne professionnelle noire dans le but d'avoir accès à son vécu spécifique tant en termes de formation(s) antiraciste(s) que d'expérience(s) professionnelle(s).

Le recrutement des intervenants a été fait de manière informelle, c'est-à-dire qu'un courriel a été envoyé à un certain nombre d'entre eux (4 ou 5) qui figuraient dans le carnet d'adresse de la superviseuse de recherche, dans lequel une invitation leur était aussi faite de

faire circuler le message à d'autres de leurs collègues, suivant la méthode boule de neige. Les courriels précisait les critères de sélection ainsi que l'information au sujet de la confidentialité des participants. Le principe du premier arrivé, premier servi s'appliquait.

### *Steve*

Steve fut le premier à répondre à ce courriel. Steve est non racisé. Il est travailleur social en milieu scolaire depuis déjà plus de 10 ans. Cette année est sa neuvième ou dixième année comme travailleur social au sein d'une école francophone.

### *Sabrina*

Dû au manque de réponses face aux courriels d'invitation à la recherche, des affiches ont aussi été véhiculées sur mes comptes de réseaux sociaux personnels (WhatsApp et Instagram) au sein de groupes de clavardage virtuels créés pour les personnes noires qui résident à Ottawa. C'est de cette manière que Sabrina, que je ne connaissais pas, a pu me contacter et déclarer son intérêt. Sabrina est une femme noire. Elle est une ancienne employée d'un conseil scolaire anglophone où elle était responsable du soutien aux étudiants, un poste récemment créé dans le but de soutenir spécifiquement les élèves noirs ou venant du Moyen-Orient. Sabrina a été sélectionnée même si elle n'était pas travailleuse sociale car je voulais joindre au moins une personne intervenante noire. Son expérience dans cette charge de travail spécifique a offert un aperçu de premier plan quant aux besoins des élèves noirs.

### **3.2.2. Les élèves noirs**

En ce qui concerne les élèves noirs, le recrutement a été fait par l'entremise de messages diffusés sur Instagram et sur différentes plateformes virtuelles (WhatsApp et Facebook) destinées aux communautés noires de la région d'Ottawa. Les critères de sélection étaient : 1) avoir obtenu leur diplôme du secondaire depuis juin 2021 ou après (j'ai souhaité prioriser des

personnes majeures pour faciliter le processus d'obtention de l'approbation éthique) ; 2) être à l'aise avec les conversations portant sur le racisme et les services en travail social au secondaire. ; 3) je souhaitais enfin joindre au moins un participant qui ait reçu des services en travail social à l'école secondaire, en pensant que cette personne pourrait témoigner plus concrètement de son accès aux services et parler de son impression face aux services reçus. Ce critère n'a pas été appliqué à tous les répondants car cette recherche s'intéressait aussi aux raisons pour lesquelles des étudiants noirs n'auraient pas pu ou n'auraient pas voulu obtenir des services en travail social. Cependant, pour ceux et celles qui n'avaient pas reçu de services en travail social, je demandais qu'ils aient eu des problèmes de comportement ou en santé mentale au secondaire afin qu'ils puissent discuter des raisons pour lesquelles ils n'ont pas opté pour les services en travail social malgré qu'ils en auraient eu besoin. Finalement, quatre jeunes diplômés noirs d'écoles secondaires de la ville d'Ottawa ont été interviewés. Leurs pseudonymes sont Luc, Jhon, Mélissa et Janne.

### *Luc*

Luc est le seul élève à avoir reçu des services en travail social. Il a fait partie de mon premier entretien qui a eu lieu en personne. Luc a obtenu son diplôme secondaire en juin 2021. Il a fréquenté deux écoles secondaires à Ottawa. La première était une école francophone catholique d'Ottawa dont la majorité des élèves étaient blancs et aisés alors que la seconde était une école anglophone catholique d'Ottawa avec une population étudiante plus diversifiée et défavorisée. Malgré son bilinguisme, Luc a préféré faire l'entretien en anglais. Il se décrit comme un élève qui n'avait pas de problème particulier et qui n'était ni populaire, ni impopulaire. S'il avait eu à dîner avec une célébrité quand il était jeune, il aurait choisi Justin Bieber.

### *Jhon*

Jhon était mon deuxième participant. Il a préféré faire l'entretien en personne. Il se décrit comme un étudiant athlète qui recevait de bonnes notes et il a reçu son diplôme en juin 2023. Jhon a fréquenté une école secondaire anglophone de la région de l'ouest d'Ottawa. Il décrit cette école comme étant une très petite école avec une population étudiante extrêmement diversifiée. Le parcours social et académique de Jhon a été affecté à cause des restrictions qu'a enclenché la COVID-19, ce qui lui a donné des problèmes de santé mentale. Si une version plus jeune de Jhon devait dîner avec une célébrité, il choisirait Zendaya Coleman.

### *Mélissa*

Mélissa était ma troisième participante et a fait partie de mon premier entretien virtuel. Elle a obtenu son diplôme secondaire en juin 2022. Mélissa se décrit comme une étudiante qui n'avait pas de problèmes, mais qui pouvait se défendre au besoin. Elle faisait partie du programme de baccalauréat international de son école, laquelle était une école où la majorité des étudiants et des membres du personnel étaient blancs. Elle a souffert d'anxiété au secondaire dû à différentes pressions liées au racisme.

### *Janne*

L'entretien avec Janne fut en virtuel et en anglais. Janne a souvent déménagé. Avant de finir son secondaire à Ottawa en juin 2023, Janne avait fait la majorité de son cheminement académique à Montréal. À Ottawa, elle a fréquenté une école francophone ayant une population étudiante assez diversifiée. Elle décrit sa dernière année du secondaire passée dans cette école comme sa meilleure année scolaire. Sa santé mentale et celle de ses amis ont été affectées de manière négative à cause du racisme.

### **3.3 L'analyse des données**

L'analyse thématique a été privilégiée pour cette recherche. Ce type d'analyse fait l'usage de *thèmes* pour décortiquer les informations reçues dans les entretiens.

Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ? Il n'est pas toujours nécessaire ni utile de procéder à des analyses en profondeur face à un matériau de recherche, et très souvent, ce type de question suffit comme approche du matériau (Paillé et Mucchielli, 2012, p.231).

Tel que le suggère Jean-Christophe Vilatte (2007), les entretiens ont d'abord été transcrits. À la suite de la lecture des transcriptions, des thèmes principaux ont été identifiés et les propos de chaque entretien ont ensuite été catégorisés selon les thèmes auxquels ils se rapportaient. Une grille d'analyse a été créée sous la forme d'un tableau pour mieux véhiculer la classification des thèmes. Comme étape finale, Vilatte (2007) suggère une analyse verticale suivie par une analyse horizontale des données. L'analyse verticale se concentre sur l'étude individuelle de chaque entretien alors que l'analyse horizontale ou transversale analyse l'entièreté des entretiens (Vilatte, 2007). Le but de l'analyse systématique est d'identifier des points récurrents (Riger et Sigurvinsdottir, 2016). Tel qu'il le sera présenté dans le chapitre suivant, les thèmes retenus ont été : 1) le manque de représentation, 2) la sous-utilisation des services sociaux par les étudiants noirs, 3) le manque d'environnements sains, 4) le manque de flexibilité, 5) et le manque d'actions concrètes pour lutter contre le racisme.

### **3.4 L'objectivité et la posture de la chercheuse**

Au secondaire, nous étions sept âgées de 14-15 ans et nous nous pensions femmes. Jeunes femmes fortes, noires et libres avec un bel avenir. Parmi nous sept, l'une s'habituaient au goût du maïs soufflé comme souper, l'autre avait la charge de trouver un logement pour elle, son frère et ses sœurs, trois étaient dans des relations amoureuses toxiques abusives et quatre avaient déjà été victimes d'abus sexuels. Parmi le viol, la pauvreté, le racisme, la

discrimination, l'hypersexualité des filles noires et l'adultification de l'enfant noir (Epstein, Blake et Gonzalez, 2017 ; Davis, 2022), les leçons de vie que nous avons à apprendre durant notre adolescence étaient beaucoup plus dures à maîtriser que celles que nous apprenions sur les bancs d'école. Ces quelques grandes lignes de nos histoires peuvent laisser penser que nos vécus étaient des contes écrits à Hollywood sur l'expérience de la fille noire américaine. Cependant, c'est ici, au Canada, qu'une école secondaire de l'Est d'Ottawa a servi de toile de fond aux moments les plus durs de nos vies. C'est en pensant à mon vécu et à celui de ces six autres jeunes filles, aux obstacles que nous avons eu à surmonter et aux projets d'avenir que nous avons dû abandonner, que j'ai pensé à écrire ce mémoire. Ces vécus, couplés à mon intérêt pour le travail social, a fait ressortir en moi cette volonté d'aborder le racisme en milieu scolaire dans l'espoir que les étudiants noirs d'aujourd'hui puissent éviter le racisme que plusieurs de mes pairs ont subi au secondaire. Étant une ancienne élève de la région et en tant que femme noire, j'ai eu des expériences au primaire et au secondaire qui ont grandement influencé mon parcours académique. J'ai vécu et j'ai été témoin d'incidents qui, selon moi, auraient dû être pris en charge par des professionnels ou autorités compétentes, et j'ai remarqué que comparé à mes homologues blancs, les services en travail social n'étaient pas tellement présentés aux élèves. En raison de ces incidents, j'ai ressenti une pression à grandir plus rapidement que mes pairs non racisés. D'ailleurs, les enfants noirs sont souvent placés devant la nécessité d'acquérir une maturité prématurée. Cette obligation de grandir plus vite peut être causée par les nombreuses épreuves que doivent traverser plusieurs enfants noirs en lien avec la pauvreté, la structure d'une famille monoparentale et la violence (Henning, 2021, p. 267). Elle peut aussi provenir de parties externes, telles les autorités scolaires (Goff. et al., 2014, p. 526).

Durant cette recherche, je me suis souvent demandé si mes propres expériences liées au racisme devaient être abordées durant les entretiens afin de favoriser un climat de confort et

de faire preuve de transparence, ou plutôt ne pas être partagées par peur de teinter l'opinion des personnes participantes.

Par crainte de ne pas obtenir une image concrète et neutre des pratiques antiracistes dans les écoles, et en pensant à prioriser l'objectivité, le non partage de mes expériences a été favorisé en premier lieu. J'ai pensé qu'un partage de ces expériences pourrait donner place à un malaise ou à une fermeture, surtout chez les intervenants interviewés. Pour ce qui est des entretiens avec les anciens élèves, un partage de mes expériences et de ma posture face au racisme à l'école ainsi que mon identité en tant que femme noire auraient pu aider à établir un rapport de confiance plus rapidement. Par exemple, en divulguant ma position et mes expériences, celles-ci auraient pu déclencher des discussions supplémentaires avec les diplômés au sujet d'expériences similaires qu'ils et elles ont eu. Toutefois, en partageant ma position, j'ai pensé que je risquais aussi de compromettre le niveau de confiance ou de confort que j'avais établi, puisque mon partage aurait pu être interprété comme étant une manière de contrôler les résultats de la recherche ou faire figure d'aveu mal placé. Par conséquent, j'ai opté pour le non-partage de mes expériences. Si je n'ai pas parlé directement de moi, je me suis toutefois inspirée de situations que j'ai vécues pour poser mes questions. Je me suis aussi assurée d'aborder mon positionnement une fois que l'entretien était fini.

## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : RIEN N'A VRAIMENT CHANGÉ

Le secondaire peut représenter les plus belles années de la vie d'un individu. Le temps passé entre meilleurs amis, la nourriture de cafétéria, les premiers béguins et les premiers chagrins d'amour, c'est souvent au secondaire que les premières grandes leçons sont apprises. Cette période intrigante de l'adolescence peut être remplie de péripéties. Ce n'est pas étonnant que le secondaire soit l'objet de tout un genre de cinéma et de littérature. Des titres classiques comme "Le journal d'Aurélié Laflamme", "High School Musical" et "Méchantes ados" illustrent le secondaire comme un défi à surmonter où chaque personnage, presque de manière routinière, cherche à laisser sa marque en remportant le fameux concours de popularité qu'orchestre le secondaire. Toutefois, cette expérience typique du secondaire qui est souvent projetée sur nos écrans, raconte l'histoire d'étudiants dont le principal souci semble être de grimper dans l'échelle sociale. À l'extérieur d'Hollywood, toutefois, le secondaire se montre beaucoup plus dur et difficile à traverser pour plusieurs jeunes. Si donc, pour certaines personnes, le secondaire représente le lieu des plus belles expériences, pour d'autres, ces quatre années constituent une introduction brusque aux dures réalités de la vie adulte. Pour ces dernières, ces prétendues meilleures années sont teintées de difficultés insurmontables : discrimination, pauvreté, échecs, sexualisation et abus... Pour elles, le secondaire se présente davantage comme une guerre à laquelle tous les soldats ne seraient pas pareillement préparés. Qu'arrive-t-il lorsque le racisme dans l'espace scolaire s'ajoute à cette longue liste de défis ? Qu'en est-il de l'expérience de l'école secondaire d'étudiants noirs ?

Les prochaines pages de ce chapitre présentent les expériences de racisme vécues par d'anciens étudiants noirs qui ont fait leurs études secondaires dans des écoles de la région d'Ottawa ainsi que la manière dont les intervenants sociaux en milieu scolaire répondent à ces défis.

## **4.1 Les formes prises par le racisme dans les écoles secondaires d'Ottawa**

Avant d'explorer les manières dont les travailleurs sociaux abordent ou non le racisme à l'école, il est important de comprendre quelles formes peut prendre ce dernier dans la vie des élèves. Selon les élèves rencontrés, trois formes principales de racisme ont été soulignées : l'isolement ou l'inconfort ressenti par les élèves, la mauvaise gestion des incidents racistes et le mauvais traitement systémique.

### **4.1.1 Isolement et inconforts pour les étudiants noirs**

Mélissa, une diplômée d'une école secondaire de la région qui faisait partie du programme d'éducation internationale (Baccalauréat International - BI) de son école, raconte que son expérience a souvent été très isolante. Ce programme destiné aux étudiants avancés académiquement permet aux élèves d'avoir une formation poussée et approfondie dont les crédits sont reconnus par la majorité des grandes universités canadiennes (Site web du CECCE, 2023). Faisant partie d'un tel programme, Mélissa confie qu'elle et ses camarades de classe ont souvent été mis de côté par le reste de la population étudiante. Cependant, contrairement à ses pairs blancs, elle a fréquemment ressenti de l'inconfort lors des leçons qui abordaient des sujets liés à l'histoire ou à la culture des noirs. Étant l'une des deux seuls étudiants noirs du programme, Mélissa explique que ses camarades blancs se mettaient souvent à lui poser des questions durant les leçons, par rapport à la manière dont elle se sentait ou pour se moquer de certaines pratiques culturelles, ce qui l'amenait à se sentir ciblée et humiliée.

Everybody would tell me that, oh, if we do popcorn reading, we're going to give it over to Mélissa. Yeah, that was like the open-ended joke. Everybody would make that joke because of the use of the N word, I don't think because I'm black, I should be more offended than everybody else... Honestly, it's as hard for me as it is for other people to watch *To Kill a Mockingbird* movie. It's not because I'm black that I necessarily relate to it more. And just people assuming that just makes me uncomfortable. They don't notice that. People would go out of their way and tap my shoulder and be like, are you okay? ...you have the other people in your class coming up to you specifically going like, hey, are you okay? Trying to be politically correct, like, hey, are you okay? I know we're watching slavery and stuff like that, and racism, but are you okay? It's weird to do that. It's not something you should do. We should all be educated about it,

obviously. Yes, but I think I shouldn't be picked out of the bunch. As soon as you start separating people specifically, that's when it becomes a little weird. (Mélissa)

Parmi d'autres incidents liés à l'inconfort, certains des anciens diplômés ont souligné la présence de policiers dans les écoles, le manque de connaissances culturelles de certains enseignants et la surutilisation du mot en N par les professeurs et étudiants. Janne, une diplômée d'une école secondaire francophone, mentionne qu'un professeur faisait souvent des commentaires ignorants au sujet de problématiques vécues par les groupes racisés.

I had a teacher, whenever she would talk about that, she would say she doesn't talk about black police brutality and stuff like that, and she would say that she doesn't believe in crime built on a skin color or whatever. She believes that a crime is a crime. So it was always like ignorant comments or just didn't talk about it. (Janne)

#### **4.1.2 Mauvaise gestion des plaintes et des incidents liés au racisme**

L'une des frustrations les plus communes des quatre jeunes rencontrés regroupe la gestion des incidents racistes par la direction ou par les autres adultes ayant une position de responsabilité à l'école. Jhon, diplômé de la classe 2022 d'une école secondaire de l'ouest d'Ottawa, mentionne que ses sentiments et préoccupations n'ont pas été validés. Pourtant athlète et étudiant à la bonne réputation, ce dernier raconte qu'à la suite de plaintes faites auprès de professeurs et de l'administration au sujet de l'utilisation de livres ayant le mot en N, son enseignant a insisté sur le fait que c'était dans son droit d'utiliser le mot et qu'aucune règle n'avait été enfreinte.

And then a few of us in class said, well, we still don't feel comfortable still hearing it. She's like, well, that's what was decided. So she said "Well, I am allowed to use this by the school board". That's what was decided. (Jhon)

Mélissa souligne aussi que ses professeurs ne sont jamais intervenus lors du constat de ses inconforts. De son côté, Janne est extrêmement critique de la manière dont le racisme anti-noir était géré par la direction de son école. Souvent victimes et témoins de nombreuses formes

de micro-agressions, elle et ses camarades noirs tentaient souvent de faire appel à leur direction pour exprimer leurs inquiétudes et tenter d'apporter des changements concrets. Comme exemple d'incident raciste, Janne mentionne un incident où une amie n'a pas obtenu le privilège de parler au nom de sa classe pendant la cérémonie de graduation de leur promotion, malgré qu'elle était représentante de classe.

My friend, she was our grade representative. She was representing our grade. And at a graduation, she was supposed to speak...But every time something would have happened about racism or somebody felt uncomfortable because of reasons of racism or something like that, somebody was being ignorant or said something that they weren't supposed to, she would confront the situation and go see the administration. And I feel like they felt uncomfortable because they were kind of scared, I guess, for graduation. They didn't let her talk. So I would say that there was a lot of systemic racism and whenever somebody would point it out, it would become like an attack.

Janne dit que la direction répondait souvent avec nonchalance ou se défendait derrière du jargon administratif. Lorsqu'elle et ses camarades ont tenté de discuter avec l'enseignante de ses commentaires ignorants, l'enseignante s'est mise à pleurer et la conversation s'est achevée ainsi.

...the teacher was being racist and saying stuff like, "oh my God, you change your hair", and stuff like that. "You guys changing your hair a lot?" And whenever we called her out on saying those things, she would cry in classes, and she was a victim. But then when we would go tell her that she's doing something wrong or whatever, nothing would happen. (Janne)

Selon Janne, la réaction de la direction et du personnel face au racisme vécu par les élèves noirs provoque un sentiment continu de méfiance chez ces derniers, du déni, et donc une absence de changement.

#### **4.1.3 Perceptions négatives et stigmatisation**

Certains programmes et quelques traitements systémiques ressortent comme étant des problèmes majeurs auxquels les étudiants noirs ont à faire face à l'école. Du point de vue même de Steve, travailleur social affecté à une école secondaire publique de l'est d'Ottawa, l'un des programmes du conseil qui visait à venir en aide aux étudiants suspendus ou expulsés réunissait une majorité de jeunes hommes noirs et musulmans. Selon lui, cette disproportion était liée au

traitement des garçons racisés dans la société ainsi que dans les institutions éducatives. Par exemple, Sabrina, une ancienne employée du conseil public anglophone d'Ottawa qui a œuvré comme responsable du soutien aux étudiants noirs dans plusieurs écoles de son conseil, identifie des traitements différents envers les élèves noirs de la part des enseignants et du système scolaire dans son ensemble. En analysant ce traitement différencié, elle énumère l'indifférence des enseignants face à la réussite ou la performance des garçons noirs au niveau élémentaire et intermédiaire sous prétexte d'un comportement perturbateur :

...disregarding, for example, a black boy for being disruptive and then not paying attention to their performance. So having someone who's in grade nine or ten be at a grade four or five reading level, that's racism. Someone should have been there to kind of catch that... (Sabrina)

Sabrina décrit aussi, de la part du personnel dans les écoles, la vision d'une hypersexualisation des jeunes femmes et des filles noires : « *For girls, it would be instead of them labeling them as disruptive, it would be labeling them as promiscuous* ».

Ces formes de stigmatisation tant des garçons que des filles noires rappellent le phénomène d'adultification de l'autrice Jahnine Davis (2022). Dans son article intitulé « *Adultification bias within child protection and safeguarding* », cette dernière discute en effet du traitement des garçons noirs américains dans les écoles élémentaires et suggère que plusieurs aspects négatifs du traitement des étudiants noirs tels que l'expulsion excessive, le manque de performance des étudiants noirs et l'indifférence des enseignants face aux étudiants noirs, peuvent être expliqués à l'aide du concept d'*adultification*. Ce concept est souvent utilisé dans la littérature universitaire pour aborder la perception négative des jeunes racisés et le manque ou peu d'innocence qui leur est accordé. L'une des définitions les plus élaborées de l'*adultification*, dans la littérature, est la suivante :

...notions of innocence and vulnerability are not afforded to certain children. This is determined by people and institutions who hold power over them. When adultification occurs outside of the home it is always founded within discrimination and bias. There are various definitions of adultification, all relate to a child's personal characteristics, socio-economic influences and/or lived experiences. Regardless of the context in which adultification take place, the impact results in children's rights being either diminished or not upheld.' (Davis et Marsh, 2020 dans Davis 2022, p.5)

De plus, les auteurs Epstein, Blake et Gonzalez (2017) reconnaissent l'hypersexualisation des filles noires comme indication principale de leur maltraitance par les systèmes éducatifs et associent aussi celles-ci au concept d'adultification. Le travail des trois auteurs compare le traitement des filles noires dans le système des écoles publiques américaines à celui des filles blanches. Il identifie une grande disparité entre ces deux traitements et conclut que l'*adultification* des filles noires mène à des punitions plus sévères et plus répétitives pour celles-ci (Epstein, Blake et Gonzalez, 2017, p.1). On note aussi que les élèves noirs peuvent internaliser cet *adultification*. Ne sachant pas qui approcher et ne trouvant pas d'orientation de la part des adultes qui les entourent, certains des jeunes rencontrés expliquent s'être retrouvés à prendre la lourde responsabilité de se défendre et de faire du plaidoyer pour eux-mêmes et pour leurs camarades, et ce, parfois depuis un très jeune âge. Pour d'autres, comme l'explique Janne, le choix était parfois d'abandonner :

Some of them were like, how do you say that? Like *découragé*... There's no point of me actually saying anything or blah, blah, blah. And they were just, like, pretty much saying, let's just keep it pushing for a little and just finish school. (Janne)

Pour résumer, la vie des jeunes élèves noirs peut donc se présenter comme un fardeau à porter seul et ce en grande partie en raison de leur race. En plus d'avoir à faire face aux maux typiques qu'implique la vie adolescente au secondaire, les étudiants noirs doivent aussi gérer l'isolement, l'inconfort, la mauvaise gestion du racisme par les professeurs et les administrations scolaires ainsi que les barrières systémiques qui conduisent aux préjugés et à la stigmatisation. Ces difficultés peuvent avoir des effets néfastes sur la santé mentale de ces élèves.

## 4.2 L'implication sur la santé mentale des élèves noirs

Lors de mon premier stage universitaire, j'ai eu l'opportunité d'intervenir auprès d'élèves aux niveaux intermédiaire et secondaire. Parmi les plus grandes difficultés rencontrées par les élèves auprès desquels je suis intervenue, l'anxiété, la dépression et l'anxiété sociale étaient celles qui revenaient le plus fréquemment. Selon *Santé mentale en milieu scolaire Ontario*, une initiative ayant pour but d'appuyer « les conseils scolaires à améliorer la santé mentale des élèves » (Site web de la SMHO, 2023), l'état de la santé mentale des jeunes en Ontario se serait détérioré de façon exponentielle depuis le début de la pandémie.

Not behavioral, but mental health when COVID, yeah, definitely. Because you're just used to seeing everyone all the time. It kind of made graduating easier because I'm already used to not seeing these people every day. But when COVID hit, I wasn't expecting that. I wasn't expecting not to see everyone every day. Everyone's got to be behind closed doors. No one can come out. You can't even go outside. They got chains on the hoops. Yeah, I forgot, but yeah, they put chains on the hoops and all that. Outside. They were doing stops. I remember I was walking once, the cops are like: where are you going? I'm like: I'm going to the park. All the parks are closed. (Jhon)

Toujours est-il que, selon les entretiens, et même antérieurement à la pandémie, l'une des charges mentales principales des élèves noirs est celle de la perception des autres ainsi que les efforts qu'ils ont à fournir afin de maintenir une image d'eux-mêmes non-stéréotypée. Mélissa est sans doute la plus volubile, parmi les personnes rencontrées, quant aux effets du racisme sur sa santé mentale :

M: I told you I was someone who was afraid of things like detention and all that. Because if I get marked as... what's it called if in my school's like...

G: permanent record?

M: Yes, and all that, we see like, X number of detention.... I'm just, like, confirming the whole thing. And I was often scared. And so that added to that anxiety. The more incidents like that I've had, the more it would add to that anxiety of, like, if I fit into the stereotype, I'm going to have issues. (Mélissa)

La peur de se faire juger ou d'être associé à un stéréotype malgré leurs bonnes actions devient ainsi un obstacle émotionnel supplémentaire que doivent surmonter les élèves noirs :

...And as we were walking back to the school, there was a cop car just sitting in the street. We didn't do anything. We didn't do anything incriminating, but just the fear of getting in trouble for something we didn't do. We automatically sped up the pace at which we were walking in order to get away from this difficult situation. Because if ever we were to be spoken to or

something would have been taken out of context, we could get in trouble without any space to talk or be understood. (Mélissa)

Mélissa mentionne également l'impact qu'ont eu les commentaires négatifs et/ou ignorants par rapport à la couleur de sa peau :

I don't think people notice the impact that it does when you point out something like that, that can't be changed every time, every comment I've had about my color or anything like that, it's like what do you want me to do about it? I will wake up tomorrow, I will be the same, I will go to sleep tonight, I will be the same. So I don't know if you thought that was helpful in any way. (Mélissa)

Enfin, le manque de compréhension face aux défis liés au racismisme de la part de leurs camarades et des autorités a aussi un impact sur leur santé mentale : « *It does something to you mentally. It really takes a toll on you that a lot of people don't know how that feels.* » (Mélissa)

#### **4.3 Les problèmes d'accès des élèves noirs aux travailleurs sociaux en milieu scolaire**

Les services offerts en service social peuvent varier d'une école à une autre ou d'un conseil scolaire à un autre. Selon l'Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux (ACTS), les services sociaux offerts par les travailleurs sociaux en milieu scolaire peuvent être fournis aux étudiants, à leur famille et à leur communauté (Site Web de l'ACTS, 2022). L'Association regroupe les services suivants :

- des services de consultation auprès des administrateurs d'école, des enseignants, du personnel de soutien et des parents;
- des services de counseling individuel et d'appui aux étudiants;
- des services de counseling familial et d'appui aux parents;
- des services de counseling de groupe pour les étudiants;
- des programmes et des présentations à caractère éducatif pour les parents et le personnel scolaire;
- des services de liaison entre les parents et l'école;
- des services d'aiguillage vers les organismes communautaires;
- des programmes de développement communautaire;
- des services de collaboration avec les programmes communautaires ; et
- d'autres services particuliers pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants. (Site Web de l'ACTS, 25 avril 2022)

Selon Steve, le travailleur social rencontré, les services sociaux offerts dans son école sont basés sur une pyramide d'interventions ayant trois étages : le bas de la pyramide se concentre sur les besoins immédiats de la population étudiante, le deuxième étage est consacré à quelques élèves ayant des besoins spécifiques et le dernier étage, celui du haut, est réservé strictement à l'intervention individuelle. Pour approfondir, il explique que le bas de la pyramide, l'étage auquel le plus d'importance est accordé, peut regrouper des services de sensibilisation, des programmes d'organisation et de formation auprès du personnel, et n'importe quel service ou programme qui a le potentiel de venir en aide à l'entièreté de la population étudiante. Le deuxième étage, celui du milieu, peut être réservé aux étudiants ayant un plan d'enseignement individualisé (PEI) alors que l'étage du haut est réservé à des besoins majeurs et individuels. Selon Steve, sa tâche principale en tant que travailleur social se trouve à l'étage du haut. Si la majeure partie du travail des travailleurs sociaux est de fournir des interventions individuelles, les entretiens montrent que les étudiants noirs ne font pas usage des services les plus importants qui sont offerts en travail social.

#### **4.3.1. Le manque de représentativité de travailleurs sociaux racisés et la peur de voir le racisme dénié**

Lors des entretiens auprès des étudiants, plusieurs d'entre eux ont pu décrire le peu d'interactions qu'ils ont eues avec leur travailleur social.

Si Luc et Mélissa ont été suivis par un travailleur social durant leurs études secondaires, Jhon et Janne n'étaient pas au courant de la présence d'un travailleur social dans leur école ni des services qu'il pouvait offrir. Janne a mentionné que son école avait un employé en travail social, mais qu'elle n'a jamais vu ou entendu parler de cette personne. De plus, lorsque je l'ai questionnée sur sa volonté ou non de parler à un travailleur social lorsqu'elle était élève au secondaire, elle a répondu qu'elle ne se voyait pas le faire, du moins pas au sujet d'incidents racistes, puisqu'elle soupçonnait que l'intervention serait similaire à celle de la direction, à

savoir éviter de s'exprimer verbalement sur le sujet tout en tentant de minimiser la situation : *«I felt like they were like the administration, they would just tell me, keep your voice down and stuff like that, make myself just little again»* (Janne). Pour sa part, Jhon dit qu'il n'avait pas de travailleur social assigné à son école. Au lieu d'un TS, Jhon raconte qu'il y avait des conseillers en orientation qui prenaient le rôle des travailleurs sociaux. Cependant, même avec le conseiller en orientation, il ne se sentait pas à l'aise de discuter de problèmes liés au racisme puisqu'il s'agissait d'une femme blanche avec qui il n'avait pas établi une relation. Jhon préférerait plutôt créer des relations fortes avec des professeurs racisés.

[I wish school] had more diverse teachers, more teachers talk to us because I feel like I had to chase a relationship with certain teachers instead of them wanting to talk to me more. And it just felt like, why am I chasing a relationship with teachers? It's the only way to feel comfortable, actually, talking to an adult about these things at a place you're at for hours a day for four years in a row. It's the only way to talk to someone. (Jhon)

Dans le cas de Mélissa, elle visitait souvent sa travailleuse sociale de manière individuelle. Cependant, elle admet qu'elle arrivait rarement à lui parler de ses problèmes liés au racisme puisque c'était une travailleuse sociale blanche qui, selon elle, risquait de ne pas la comprendre. Mélissa se confiait plutôt à son professeur d'histoire qui était aussi blanc, mais qui reconnaissait souvent qu'il ne pourrait jamais se mettre à la place de ses élèves noirs, ce qui a enclenché chez Mélissa le sentiment d'être entendue. À part son professeur d'histoire, elle préférerait partager ses moments difficiles avec ses amis, surtout si le racisme y jouait un rôle.

I don't know how often I would bring up issues like that because, again, she was white and there were a lot of things that she wouldn't understand. Simply, I'd bring them up, like, once in a while, I think. Okay, there's also this great teacher I had. He's a history teacher. We talk a lot about these kinds of things. I know he would tell me a lot that he could never put my shoes on. He could never be in my shoes because he just physically can't do it. But it was always nice to feel heard. (Mélissa)

Comme Mélissa, Luc, qui a été étudiant de deux écoles secondaires différentes dans l'Ouest de la région d'Ottawa, admet qu'il ne se voyait pas partager ses expériences difficiles liées au racisme avec la travailleuse sociale de sa première école, à la fois parce qu'elle était

blanche et qu'il était forcé de s'exprimer en français alors que sa langue première est l'anglais. Cependant, il a remarqué qu'à sa deuxième école, puisque c'était une école anglophone où la travailleuse sociale était une femme noire anglophone, il s'est senti beaucoup plus confortable de lui parler de manière générale.

#### **4.3.2 Une méconnaissance mutuelle et des services inadaptés**

Le manque de travailleurs sociaux noirs et la peur d'être incompris ne sont pas les seules raisons qui empêchent les élèves noirs de faire appel à un travailleur social dans leur école. Selon Steve, l'image négative associée aux travailleurs sociaux empêcherait certaines communautés culturelles de recourir à leurs services :

Ce qu'on remarque aussi souvent dans les populations racialisées, c'est que le travail social est assez stigmatisé. Tout dépend de la culture dans laquelle ils viennent. Je pense à mon collègue qui vient d'Haïti, qui dit que quand tu parles à un Haïtien, du travail social, ce n'est pas bon. C'est pas une bonne chose. Il faut que tu fasses un travail de sensibilisation pour qu'ils comprennent bien qu'est-ce que tu leur offres, pour ne pas qu'ils sentent comme si c'est juste quelqu'un qui essaie de s'imposer dans leur vie, puis de leur faire part de leurs propres croyances. Cette dynamique-là, je pense qu'elle s'étend aussi à la population étudiante. (Steve)

Quand on sait que les jeunes noirs sont surreprésentés dans les systèmes d'aide à l'enfance (Lavergne et al., 2008, p.60), on peut comprendre la défiance des élèves noirs et leur famille à l'égard des travailleurs sociaux, et leur souhait de s'en tenir éloigné. Toutefois, de l'aveux même de Steve, les travailleurs sociaux ne seraient pas adéquatement formés pour intervenir auprès des communautés racisées :

je spéculerais que les populations multiculturelles sont perçues un petit peu [par les travailleurs sociaux] comme, « on ne comprend pas trop leurs défis, ça doit être quelque chose qui leur appartient et donc ils n'ont pas besoin de se rendre en travail social »... (Steve)

Il règnerait ainsi une sorte de méconnaissance mutuelle, voire de défiance mutuelle, qui empêcherait les uns de recourir aux services d'un travailleur social et les autres de proposer des services adaptés. Cela dit, le manque de ressources matérielles et humaines constaté dans les écoles et les conseils scolaires n'aide pas à une meilleure sensibilisation du rôle des travailleurs sociaux auprès des élèves racisés.

### 4.3.3 Le manque de ressources matérielles et humaines

Sabrina, l'ancienne responsable du soutien aux étudiants noirs, a mis l'accent sur la nécessité qu'elle a ressentie d'entreprendre des tâches qui ne correspondaient pas à son rôle dû à l'excès de travail désigné à la travailleuse sociale de son école. Elle explique que puisque la travailleuse sociale était assignée à plusieurs écoles différentes, celle-ci se retrouvait souvent en excès de travail. Selon Sabrina, afin de pouvoir intervenir auprès de tous les étudiants, son école, à court de ressources, devait impliquer tous les membres du personnel malgré leur rôle officiel.

Yes, but that social worker to my opinion, was overworked because they had multiple schools that they were social workers of. So it wasn't one per school, it was like maybe one per ward or district and yeah, from my specific site we had everything that there could be so it was all hands on deck type of site... We all pulled our resources together to try and make things shake for the students. (Sabrina)

Le manque de personnel de soutien ou possiblement de financement était un problème avec lequel Sabrina devait naviguer dans son travail. Assigné annuellement à 300 étudiants, les différents chapeaux avec lesquels elle avait à jongler faisaient en sorte qu'une ou deux personnes n'étaient pas assez pour intervenir équitablement auprès de chaque élève : « *the capacity was not there. Like, for example, they need more of my role or more of me* » (Sabrina). Cependant, lorsque les lacunes spécifiques de l'intervention en travail social ont été abordées en entretien, Sabrina était d'avis que les défis se retrouvaient plutôt au sein de la gestion des conseils scolaires et non au niveau d'une école spécifique. Selon elle, les conseils n'écoutent pas authentiquement les étudiants par rapport à leurs besoins et ne distribuent pas assez de ressources par école.

[B]oardwide, they don't listen to students at all. And a lot of the growing pains of the students could be solved by resources being allocated to them, resources that they would use. And even if the board does listen, they put all this heavy caseload on a couple of people, and then once that couple of people say, we would like this to possibly alleviate the caseload, the school board is always very hesitant with that, whether that's financially or just they just don't want to do it, which hinders a lot of things. It really does. But I will say it's capacity or overworked capacity. I'll say the resources are there and their social workers are doing literally the best that they can. And then educators, or supportive educators, like people like my role, grad coaches,

doing the best that they can, there needs to be a bit of leniency, or a bit of softness taken from the board in order to have more flexibility. (Sabrina)

Par manque de support, les travailleurs sociaux sont parfois forcés d'aller à l'essentiel, ce qui ne favorise pas la prise en compte de certains angles morts ou biais, ni les efforts afin d'atteindre les besoins spécifiques de toutes les catégories d'élèves.

#### **4.3.4 La rigidité du cadre institutionnel et culturel**

Ce manque d'écoute des conseils peut aussi enclencher une expérience de rigidité où les travailleurs sociaux et le personnel de soutien se retrouvent à devoir faire un choix difficile entre apporter un changement concret à la vie des élèves et respecter les attentes et règlements établis par les conseils scolaires. «*There are a lot of times when you come to an empath where you're just like, okay, I may get by for this or I should just stay in my lane and do my job and watch that student suffer.* » (Sabrina).

Parallèlement à Sabrina, Steve, qui est non-racisé, a aussi introduit l'expérience de la rigidité comme obstacle rencontré par les travailleurs sociaux dans leur travail. Pour distinguer, il s'est surtout penché sur l'expérience de rigidité non pas structurelle, mais *culturelle*, que projettent certaines figures d'autorité. Cette *rigidité culturelle* dont parle Steve peut s'exprimer sous la forme d'angles morts des différents intervenants non-racisés en lien avec leurs privilèges, et qui peut même se répercuter sur les travailleurs sociaux racisés lorsque leur expertise et leurs savoirs expérientiels ne sont pas reconnus à leur juste valeur. Que ce soit de la part des enseignants ou de l'administration, le vécu des travailleurs sociaux racisés n'est pas valorisé et est plutôt vu comme un supplément à leur expertise ou ensemble de compétences.

Je pense entre autres à une des directions qui parlait d'un élève qui est racisé, de la difficulté que la direction, blanche, une femme, avait à communiquer avec la famille, la perspective de l'école, les besoins, ce qu'on cherche à avoir. Je pense à cette direction-là que je sais que ses intentions sont bonnes, mais qu'il n'y a peut-être pas [eu] une réflexion sur son privilège, sur ses angles morts, puis qui dit « On a tout essayé avec la famille. » Puis ma collègue [noire], qui est Canadienne, qui est passée par un processus réfugié, qui arrive du Burundi, qui est mère de huit enfants, don[t] cinq sont adoptés en camp de réfugiés. Cette femme-là, elle en a de l'expérience, elle a une âme qui est capable de regarder ces choses-là, qui essaie de proposer,

« mais est-ce qu'on a parlé aux parents de l'importance de si ? Est-ce qu'on a proposé ça ? », selon ses observations, ses perspectives, son expertise... La direction fait « oui, on a tout fait ça » [alors que c'est faux]. Elle invalide un petit peu cette perspective-là, plutôt que selon moi, je me dis qu'elle aurait intérêt à tenir compte des réflexions de [ma collègue], de son champ d'expertise dans tout ça, puis de s'assurer qu'elle intègre ça dans leur approche. (Steve)

Ainsi, alors que les travailleurs sociaux, notamment lorsqu'ils sont non-racisés, peuvent manquer d'expertise quant aux réalités spécifiques vécues par les élèves noirs et leur famille, le déficit d'expertise peut se conjuguer à des biais inconscients, voire à du racisme, à l'endroit des travailleurs sociaux racisés qui peuvent pourtant détenir certains savoirs expérientiels utiles pour les élèves et familles noirs.

Les travailleurs sociaux rencontrent plusieurs défis dans leur profession, certains plus directs que d'autres. Toutefois, les défis semblent s'alourdir dans le cas des travailleurs sociaux noirs ou racisés. L'expérience des élèves avec le personnel en travail social de leur école se résume donc par un manque de connaissance ou de visibilité de ce dernier, par une méfiance et une réticence à parler aux travailleurs sociaux, particulièrement s'ils sont blancs, et par un manque de représentation raciale de ce personnel. Le manque de ressources, la rigidité du cadre institutionnel, et les biais inconscients des directions scolaires ne facilitent pas non plus l'offre de services sociaux adaptés aux élèves noirs.

#### **4.4 Les améliorations désirées liées au service social inclusif en milieu scolaire**

Pour répondre à la sous-utilisation du travail social par les élèves noirs dans les écoles secondaires, les six personnes rencontrées ont souligné des pistes d'amélioration que peuvent entreprendre les administrations scolaires. Les prochaines pages en présentent quatre.

##### **1. Représentation, diversité proportionnelle et rapport de confiance**

Nous avons vu que l'engagement des étudiants noirs dans les services d'aide en milieu scolaire peut dépendre de l'identité raciale des membres du personnel en travail social. Selon

les personnes rencontrées, la diversité du personnel enseignant ou administratif n'était souvent pas proportionnelle à celle de la population étudiante. Des six entretiens, quatre des répondants ont dit venir d'une école où la population étudiante était très diversifiée. Toutefois, un seul de ces répondants trouve que la diversité du personnel était proportionnelle à celle de la population étudiante.

Je dirais, j'ai le goût de dire que de façon proportionnelle, de façon juste anecdotique, sans avoir fait une étude à ce sujet-là ou de me pencher sur ce sujet plus que ça, c'est plus ou moins représentatif des proportions dans la population étudiante. Je dirais peut-être 30 à 40% blanc, d'origine européenne, nord-américaine, européenne... Une majorité de blancs, mais beaucoup de personnes d'autres cultures, d'autres [origines] ethniques. (Steve)

Cependant, ce même répondant admet que malgré le multiculturalisme du corps étudiant, les étudiants qui venaient le voir pour des services en travail social ne correspondaient pas à la diversité de la population étudiante générale :

Ma charge de travail [n]est pas proportionnellement multiculturelle comme la population de l'école nécessairement. Je dirais que c'est davantage des personnes d'origine européenne, nord-américaine, des Blancs, qui se tournent vers moi, qui s'auto-référent vers moi, ou même que l'administration et le personnel vont identifier qu'on a des besoins et leur proposer nos services en travail social. (Steve)

Il a aussi identifié un manque dans l'administration : *«[Je]doit dire que l'administration, c'est très blanc aussi. On a une femme arabe qui est opératrice [et une] travailleuse sociale qui vient d'Afrique. That's about it »*. (Steve)

Pour les trois autres répondants qui pensent que leur population étudiante était très diversifiée, un répondant décrit un personnel diversifié mais dont les membres racisés étaient strictement assignés à des postes subalternes. *«It was diverse, but how can I explain the substitute teachers were black and then the real teachers were white. »* (Janne) Pour Sabrina, la diversification du personnel enseignant et administratif s'est faite très récemment à l'école où elle travaillait, ce qui fait en sorte que plusieurs des élèves des années précédentes ont dû effectuer leur secondaire sans représentation concrète.

Black staff in my year of coming? The leadership in my school made it apparent to try to diversify the staff. In my year prior to, though, I could say, no, the staff was not reflective of the very diverse population. (Sabrina)

Selon Jhon, le corps étudiant de son école était extrêmement diversifié et la majorité des étudiants étaient des étudiants noirs.

Probably like 60, 70% black. Like there's a lot there are a lot of black kids. A lot of black kids. And then the rest would be split between Filipinos and then I guess you have the rest white and then Arab, but there's actually a large percentage of black kids. (Jhon)

Dans cette école, toutefois, Jhon explique que le manque de diversité au sein du personnel était extrêmement évident, surtout dans le cas de membres noirs. Il remarque aussi, pareillement à Janne, que les employés racisés occupaient des positions plus vulnérables :

Because it's a really small school, so you're going to notice when there's no teachers that look like you. You're going to notice that right away. Only this year did we have one or we had technically yeah, so two people of color that were within the staff for high school and then I think one or two more in the seven eight, but I'm not sure, I'm not in seven eight, but yeah, for high school I know there was two. There was a guidance counselor and then one teacher, but before that they would come like halfway into last year. They were there, but they weren't like, they didn't have full time positions until this year. (Jhon)

La représentation raciale, comme le mentionne Sabrina, est pourtant un élément crucial dans le processus d'établissement d'une relation de confiance.

...the social worker, she was a black woman, particularly European. Okay. And the fact again, I think in this type of environment, identity politics plays a great factor, like representation matters. The fact that she was East African and she was Muslim, I think, really built a lot of rapport... (Sabrina)

Malheureusement, les équipes administratives, le personnel enseignant et les travailleurs sociaux des écoles secondaires d'Ottawa ne sont souvent pas représentatifs de la diversité des élèves de la région. L'établissement d'une meilleure représentation raciale pourrait cependant avoir un impact important sur le bien-être des élèves noirs et pourrait déclencher une augmentation de leur usage des services sociaux. En effet, en travail social, l'importance d'établir une relation de confiance entre les travailleurs sociaux et les personnes aidées est bien connue (Mendis, 2011). Dans un contexte multiculturel, l'établissement d'un rapport de confiance est encore plus essentiel (Sue, 2005). « *A social worker's inability to*

*establish rapport and a relationship of trust with culturally diverse clients is a major therapeutic barrier* » (Slattery, 2004 dans Sue, 2005, p.47). Selon Sabrina, le fait d'avoir des travailleurs sociaux noirs ou du personnel noir à qui les élèves noirs peuvent s'adresser facilite l'établissement d'un lien de confiance :

...when it comes to a lot of the main characteristics of the students lives, there's only certain things you can understand. For example, if you share the same race as someone, if you share the same culture as someone, if you share the same religion as someone. And it wasn't only me and the social worker. We had CYWS in training as well, who they were all different and distinct in their own way. But again, I feel like their youthfulness, one was even my age or two. I think it helped a lot. Also, our graduation coach was black as well, so that was really good. Our newcomer staff, she was a white woman, but the thing is, she's been in that school for so long... that her tenure is what builds the rapport in the first place. So it's just that cultural aspect...(Sabrina)

Parler à quelqu'un qui visiblement aurait pu vivre les mêmes difficultés que soi peut enlever un certain niveau d'inconfort et de résistance. Afin d'offrir l'opportunité aux élèves noirs d'avoir ces relations de confiance avec les différents intervenants de l'école, une diversité culturelle et raciale chez ce personnel semble être nécessaire.

## **2. Environnement sain et confortable**

L'une des questions d'entretien avec les jeunes portait sur les changements qu'ils auraient aimé voir dans leur école, notamment en lien avec le travail social. Parmi les quatre, deux étudiants ont mentionné l'importance du confort, d'avoir un espace qui permet aux étudiants noirs de s'exprimer ouvertement et de se sentir confortable dans cette expression malgré les règlements liés à la langue utilisée :

I think if I had to pick a single thing, it'd be to ensure that people that don't have the same experiences have a safe space to speak. Like I told you there was, like, a social worker. But what I'd change, what I'd ask them to change is, like, have a safe space for those kids to say something and get to change something. Even if it's just adding a staff member that can understand something as small as that in my community, I think [that] would be greatly appreciated. I think it's important. It's definitely important. (Mélissa)

I wish that they weren't too pressed about speaking French, since a lot of people that went there, their first language was English, and everyone spoke English out of class, or even in class, to each other. So, like, I don't, like, I understand it was a French school and yeah, a lot of faculty did speak French only, but a lot of them also spoke both languages. So I wish that we were able

to speak the language that we were more comfortable in, if possible, with faculty regarding important issues. But they were really hard on you. You have to speak French with us only. (Luc)

On remarque que la langue peut venir compliquer le besoin de s'exprimer de certains élèves qui vivent des réalités particulières comme le racisme lorsque la langue d'usage de l'école n'est pas la même que leur langue maternelle. La langue d'usage de l'école et l'absence d'un espace sécuritaire pour partager des expériences difficiles peuvent se superposer pour isoler les élèves noirs et les empêcher de demander de l'aide.

### **3. Accorder de la grâce aux étudiants**

J'ai mentionné précédemment que la rigidité institutionnelle était un problème majeur identifié par les répondants, notamment par les intervenants. Dans un même ordre d'idée, une certaine flexibilité, selon Sabrina, pourrait être accordée de façon particulière aux étudiants racisés. Selon elle, une flexibilité face à l'apprentissage et au traitement des étudiants noirs par le personnel scolaire pourrait apporter une amélioration essentielle à la réussite de ces derniers.

I did grow up in low income neighborhoods and I go to schools that a lot of people would look down on. But what changed the game? What changed the game was the teachers, the staff. And I feel like the word there that's very important is grace. The teachers and the staff gave grace to the students. Oftentimes black and brown bodies are looked at though, as disposable. We were looked at in a very negative and violent manner. Our actions and behaviors are often exacerbated in comparison to a white counterpart who may do the exact same thing. But grace is a very big factor there. And with grace comes understanding and it comes empathy and it goes off in the environment that I worked in. I know I may have explained it. As things went well for me because I know what students are going through. I know how to approach certain situations. I'm not going to approach it as their quote unquote, African mom or dad or Caribbean mom or dad or Middle Eastern Syrian mom or dad and I'm not going to approach it as a white staff which comes in with full aggression and there's no understanding there. (Sabrina)

Cette flexibilité devrait tenir compte des besoins des élèves noirs en reconnaissant leurs réalités spécifiques :

... [you] don't know the environment that they're going back home to... And also the lack of empathy for what the students are going home to when the students leave the school. I feel like staff really need to understand what they're going home, if they're going home, to, and how that affects them coming in the next day. But, yeah, race exacerbates all of the tropes. The typical tropes. Race exacerbates it because it's real life for them. You're having a 15, 16-year-old deal with, quote unquote, 30, 25-year-old problems, and they're not even emancipated yet. So it's really heavy. (Sabrina)

De même, l'ensemble du personnel scolaire devrait garder en tête la gravité des conséquences qu'auront certaines de leurs décisions sur l'élève :

And then, for example, always expelling someone or suspending someone doesn't make any sense because they don't want to come to school anyways... [...] [T]he big thing there, though, is with staff like me working with staff that have no idea any of these things are going on, and particularly those staff who have a lot of power and authority in changing the trajectory of these students. And I'm talking specifically about the social workers. (Sabrina)

Cette flexibilité peut par ailleurs diminuer les pressions ressenties par les élèves noirs quant à l'image souvent négative que la société semble avoir à leur égard.

#### **4. Opter pour des changements concrets**

Comme l'ont indiqué Steve et Sabrina, plusieurs milieux scolaires ont apporté des changements importants à leurs politiques, services et règlements pour des alternatives plus inclusives et équitables. Cependant, ces changements semblent ne pas se répercuter sur les élèves et leur quotidien. L'une des dernières recommandations évoquées dans les entretiens est la nécessité que les administrations des écoles et des conseils scolaires entreprennent des actions concrètes :

Um, I don't know, because I felt like they did whatever they were supposed to do, but they didn't necessarily care enough to actually do something about it. They would say, I'm ready to hear you, blah, blah, blah. You would talk and nothing would change. So basically, they could check off whatever needed to be done, whatever procedures that they had. « But in terms of concrete changes, there wasn't really any? » Yeah, exactly. (Janne)

Cela rejoint certains propos tenus par les intervenants, lesquels soulignent un décalage entre les beaux discours et les investissements concrets : « *On passe beaucoup de temps sur des enjeux d'équité, de diversité et [d']inclusion... Pour le personnel enseignant, c'est souvent vu comme du pelletage de nuages. C'est des belles choses à dire, c'est des belles réflexions, mais ça mange quoi en hiver ?* » (Steve)

## CONCLUSION

Avant d'entamer le sujet du racisme dans les écoles secondaires pour ce mémoire, j'avais demandé à mes proches et mes pairs quelle était la période de leur vie qui avait le plus influencé leur trajectoire. Plusieurs d'entre eux ont reproché aux adultes qu'ils ont rencontrés au secondaire d'avoir essayé de les décourager face à leurs ambitions, ou de les minimiser. Si donc le secondaire avait exercé une influence sur leur parcours, ce n'était pas une influence positive. Ces discussions m'ont alors fait réfléchir aux questions principales qui entourent le racisme systémique en milieu scolaire, ainsi qu'aux manières de lutter contre lui. Elles ont aussi déclenché en moi un questionnement sur la différence qu'aurait pu apporter l'implication de travailleurs sociaux dans la vie des personnes dont j'ai reçu le témoignage. Quel parcours auraient-elles eu si elles étaient allées voir un travailleur social au secondaire qui était outillé afin de faire face aux réalités du racisme? Que serais-je moi-même devenue? C'est ainsi que j'en suis venue, dans ce mémoire, à m'intéresser à la question de recherche suivante: **Quel est le rôle du travail social en milieu scolaire afin de lutter contre le racisme à l'école ?**

Afin de mieux comprendre l'impact actuel du racisme dans le milieu scolaire et le rôle joué par le travail social pour y faire face, ce texte a exploré l'histoire de la relation entre le Canada et le racisme et ses influences sur les institutions éducatives. Il a fait cela en énumérant plusieurs passages historiques qui démontrent une telle relation. Pour en nommer quelques-uns, il a mentionné l'esclavage des personnes noires au Canada, le traitement des personnes autochtones et le traitement des personnes chinoises. Ensuite, il a énuméré de nombreuses statistiques sur les manières dont le racisme infiltre différentes sphères du quotidien canadien, dont le marché du travail, le domaine de la santé, les établissements de protection de jeunesse, le système de justice, et le système d'éducation. Selon des textes gouvernementaux et des articles scientifiques, ce travail a aussi révélé que les élèves et étudiants noirs subissent des traitements négatifs disproportionnés en comparaison de leurs pairs, ce qui a des effets négatifs

sur leur trajectoire de vie. Finalement, des recherches ont aussi démontré que les travailleurs sociaux au Canada ont déjà eu une relation tendue avec les personnes racisées, dû à leur mandat et leur implication dans des événements racistes, telle la rafle des années soixante.

À l'aide de la théorie critique de la race et de l'analyse systématique, six entretiens semi-dirigés ont été récoltés et analysés au sein de cette recherche. Ces entretiens, auprès de deux intervenants et de quatre anciens élèves noirs du secondaire, ont pu démystifier l'impact du racisme dans les écoles secondaires ainsi que les effets du travail social en milieu scolaire afin de le combattre. Les entretiens ont démontré que le racisme peut prendre trois différentes formes : l'isolement ressenti par les élèves et l'inconfort d'en parler, la mauvaise gestion des incidents racistes par les administrations scolaires et les perceptions négatives et la stigmatisation. Cet inconfort ou isolement peut être dû à un écart social instauré par les élèves et le personnel de l'école non racisés, voire à des commentaires ignorants ou racistes de leur part. La mauvaise gestion des incidents racistes regroupe les situations de déni, de victimisation et de négligence face aux plaintes liées au racisme faites par les élèves noirs. La troisième forme met l'accent sur la perception négative qui règne parmi le personnel non racisé des écoles à propos des élèves noirs et sur la manière dont le système éducatif permet à ce personnel de se fier à ses fausses perceptions et de s'en servir pour prendre des décisions.

À part les formes de racisme vécues dans les écoles secondaires, les entretiens ont aussi révélé l'impact du racisme sur la santé mentale des élèves, qui s'exprime surtout par de l'anxiété.

De plus, les entretiens ont identifié quatre problèmes d'accès des élèves noirs aux services en travail social : le manque de représentativité des intervenants noirs, une méconnaissance mutuelle entre travailleurs sociaux et élèves noirs et des services inadaptés, le manque de ressources et de capacité du personnel en travail social et le manque de flexibilité

institutionnelle et culturelle. Enfin, les personnes participantes ont offert quatre pistes d'amélioration qui peuvent être résumées par les suggestions suivantes :

1. **Adopter des mesures d'embauche afin d'atteindre une diversité proportionnelle,** c'est-à-dire afin que la diversité chez les travailleurs sociaux ou membres du personnel corresponde à la diversité de la population étudiante, de sorte que les élèves puissent toujours trouver une personne avec qui ils se sentent à l'aise de parler.
2. **Favoriser un environnement sain:** les travailleurs sociaux devraient faire montre de flexibilité, comme permettre aux élèves de s'exprimer dans la langue de leur choix ou d'aborder des sujets comme le racisme, sans crainte d'être pénalisés ou niés.
3. **Accorder de la grâce :** les personnes travailleuses sociales devraient faire preuve d'empathie face aux difficultés et prendre en considération les réalités que peuvent vivre certains élèves noirs, tout en reconnaissant l'impact additionnel du racisme sur la vie de ces élèves.
4. **Implémenter des changements concrets :** les travailleurs sociaux pourraient aussi faire attention de ne pas faire de fausses promesses ou de ne pas intégrer des changements superficiels qui ne répondent pas réellement aux besoins des élèves. Ils devraient fournir un effort afin d'adopter des changements concrets sur la base de consultations auprès des élèves noirs, de leurs parents et des membres de la communauté.

L'objectif de cette recherche était donc de comprendre le rôle joué par les travailleurs sociaux face au racisme vécu par les élèves noirs dans les écoles secondaires. Cet objectif pouvait se déployer en plusieurs sous-questions : Est-ce que les travailleurs sociaux en milieu scolaire sont au courant des barrières spécifiques qu'ont à surmonter les élèves noirs ? Dans le cas où ils sont bien au courant de ces enjeux, est-ce qu'ils sont bien outillés pour l'exécution

d'interventions efficaces et percutantes ? Est-ce que les travailleurs sociaux cherchent à déconstruire le racisme par l'entremise de leurs interventions ou est-ce que le racisme fait partie de leurs angles morts ? Pire : produisent-ils ou reconduisent-ils le racisme par l'entremise de leurs pratiques ? Quels sont les obstacles qui se présentent aux travailleurs sociaux dans leur lutte contre le racisme et quelles sont les ressources dont ils auraient besoin afin de mettre en place des plans d'intervention antiraciste ? Plusieurs hypothèses de travail orientaient cette recherche : premièrement, je postulais que le racisme systémique était à la source des enjeux rencontrés par les élèves noirs lorsqu'il s'agissait de leur accès aux services d'un travailleur social à l'école ; deuxièmement, je supposais que les travailleurs sociaux échouaient dans leur lutte contre le racisme en milieu scolaire.

À titre de rappel, le racisme systémique se définit par un système d'inégalités maintenu par des institutions, des lois et des politiques qui oppriment certains groupes et privilégient d'autres selon la race de ceux-ci (Aministie internationale, 2021). Dans le cas de la relation entre les élèves noirs et les travailleurs sociaux en milieu scolaire, nous constatons que cette relation semble bel et bien affectée par le racisme systémique dans la mesure où ce dernier ne favorise par l'embauche de travailleurs sociaux noirs ni la reconnaissance de l'expertise des travailleurs sociaux noirs ou racisés, où il entretient des préjugés sur les élèves noirs qui font en sorte que le personnel des écoles tend à nier la réalité du racisme chez les élèves noirs ou à méconnaître leur vécu. En conséquence, les élèves noirs se méfient des travailleurs sociaux (surtout lorsqu'ils sont blancs) et ces derniers ne sont pas suffisamment bien outillés pour intervenir adéquatement auprès d'eux.

Le travail social en milieu scolaire a donc beaucoup de chemin à faire afin de fournir des interventions adaptées et d'employer des pratiques suffisantes ayant un impact réel sur le bien-être des élèves noirs. Toutefois, ce travail a aussi exposé la nature interrelationnelle de la profession du travail social. Si la tâche d'un travailleur social est de venir en aide, il ne travaille

pas seul. La tâche de venir en aide peut être entreprise par d'autres personnes, ou en collaboration avec d'autres personnes. Nous l'avons vu avec certains témoignages des élèves qui ont reconnu un enseignant ou un conseiller en orientation pour leur rôle d'intervention. Tout au long de ce projet, il a été réconfortant d'observer que certains employés qui ne sont pas forcément des intervenants en service social ont comblé un manque pour des élèves noirs. Lutter contre le racisme est donc l'affaire de tous.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERTA CIVIL LIBERTIES RESEARCH CENTRE. Forms of Racism.  
<https://www.aclrc.com/forms-of-racism>
- AGOCS, C. & JAIN, H. (2001). *Systemic racism in employment in Canada: Diagnosing systemic racism in organizational culture*, Toronto: Canadian Race Relations Foundation.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=359FE0A3D0DD5AD40EC3D2C9E4F473CC?doi=10.1.1.535.9197&rep=rep1&type=pdf>.
- AMNISTIE INTERNATIONALE. Racisme systémique.  
<https://amnistie.ca/campagnes/racisme-systemique>
- ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL.  
Agrément.  
<https://caswe-acfts.ca/fr/nos-activites/agrement/>
- ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL.  
La Commission d'agrément.  
<https://caswe-acfts.ca/fr/profil/la-commission-dagrément/>
- ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL.  
(Août 2014). Normes d'agrément.  
<https://caswe-acfts.ca/wp-content/uploads/2021/09/CASWE-ACFTS.NormesDagrément-2.pdf>
- ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL.  
(Mars 2021). Politiques pédagogiques et normes d'agrément pour la formation en travail social au Canada. <https://caswe-acfts.ca/wp-content/uploads/2021/09/PPNA-2021-1.pdf>
- BERRY, D. (2020). Loi sur le multiculturalisme canadien. Dans l'Encyclopédie Canadienne.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-sur-le-multiculturalisme-canadien>
- BESSONE, M. (2017). Quelle place pour la critique dans les théories critiques de la race ? *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 142(3), 359.  
<https://doi.org/10.3917/rphi.173.0359>
- BILGE, S., & Forcier, M. (2016). La racialisation. *Revue Droits et libertés*, 35(2), 13-14.  
<https://liguedesdroits.ca/la-racialisation/>
- BOISCLAIR, V. (1er juin 2020). La discrimination existe au Québec, mais elle n'est pas systémique, selon Legault. *Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1708260/racisme-francois-legault-quebec-discrimination-manifestation-livre-vert>

- BROOKS, J. (2006). Working definitions: Race, ethnic studies, and early american literature. *Early American Literature*, 41(2), 313-320,395.  
<https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/working-definitions-race-ethnic-studies-early/docview/215389653/se-2?accountid=14701>
- CANADIAN ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS.(4 août 2011). Le travailleur social en milieu scolaire. <https://www.casw-acts.ca/fr/le-travailleur-social-en-milieu-scolaire>
- CANADIAN ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS (5 février 2021). Le travail social, qu'est-ce que c'est? <https://www.casw-acts.ca/fr/le-travail-social-quest-ce-que-cest#:~:text=Le%20service%20social%20se%20concentre%20sur%20l'amelioration%20de%20la,qui%20ont%20un%20impact%20sur>
- CARNEIRO, S. (2018). Policy, Poverty, and Indigenous Child Welfare: Revisiting the Sixties Scoop. Doctoral dissertation, *Queen's University* (Canada).
- CÉNAT, J. M., Noorishad, P. G., Moshirian, S. M. M. F., Darius, W. P., & Flynn, R. J. (2023). Reasons for admission to service and overrepresentation of Black youth in the child welfare system in Ontario, Canada: does race matter?. *Child Abuse & Neglect*, 140, 106157.
- CHEKKAT, R. (2015). Ce que le mot « racisé-e » exprime et ce qu'il masque, dans Fiche lexicale, *Ligue des droits et libertés*, doc. 5.64
- CHEVALIER, F. & Meyer, V. (2018). Chapitre 6. Les entretiens. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). Caen: EMS Editions.  
<https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0108>
- CODJOE, H. M. (2001). Fighting a “Public Enemy” of Black Academic Achievement—the persistence of racism and the schooling experiences of Black students in Canada. *Race Ethnicity and Education*, 4(4), 343–375  
<https://doi.org/10.1080/13613320120096652>
- COMMISSION ONTARIENNE DES DROITS DE LA PERSONNE *Lutte contre le racisme anti-Noirs en éducation*. <https://www.ohrc.on.ca/fr/lutte-contre-le-racisme-anti-noirs-en-%C3%A9ducation>
- COMMISSION ONTARIENNE DES DROITS DE LA PERSONNE. *Pris à partie : Préoccupations relatives au bien-être de l'enfance*. <https://www.ohrc.on.ca/fr/pris-%C3%A0-partie-pr%C3%A9occupations-relatives-au-bien-%C3%AAtre-de-l%E2%80%99enfance>
- COMMISSION ONTARIENNE DES DROITS DE LA PERSONNE. *La loi sur la sécurité dans les écoles de l'ontario : Discipline et discrimination dans les écoles » VII. Effet disproportionné en Ontario*.  
<https://www.ohrc.on.ca/en/ontario-safe-schools-act-school-discipline-and-discrimination/vii-disproportionate-impact-ontario>

- COHEN-ÉMERRIQUE, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71–91. <https://doi.org/10.7202/032248ar>
- COLLÈGE CATHOLIQUE FRANCO-OUEST. Programme du diplôme de l'IB. <https://franco-ouest.ecolecatholique.ca/fr/Programme-Du-Diplome> 66
- CORRIVEAU, J. (2019). Mille nuances pour un pays. *Continuité*, (159), 18-23.
- DAVIDSON, Y. (2009). Equity in Education: Policy and Implementation – Examining Ontario's Anti-racism Education Guidelines and their Application in the Peel District School Board. *The Journal of Public Policy, Administration, and Law*, 1(1). <https://jppal.journals.yorku.ca/index.php/jppal/article/view/21055>
- DAVIS, J. (2022). Adultification bias within child protection and safeguarding. HM Inspectorate of Probation. *Academic Insights*, 13p.
- DEI, G. J. S., & Rutherford, C. H. (2023). Educating against Anti-Black/Anti-African Canadian Racism. *Social Justice Education in Canada: Select Perspectives*, 31.
- DRYDEN, O., & Nnorom, O. (2021). Time to dismantle systemic anti-Black racism in medicine in Canada. *Cmaj*, 193(2), E55-E57.
- ENCYCLOPÉDIA, T. (2020). Génocide et peuples autochtones au Canada. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/genocide-and-indigenous-peoples-in-canada>
- ENCYCLOPÉDIA, T. (2022). Taxe d'entrée imposée aux personnes immigrantes d'origine chinoise au Canada (résumé en langage simple). Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/taxe-entree-imposee-aux-chinoise-resume-en-langage-simple>
- EPSTEIN, R., Blake, J. J., & González, T. (2017). Girlhood Interrupted: The Erasure of Black Girls' childhood. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3000695>
- FENNETEAU, H. (2015). *Enquête: entretien et questionnaire-3e édition*. Dunod.
- FRIDERES, J. (2021). Racisme. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/racisme>
- GALABUZI, G-E. (2014). Race and the streaming of Ontario's children and youth. *Restacking the deck : Streaming by class, race and gender in Ontario schools*, 23, 185-226.
- GARNEAU, S. (2019). Racisme et discrimination raciale: des repères pour intervenir. Dans Rachédi, L. et Taibi, B. *L'intervention interculturelle*. Montréal: Chenelière Education. 9782765079132. 332 p. (p.80-p.104)

- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO.(9 juillet 2020). *L'Ontario Prend Des Mesures Audacieuses Pour Éliminer Le Racisme Et L'inégalité Dans Les Écoles*. Tiré de <https://news.ontario.ca/fr/release/57544/ontario-prend-des-mesures-audacieuses-pour-eliminer-le-racisme-et-linegalite-dans-les-ecoles>
- HENNING, K. (2021). *The rage of innocence : How America Criminalizes Black Youth*. Pantheon.
- GOFF, P. A., Jackson, M. C., Di Leone, B. A. L., Culotta, C. M., & DiTomasso, N. A. (2014). The essence of innocence: Consequences of dehumanizing Black children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(4), 526–545. <https://doi.org/10.1037/a0035663>
- GALABUZI, G-E. (2014). Race and the streaming of Ontario's children and youth. *Restacking the deck : Streaming by class, race and gender in Ontario schools*, 23, 185-226.
- GULLIVER, T., & Thurrell, K. (2016). Denials of racism in Canadian English language textbooks. *TESL Canada Journal*, 42-61.
- HELLY, D. (1996). Les politiques d'immigration au Canada de 1867 à nos jours. *Hommes & Migrations*, 1200(1), 6-14.
- HENRY, N. (2022). Esclavage des Noirs au Canada. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/black-enslavement>
- HORNE, G. (2009). *WEB du Bois: a biography*. Bloomsbury Publishing USA.
- JAMES C.E. & Turner, T. (2017). Towards race equity in education: The schooling of black students in the Greater Toronto Area. Toronto, ON: York University. <https://edu.yorku.ca/files/2017/04/Towards-Race-Equity-in-Education-April-2017.pdf>
- KATATA, R. (2021). Violence structurelle et judiciarisation des femmes noires au Canada: Une double invisibilisation?. [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa] [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/42719/1/Katata\\_Rosalie\\_2021.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/42719/1/Katata_Rosalie_2021.pdf)
- KESKINEN, S., & Andreassen, R. (2017). Developing Theoretical Perspectives on Racialisation and Migration. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 64-69.DOI: <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0018>
- LANDERTINGER, L. (2011). *The Biopolitics of Indigenous Reproduction : Colonial discourse and the overrepresentation of Indigenous children in the Canadian child welfare system*. [Masters of Arts, Queen's University] [https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/6587/1/Landertinger\\_Laura\\_CL\\_201106\\_MA.pdf](https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/6587/1/Landertinger_Laura_CL_201106_MA.pdf)
- LAROUSSE, É. (n.d.). *Définitions : entretien - Dictionnaire de français Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/entretien/30081>

- LAROUSSE, É. (n.d.). *Définitions : race - Dictionnaire de français Larousse*.  
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/race/65899>
- LAVERGNE, C., Dufour, S., Trocmé, N., & Larrivée, M. C. (2008). *Visible minority, Aboriginal, and Caucasian children investigated by Canadian protective services*. *Child welfare*, 87(2), 59-76.
- LIGUE DES DROITS ET LIBERTÉS. (15 Novembre 2015). *Personne racisée ou racialisée*  
<https://liguedesdroits.ca/lexique/personne-racisee-ou-racialisee/>
- LÉVESQUE, I. & Barbeau, G. B. (2022). La polémique métalangagière autour de la formule racisme systémique. Éditions de l'Université de Sherbrooke. *Circula: revue d'idéologies linguistiques*, 15, 31-47  
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/19978>
- LONG, L. J. *Perpetual Suspects : A Critical Race Theory of Black and Mixed-Race Experiences of Policing*. Palgrave Macmillan, 2018, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-98240-3>.
- LOPEZ, A. E., & Jean-Marie, G. (2021). Challenging anti-Black racism in everyday teaching, learning, and leading: From theory to practice. *Journal of School Leadership*, 31(1-2), 50-65.
- LYNN, M., & Dixson, A. D. (2021). *Handbook of Critical Race Theory in Education* (2<sup>e</sup> éd.) [E-book]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155721>
- MAYER, R. & SAINT-JACQUES, C. (2000), « L'entrevue de recherche », dans Mayer, R. et collab. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal : Gaetan Morin, p. 116-131.
- MAYNARD, R. (2017). *Policing Black Lives: State Violence in Canada from Slavery to the Present*. Winnipeg: Fernwood Publishing, 2017. Pp. 280.
- M'CHAREK, A. (2013). *Beyond Fact or Fiction: On the Materiality of Race in Practice*. *Cultural Anthropology*. 28. p.437. 10.1111/cuan.12012.
- MENDIS, K. (2011). Why it is especially important for social workers to build rapport with children in care: A case example. *International Journal of Child & Family Welfare*, 14(3-4), 161-165.
- OLSON, J. "W. E. B. Du Bois and the Race Concept". *Racially Writing the Republic: Racists, Race Rebels, and Transformations of American Identity*, edited by Bruce Baum and Duchess Harris, New York, USA: Duke University Press, 2009, pp. 214-231.  
<https://doi.org/10.1515/9780822392156-013>
- ONTARIO HUMAN RIGHTS COMMISSION. *Under suspicion: Concerns about child welfare*. <https://www.ohrc.on.ca/en/under-suspicion-concerns-about-child-welfare>

- ONTARIO NEWSROOM. (25 février 2022). L'Ontario favorise la réussite des élèves noirs. Ontario.<https://news.ontario.ca/fr/release/1001660/lontario-favorise-la-reussite-des-eleves-noirs>
- ONTARIO NEWSROOM. (2020, 9 juillet). L'Ontario prend des mesures audacieuses pour éliminer le racisme et l'inégalité dans les écoles. Ontario.  
<https://news.ontario.ca/fr/release/57544/lontario-prend-des-mesures-audacieuses-pour-eliminer-le-racisme-et-linegalite-dans-les-ecols>
- OREOPOULOS, P. (2009). *Why do skilled immigrants struggle in the labor market ? A field experiment with six thousand resumes*. <https://doi.org/10.3386/w15036>
- OWUSU-BEMPAH, A. Jung, M., Sbaï, F., Wilton, A. S., & Kouyoumdjian, F. (2023). Race and Incarceration: The Representation and Characteristics of Black People in Provincial Correctional Facilities in Ontario, Canada. *Race and Justice*, 13(4), 530-542. <https://doi.org/10.1177/21533687211006461>
- PAILLÉ, P. & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans : , P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Paris: Armand Colin.
- PARTRIDGE, E. K. (2014). *Schooling for Colonization and White Supremacy: Failures of multicultural inclusivity*. toronto: University of Toronto, 2014. 84 p.
- PHILLIPPO, K. L., & Crutchfield, J. (2021). Racial Injustice in Schools : Underscoring Social Work's Obligation to Promote Antiracist Practice. *Social Work*, 226-235. <https://doi.org/10.1093/sw/swab020>
- PIERRE, A. (2021). *Empreintes de résistance. Filiations et récits de femmes autochtones, noires et racisées*. Montréal, les éditions du remue-ménage.
- PLUYMAEKERS, J. (2002). L'approche systémique, son originalité et sa méthode dans le travail psychosocial. *Les Cahiers de l'Actif-N*, 308(309), 309.
- POIRET, C., Hoffmann, O., & Audebert, C. (2011). Éditorial: Contextualiser pour mieux conceptualiser la racialisation. *Revue européenne des migrations internationales*, 27(1), 7-16.
- RIGER, S. & Sigurvinsdottir, R. (2016). Thematic analysis. *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods*, 33-41.
- RUPP, M.A., (1969). Le service social dans la société française d'aujourd'hui, *Le Centurion*, Paris, cité par BARBIER R., Situations institutionnelles et stratégies des rapports au client, Sociologie et compréhension du travail social, dans *Dutrenit*, eds.
- SAAD, L. (2020). Me and White Supremacy : Combat Racism, Change the World, and Become A Good Ancestor, 256 p.s, *Creative Nursing*, 27(1), 71-72. <https://doi.org/10.1891/crn-r-d-20-00082>

- SALAMANCA CORDONNA, M. (2018). Les agences de placement à Montréal et le travail immigrant: une composante du racisme systémique au Québec?. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 49-76.
- SANTÉ MENTALE EN MILIEU SCOLAIRE ONTARIO (2020). Understanding Anti-Black Racism to Support the Mental Health and WellBeing of Black and Racialized Students. Consulté le 29 octobre 2021, à l'adresse <https://smho-smso.ca/wp-content/uploads/2020/09/Understanding-Anti-Black-Racism-For-MHL.pdf>
- SINCLAIR, N., & Dainard, S. (2020). Rafle des années soixante. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/sixties-scoop>
- STATISTIQUE CANADA. (2020). *Statistiques sur les services correctionnels pour les adultes et les jeunes au Canada, 2018-2019* [Article en ligne]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2020001/article/00016-fra.htm>
- STEVENSON, A. (2019). Child Welfare, Indigenous Children and Children's Rights in Canada. *Direito ePraxis*, 10(02), 1241-1243. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40639>
- SUE, D. W. (2005). *Multicultural social work practice*. John Wiley & Sons.
- TELEP, S. (2021). Racialisation. *Langage & société*, 1, 289-292.
- TYRELL, S. (2012). Critical Multiculturalism and Nation-Building Exploring Systemic Racism in Canada. *HPS: The Journal of History and Political Science*, 1.
- VILATTE J-C., (2007), « Méthodologie de l'enquête par questionnaire », Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles, Grisolles, France, [en ligne] [http://www.lmac-mp.fr/les-textes-de-jean-christophe-vilatte\\_19.php](http://www.lmac-mp.fr/les-textes-de-jean-christophe-vilatte_19.php).
- WIRZBA, S. (17 juillet 2020). Social Work is not a Miracle Cure for Systemic Racism in Canada. *McGill International Review*. <https://www.mironline.ca/social-work-is-not-a-miracle-cure-for-systemic-racism-in-canada/>

## ANNEXE 1: Certification du comité éthique

15/05/2023

**Université d'Ottawa**

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

**University of Ottawa**

Office of Research Ethics and Integrity

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

**Numéro du dossier / Ethics File Number**

S-02-23-8845

**Titre du projet / Project Title**

Nos portes ne sont pas toujours  
ouvertes: Une analyse des  
interactions entre le racisme  
systémique et le travail social en  
milieu scolaire

**Type de projet / Project Type**

Mémoire de maîtrise / Master's  
major research paper

**Statut du projet / Project Status**

Approuvé / Approved

**Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)**

15/05/2023

**Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)**

14/05/2024

### Équipe de recherche / Research Team

**Chercheur / Researcher**

GLAPHYRA GEORGES

École de service social / School of Social Work

Sonia BEN SOLTANE

École de service social / School of Social Work

**Role**

Chercheur Principal / Principal Investigator

Superviseur / Supervisor

**Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments**

## ANNEXE 2: Formulaire de consentement (Travailleurs sociaux)



uOttawa

**TITRE DE L'ÉTUDE :** *NOS PORTES NE SONT PAS TOUJOURS OUVERTES : ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE ET LE RACISME SYSTÉMIQUE*

**CHERCHEUR PRINCIPAL :** Glaphyra Georges

Université d'Ottawa, Faculté des sciences sociales, École de travail social  
ggeor080@uottawa.ca  
613-406-3240

**SUPERVISION :** Sonia Ben Soltane

Université d'Ottawa, Faculté des sciences sociales, École de travail social  
sbensolt@uottawa.ca  
613-562-5800, poste 1975

Maîtrise supervisée par le professeur Sonia Ben Soltane.

**PARTICIPATION :** Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. Vous pouvez choisir de ne pas participer ou de cesser de participer à tout moment sans conséquences négatives.

**RETRAIT DE L'ÉTUDE:** Dans le cas où il y a un retrait de participation, les données recueillies ne seront pas utilisées pour le projet de recherche. Elles seront détruites. La compensation mentionnée ci-dessous sera quand même appliquée.

**BUT DE L'ÉTUDE :** Le but de cette étude est de comprendre comment le racisme systémique interagit avec le travail social. Cette étude vise à déterminer comment le racisme touche les élèves du secondaire et comment les interventions en travail social les soutiennent. Nous espérons que les résultats de cette étude aideront à comprendre le racisme systémique dans les écoles et le rôle des travailleurs sociaux dans la prévention et le démantèlement du racisme dans les écoles.

**DURÉE DE L'ENTREVUE:** La durée de l'entrevue sera de 40 à 60 minutes.

**PROCÉDURES :** Si vous choisissez de participer à cette étude, on vous demandera de participer à une entrevue avec une chercheuse. Les questions d'entrevue porteront sur les interventions en travail social et le racisme systémique. L'entrevue sera l'occasion pour vous de partager vos réflexions et vos expériences plus en détail. L'entrevue sera enregistrée et transcrite à des fins d'analyse.

**RISQUES ET AVANTAGES :** Dû au sujet de ce projet de recherche, le risque d'inconfort associé à la participation à cette étude peut être important. Les participants peuvent éprouver de l'inconfort psychologique ou/et émotionnel. Avant d'accepter, les participants seront mis en garde contre le risque d'inconfort suite à la participation à la recherche. Il leur sera proposé de ne pas répondre aux questions qui les mettent particulièrement inconfortables. De plus, la chercheuse est une travailleuse sociale formée à l'intervention et elle pourra intervenir auprès des participants s'ils se sentent particulièrement mal. Les participants recevront aussi une liste de ressources disponibles, suite aux entrevues, qu'ils pourront accéder dans le cas d'une crise. Cependant, nous espérons qu'en y participant, vous aurez l'impression d'avoir contribué à la compréhension du racisme dans les écoles secondaires et à l'élaboration de stratégies plus efficaces pour y remédier.

**CONFIDENTIALITÉ ET CONSERVATION :** Vos réponses à l'entrevue et la transcription de l'entrevue recevront un identifiant unique et seront séparées de tout renseignement d'identification personnel. Les données en format papier seront conservées dans le bureau de la superviseure du mémoire de recherche. Les enregistrements audio et les données en format électronique seront gardées sur l'ordinateur de la chercheuse et protégées par un mot de passe). Les données seront aussi conservées dans une clé USB et protégées par un mot de passe. Suite à la publication du projet de recherche, toutes les données seront supprimées après la période de conservation de cinq ans. L'équipe de recherche aura accès aux données, mais votre nom ne sera pas lié à vos réponses dans les rapports ou publications découlant de l'étude.

**COORDONNÉES :** Si vous avez des questions au sujet de l'étude, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale, Glaphyra Georges, au 613-406-3240 ou à ggeor080@uottawa.ca. Si vous avez des préoccupations au sujet de vos droits en tant que participants, vous pouvez communiquer avec le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa, au 613-562-5387 ou à éthique@uottawa.ca.

Veillez en conserver une copie pour votre dossier.

En signant ci-dessous, je confirme que j'ai lu et compris les renseignements fournis ci-dessus et que j'accepte de participer à l'étude.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**ANNEXE 3:** Formulaire de consentement (Diplômés)



uOttawa

**TITRE DE L'ÉTUDE :** *NOS PORTES NE SONT PAS TOUJOURS OUVERTES : ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE ET LE RACISME SYSTÉMIQUE*

**CHERCHEUR PRINCIPAL :** Glaphyra Georges

Université d'Ottawa, Faculté des sciences sociales, École de travail social

ggeor080@uottawa.ca

613-406-3240

**SUPERVISION :** Sonia Ben Soltane

Université d'Ottawa, Faculté des sciences sociales, École de travail social

sbensolt@uottawa.ca

613-562-5800, poste 1975

Maîtrise supervisée par le professeur Sonia Ben Soltane.

**PARTICIPATION :** Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. Vous pouvez choisir de ne pas participer ou de cesser de participer à tout moment sans conséquences négatives.

**RETRAIT DE L'ÉTUDE:** Dans le cas où il y a un retrait de participation, les données recueillies ne seront pas utilisées pour le projet de recherche. Elles seront détruites. La compensation mentionnée ci-dessous sera quand même appliquée.

**BUT DE L'ÉTUDE :** Le but de cette étude est de comprendre comment le racisme systémique interagit avec le travail social. Cette étude vise à déterminer comment le racisme touche les élèves du secondaire et comment les interventions en travail social les soutiennent. Nous espérons que les résultats de cette étude aideront à comprendre le racisme systémique dans les écoles et le rôle des travailleurs sociaux dans la prévention et le démantèlement du racisme dans les écoles.

**DURÉE DE L'ENTREVUE:** La durée de l'entrevue sera de 40 à 60 minutes.

**PROCÉDURES :** Si vous choisissez de participer à cette étude, on vous demandera de participer à une entrevue avec une chercheuse. Les questions d'entrevue porteront sur les interventions en travail social et le racisme systémique. L'entrevue sera l'occasion pour vous de partager vos réflexions et vos expériences plus en détail. L'entrevue sera enregistrée et transcrite à des fins d'analyse.

**RISQUES ET AVANTAGES :** Dû au sujet de ce projet de recherche, le risque d'inconfort associé à la participation à cette étude peut être important. Les participants peuvent éprouver de l'inconfort psychologique ou/et émotionnel. Avant d'accepter, les participants seront mis en garde contre le risque d'inconfort suite à la participation à la recherche. Il leur sera proposé de ne pas répondre aux questions qui les mettent particulièrement inconfortables. De plus, la chercheuse est une travailleuse sociale formée à l'intervention et elle pourra intervenir auprès des participants s'ils se sentent particulièrement mal. Les participants recevront aussi une liste de ressources disponibles, suite aux entrevues, qu'ils pourront accéder dans le cas d'une crise. Cependant, nous espérons qu'en y participant, vous aurez l'impression d'avoir contribué à la compréhension du racisme dans les écoles secondaires et à l'élaboration de stratégies plus efficaces pour y remédier.

**CONFIDENTIALITÉ ET CONSERVATION :** Vos réponses à l'entrevue et la transcription de l'entrevue recevront un identifiant unique et seront séparées de tout renseignement d'identification personnel. Les données en format papier seront conservées dans le bureau de la superviseure du mémoire de recherche. Les enregistrements audio et les données en format électronique seront gardées sur l'ordinateur de la chercheuse et protégées par un mot de passe. Les données seront aussi conservées dans une clé USB et protégées par un mot de passe. Suite à la publication du projet de recherche, toutes les données seront supprimées après la période de conservation de cinq ans. L'équipe de recherche aura accès aux données, mais votre nom ne sera pas lié à vos réponses dans les rapports ou publications découlant de l'étude.

**COMPENSATION :** Chaque participant recevra une carte-cadeau de 20 \$ CA pour la marque de son choix.

**COORDONNÉES :** Si vous avez des questions au sujet de l'étude, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale, Glaphyra Georges, au 613-406-3240 ou à [ggeor080@uottawa.ca](mailto:ggeor080@uottawa.ca). Si vous avez des préoccupations au sujet de vos droits en tant que participants, vous pouvez communiquer avec le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa, au 613-562-5387 ou à [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca).

Veillez en conserver une copie pour votre dossier.

En signant ci-dessous, je confirme que j'ai lu et compris les renseignements fournis ci-dessus et que j'accepte de participer à l'étude.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom de la chercheure : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheure : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_



uOttawa

**RESEARCH STUDY CONSENT FORM**

**TITLE OF STUDY:**

*OUR DOORS ARE NOT ALWAYS OPEN:* Examining the interactions between school social work and systemic racism. (*NOS PORTES NE SONT PAS TOUJOURS OUVERTES: ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE ET LE RACISME SYSTÉMIQUE*)

**PRINCIPAL RESEARCHER :** Glaphyra Georges

University of Ottawa, Faculty of Social Sciences, School of Social Work  
ggeor080@uottawa.ca  
613-406-3240

**DIRECTOR:** Sonia Ben Soltane

University of Ottawa, Faculty of Social Sciences, School of Social Work  
sbensolt@uottawa.ca  
613-562-5800, ext.1975

**Master's research paper supervised by professor Sonia Ben Soltane.**

**PARTICIPATION:** Your participation in this study is completely voluntary. You may choose not to participate or may choose to stop participating at any time without any negative consequences.

**WITHDRAWAL:** If there is a withdrawal of participation, the collected data will not be used for the research project. They will be destroyed. The compensation mentioned below will still be applied.

**PURPOSE OF THE STUDY:** The purpose of this study is to understand the ways in which systemic racism interacts with social work. This study looks to identify how racism affects

students in high school and how social work interventions support them. We hope that the findings from this study will help in understanding systemic racism in schools and the role of social workers in preventing and dismantling racism in schools.

### **LENGTH OF THE INTERVIEW:**

**PROCEDURES:** If you choose to participate in this study, you will be asked to participate in an interview with a researcher. The interview questions will be about your experiences with racism in high school and your views on social work interventions. The interview will be an opportunity for you to share your thoughts and experiences in more detail. The interview will be audio recorded and transcribed for analysis.

**RISKS AND BENEFITS:** Due to the subject of this research project, the risk of discomfort associated with participating in this study may be significant. Participants may experience psychological or/and emotional discomfort. Before accepting, participants will be warned of the risk of discomfort following participation in the research. They will be asked not to answer questions that make them particularly uncomfortable. In addition, the researcher is a social worker trained in the intervention and can intervene with participants if they feel particularly ill. Participants will also receive a list of available resources that they can access in the event of a crisis. However, we hope that by participating, you will feel that you have contributed to understanding racism in high schools and developing more effective strategies to address it.

**CONFIDENTIALITY AND RETENTION:** Your interview responses and interview transcript will be given a unique identifier and will be separated from any personal identifying information. Hard copy data will be kept in the research supervisor's office. Audio recordings and electronic data will be stored on the researcher's computer and password protected. The data will also be stored in a USB key and protected by a password. Following the publication of the research project, all data will be deleted after the five-year retention period. The research team will have access to the data, but your name will not be linked to your responses in the reports or publications resulting from the study.

**COMPENSATION:** Each participant will receive a gift card for the brand of their choice, of a value of 20\$ CAD.

**CONTACT INFORMATION:** If you have any questions about the study, you may contact the principal investigator, Glaphyra Georges, at 613-406-3240 or [ggeor080@uottawa.ca](mailto:ggeor080@uottawa.ca). If you have any concerns about your rights as a participant, you may contact the ethics committee at the University of Ottawa, at (613) 562-5387 or [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca).

Please keep a copy for your file.

**By signing below, I confirm that I have read and understood the information provided above and that I agree to participate in this study.**

Participant's name: \_\_\_\_\_

Participant's signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Researcher's name: \_\_\_\_\_

Researcher's signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_



uOttawa

**RESEARCH STUDY CONSENT FORM**

**TITLE OF STUDY:**

*OUR DOORS ARE NOT ALWAYS OPEN:* Examining the interactions between school social work and systemic racism. (*NOS PORTES NE SONT PAS TOUJOURS OUVERTES: ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE ET LE RACISME SYSTÉMIQUE*)

**PRINCIPAL RESEARCHER :** Glaphyra Georges

University of Ottawa, Faculty of Social Sciences, School of Social Work  
ggeor080@uottawa.ca  
613-406-3240

**DIRECTOR:** Sonia Ben Soltane

University of Ottawa, Faculty of Social Sciences, School of Social Work  
sbensolt@uottawa.ca  
613-562-5800, ext.1975

*Master's research paper supervised by professor Sonia Ben Soltane.*

**PARTICIPATION:** Your participation in this study is completely voluntary. You may choose not to participate or may choose to stop participating at any time without any negative consequences.

**WITHDRAWAL:** If there is a withdrawal of participation, the collected data will not be used for the research project. They will be destroyed. The compensation mentioned below will still be applied.

**PURPOSE OF THE STUDY:** The purpose of this study is to understand the ways in which systemic racism interacts with social work. This study looks to identify how racism affects

students in high school and how social work interventions support them. We hope that the findings from this study will help in understanding systemic racism in schools and the role of social workers in preventing and dismantling racism in schools.

**LENGTH OF THE INTERVIEW:**

**PROCEDURES:** If you choose to participate in this study, you will be asked to participate in an interview with a researcher. The interview questions will be about social work interventions and systemic racism. The interview will be an opportunity for you to share your thoughts and experiences in more detail. The interview will be audio recorded and transcribed for analysis.

**RISKS AND BENEFITS:** Due to the subject of this research project, the risk of discomfort associated with participating in this study may be significant. Participants may experience psychological or/and emotional discomfort. Before accepting, participants will be warned of the risk of discomfort following participation in the research. They will be asked not to answer questions that make them particularly uncomfortable. In addition, the researcher is a social worker trained in the intervention and can intervene with participants if they feel particularly ill. Participants will also receive a list of available resources that they can access in the event of a crisis. However, we hope that by participating, you will feel that you have contributed to understanding racism in high schools and developing more effective strategies to address it.

**CONFIDENTIALITY AND RETENTION:** Your interview responses and interview transcript will be given a unique identifier and will be separated from any personal identifying information. Hard copy data will be kept in the research supervisor’s office. Audio recordings and electronic data will be stored on the researcher’s computer and password protected. The data will also be stored in a USB key and protected by a password. Following the publication of the research project, all data will be deleted after the five-year retention period. The research team will have access to the data, but your name will not be linked to your responses in the reports or publications resulting from the study.

**CONTACT INFORMATION:** If you have any questions about the study, you may contact the principal investigator, Glaphyra Georges, at 613-406-3240 or [ggeor080@uottawa.ca](mailto:ggeor080@uottawa.ca). If you have any concerns about your rights as a participant, you may contact the ethics committee at the University of Ottawa, at (613) 562-5387 or [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca).

Please keep a copy for your file.

**By signing below, I confirm that I have read and understood the information provided above and that I agree to participate in this study.**

Participant’s name: \_\_\_\_\_

Participant’s signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Researcher's name: \_\_\_\_\_

Researcher's signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

## ANNEXE 6: Lettre de présentation



uOttawa

Bonjour,

Nous vous remercions pour votre intérêt face au projet de recherche titré ci-dessous. Nous sollicitons votre aide et autorisation administrative pour l'accomplissement de ce projet de recherche. Vous trouverez plus bas, de plus amples informations sur le projet.

Merci,

Glaphyra Georges

**TITRE DE L'ÉTUDE : *NOS PORTES NE SONT PAS TOUJOURS OUVERTES : ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE ET LE RACISME SYSTÉMIQUE***

**CHERCHEURE PRINCIPALE : Glaphyra Georges**

Université d'Ottawa, Faculté des sciences sociales, École de travail social  
ggeor080@uottawa.ca  
613-406-3240

**SUPERVISION : Stéphanie Gareau**

Université d'Ottawa, Faculté des sciences sociales, École de travail social  
stephanie.garneau@uottawa.ca  
613-562-5800, poste 2012

**PARTICIPATION :** La participation à cette étude est entièrement volontaire. Les participants peuvent choisir de ne pas participer ou de cesser de participer à tout moment sans conséquences négatives.

**RETRAIT PRÉCOCE:** Dans le cas où il y a un retrait de participation, les données recueillies ne seront pas utilisées pour le projet de recherche mais seront conservées pendant 5 ans.

**BUT DE L'ÉTUDE :** Le but de cette étude est de comprendre comment le racisme systémique interagit avec le travail social. Cette étude vise à déterminer comment le racisme touche les élèves du secondaire et comment les interventions en travail social les soutiennent. Nous espérons que les résultats de cette étude aideront à comprendre le racisme systémique dans les écoles et le rôle des travailleurs sociaux dans la prévention et le démantèlement du racisme dans les écoles.

**DURÉE DE L'ENTREVUE:** La durée de l'entrevue sera de 40 à 60 minutes.

**PROCÉDURES :** Pour participer à cette étude, une entrevue avec la chercheuse est requise. Les questions d'entrevue porteront sur les interventions en travail social et le racisme systémique. L'entrevue sera l'occasion pour les participants de partager leurs réflexions et leurs expériences plus en détail. L'entrevue sera enregistrée et transcrite à des fins d'analyse.

**RISQUES ET AVANTAGES :** Dû au sujet de ce projet de recherche, le risque d'inconfort associé à la participation à cette étude peut être important. Les participants peuvent éprouver de l'inconfort psychologique ou/et émotionnel. Avant d'accepter, les participants seront mis en garde contre le risque d'inconfort suite à la participation à la recherche. Il leur sera proposé de ne pas répondre aux questions qui les mettent particulièrement inconfortables. De plus, la chercheuse est une travailleuse sociale formée à l'intervention et elle pourra intervenir auprès des participants s'ils se sentent particulièrement mal. Les participants recevront aussi une liste de ressources disponibles, suite aux entrevues, qu'ils pourront accéder dans le cas d'une crise.

Cependant, nous espérons qu'en y participant, les personnes participantes auront l'impression d'avoir contribué à la compréhension du racisme dans les écoles secondaires et à l'élaboration de stratégies plus efficaces pour y remédier.

**CONFIDENTIALITÉ ET CONSERVATION :** Les réponses recueillies à l'entrevue et la transcription de l'entrevue recevront un identifiant unique et seront séparées de tout renseignement d'identification personnel. Les données en format papier seront conservées dans le bureau de la superviseure du mémoire de recherche. Les enregistrements audio et les données en format électronique seront gardées sur l'ordinateur de la chercheure et protégées par un mot de passe. Les données seront aussi conservées dans une clé USB et protégées par un mot de passe. Suite à la publication du projet de recherche, toutes les données seront supprimées après la période de conservation de cinq ans. L'équipe de recherche aura accès aux données, mais les noms ne seront pas liés aux réponses des participants dans les rapports ou publications découlant de l'étude.

**COORDONNÉES :** Si vous avez des questions au sujet de l'étude, vous pouvez communiquer avec la chercheure principale, Glaphyra Georges, au 613-406-3240 ou à [ggeor080@uottawa.ca](mailto:ggeor080@uottawa.ca). Si vous avez des préoccupations au sujet des droits des personnes participantes, vous pouvez communiquer avec le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa, au 613-562-5387 ou à [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca).