Document généré le 17 juil. 2025 08:34

Éducation et francophonie

La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario
The "Added Value" of Antiracist Education: Conceptualization and Implementation in Quebec and Ontario
El «valor agregado» de la educación antirracista: su conceptualización y operacionalización en Quebec y en Ontario

Maryse Potvin et Paul R. Carr

Volume 36, numéro 1, printemps 2008

Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales

URI : https://id.erudit.org/iderudit/018097ar
DOI : https://doi.org/10.7202/018097ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Potvin, M. & Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, *36*(1), 197–216. https://doi.org/10.7202/018097ar

Résumé de l'article

Cet article s'interroge sur l'importance d'une prise en compte des éléments d'une approche antiraciste et antidiscriminatoire dans l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire. En se penchant sur les spécificités et les liens de l'approche antiraciste avec l'éducation inter- ou multiculturelle et l'édu cation à la citoyenneté, l'article présente d'abord sa «valeur ajoutée», les critiques qui lui sont adressées et sa présence comparée dans les milieux scolaires québécois et ontarien. Pour le Québec, il dresse un bref portrait des politiques et pratiques des niveaux primaire et secondaire, à partir des résultats d'une étude menée par Potvin, McAndrew et Kanouté (2006) sur l'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal. En Ontario, l'analyse est plus générale et jette un regard sur le rapport de la Commission royale sur l'éducation (1995) et sur la seule politique d'éducation antiraciste (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993), qui a vu le jour sous un gouvernement néo-démocrate. En conclusion, quelques éléments de prospective souli gnent la nécessité d'introduire les éléments d'une perspective antiraciste au sein de l'éducation à la citoyenneté.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2008

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario

Maryse POTVIN
Professeure-chercheure, Département d'éducation et formation spécialisées,
Université du Québec à Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises,
Centre Métropolis du Québec, Canada

Paul R. CARR
Professeur, Educational Foundations, Youngstown State University, Ohio, États-Unis

RÉSUMÉ

Cet article s'interroge sur l'importance d'une prise en compte des éléments d'une approche antiraciste et antidiscriminatoire dans l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire. En se penchant sur les spécificités et les liens de l'approche antiraciste avec l'éducation inter- ou multiculturelle et l'éducation à la citoyenneté, l'article présente d'abord sa « valeur ajoutée », les critiques qui lui sont adressées et sa présence comparée dans les milieux scolaires québécois et ontarien. Pour le Québec, il dresse un bref portrait des politiques et pratiques des niveaux primaire et secondaire, à partir des résultats d'une étude menée par Potvin, McAndrew et Kanouté (2006) sur l'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal. En Ontario, l'analyse est plus générale et jette un regard sur le rapport de la Commission royale sur l'éducation (1995) et sur la seule politique d'éducation antiraciste (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993), qui a vu le jour sous un

gouvernement néo-démocrate. En conclusion, quelques éléments de prospective soulignent la nécessité d'introduire les éléments d'une perspective antiraciste au sein de l'éducation à la citoyenneté.

ABSTRACT

The "Added Value" of Antiracist Education: Conceptualization and Implementation in Quebec and Ontario

Maryse POTVIN
University of Quebec in Montreal, Québec, Canada
Paul R. CARR
Youngstown State University, Ohio, U.S.A

This article questions the importance of recognizing elements of an antiracist and anti-discriminatory approach in intercultural education and citizenship education in the school setting. By examining the specifics and relationships of the antiracist approach with inter- or multicultural education and citizenship education, the article first presents the "value added", the criticisms it receives, and a comparison of its presence in Québec and Ontario schools. For Québec, the article briefly describes policies and practices at the elementary and secondary levels using the results of a study on antiracist education in French-speaking Montréal schools by Potvin, McAndrew and Kanouté (2006). In Ontario, the analysis is more general and examines the report by the Royal Commission on Learning (1995) and on the only antiracist policy (Ontario Ministry of Education, 1993), which originated under a New Democrat government. In conclusion, some prospective elements underscore the need to introduce the elements of an antiracist perspective in citizenship education courses.

RESUMEN

El «valor agregado» de la educación antirracista: su conceptualización y operacionalización en Quebec y en Ontario

Maryse POTVIN
Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá
Paul R. CARR
Youngstown State University, Ohio, Estados Unidos

Este artículo se interroga sobre la importancia de la aceptación de los elementos de un enfoque antirracista y antidiscriminatorio en educación intercultural y en educación a la ciudadanía en medio escolar. Interesándose en las especificidades y

las relaciones del enfoque antirracista con la educación inter o multicultural y la educación a la ciudadanía, este artículo presenta, por principio, su «valor agregado», las críticas que le han realizado y su presencia comparada en los medios escolares de Quebec y de Ontario. En el caso de Quebec, se describen brevemente las políticas y las prácticas en niveles primario y secundario a partir de los resultados de un estudio realizado por Portvin, McAndrew y Kanouté (2006), sobre la educación antirracista en el medio escolar francófono de Montreal. En Ontario, el análisis es más general y examina el Reporte de la Comisión Nacional sobre la educación (1995), así como la única política antirracista (Ministerio de Educación de Ontario, 1993), formulada por un gobierno neo-demócrata. En conclusión, elementos de prospectiva enfatizan la necesidad de introducir las dimensiones de una perspectiva antirracista al interior de la educación a la ciudadanía.

Introduction

À la suite du débat très médiatique sur les « accommodements raisonnables »[1] et, plus largement, sur la diversité religieuse survenu au Québec en 2006 et 2007 (Potvin *et al.*, 2008 a et b), cet article s'interroge sur l'importance et la pertinence d'une prise en compte des éléments d'une approche antiraciste et antidiscriminatoire dans l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire.

Actuellement, l'éducation dite « antiraciste » constitue, au Québec comme dans l'Ontario d'aujourd'hui, le parent pauvre de la réponse institutionnelle à la diversité, comparativement aux deux autres courants, l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Ces courants partagent nombre de préoccupations communes, étant fondés sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique permettant l'exercice de la citoyenneté. Toutefois, ils se distinguent par l'accent mis sur l'un ou l'autre de ces pôles dans les pratiques, ainsi que par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et des institutions, l'éducation antiraciste étant plus centrée sur la construction et la persistance des inégalités sociales.

1. Pour le lectorat non québécois, précisons que dans la jurisprudence canadienne en matière d'égalité et de droits de la personne, le concept juridique d'accommodement raisonnable implique qu'il y a obligation d'accommodement raisonnable de la part d'un employeur ou d'une institution, quand des normes ou des pratiques ont sur un individu un impact discriminatoire fondé sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques. En 2006 et 2007, plusieurs « demandes » d'aménagements faites par des minorités religieuses à des organismes ou institutions ont été indûment qualifiées par les médias « d'accommodements raisonnables » alors qu'il s'agissait pour la plupart d'ententes privées et de faits divers sans présence de discrimination à l'égard d'un individu (Potvin *et al.*, 2008 a et b.).

Mais qu'est-ce que l'éducation antiraciste? En quoi se distingue-t-elle des deux autres courants? Quelle est sa « valeur ajoutée » et comment penser sa traduction concrète en termes de politiques, programmes, curriculum, formations des personnels scolaires, activités scolaires et compétences? Qu'en est-il au Québec et en Ontario?

Cet article s'interroge sur les spécificités et les liens de l'approche antiraciste avec l'éducation inter- ou multiculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Après avoir présenté sa « valeur ajoutée » et les critiques de cette approche, nous ferons une analyse comparative de sa présence dans les milieux scolaires au Québec et en Ontario. Pour le Québec, nous dressons un bref portrait des politiques et pratiques des niveaux primaire et secondaire, à partir des résultats d'une étude menée par Potvin, McAndrew et Kanouté (2006) sur l'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal[2]. En Ontario, notre analyse est plus générale et jette un regard sur le rapport de la Commission royale sur l'éducation (1995) et sur la seule politique d'éducation antiraciste (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993), qui a vu le jour sous un gouvernement néo-démocrate. En conclusion, quelques éléments de prospective soulignent la nécessité d'introduire les éléments d'une perspective antiraciste au sein de l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation antiraciste, inter-/multiculturelle et à la citoyenneté : spécificités et liens

Au Canada, comme aux États-Unis et en Grande-Bretagne, l'approche antiraciste s'est développée, à partir des années 1970, en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle. Elle s'est inspirée des travaux de plusieurs théoriciens marxistes (Apple et Beane, 1995; Freire, 1995; Giroux, 1993; Sleeter, 1991), qui ont proposé des approches pédagogiques transformatives, axées sur le renforcement de l'autonomie et de l'*empowerment* chez les groupes opprimés ou minoritaires. Les théoriciens de l'éducation antiraciste focalisent donc sur le développement de l'engagement actif et d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie et une société plus égalitaires.

L'éducation multiculturelle ou interculturelle « traditionnelle » met l'accent sur l'harmonie intergroupe et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel, ainsi que sur le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités par la valorisation de leur héritage culturel (Banks et McGee-Banks, 1989). Sans être opposés à toutes les pratiques générées par

2. Ce rapport de recherche, en ligne sur le site web de la chaire Éducation et rapports ethniques (www.ceetum.umontreal.ca) examine la littérature scientifique sur le sujet, effectue une « cartographie » (*mapping*) des politiques et des pratiques antiracistes dans le milieu de l'éducation montréalais, aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire (dans la formation des maîtres) – à partir de données d'entrevues auprès d'intervenants et des documents recueillis en cours de recherche – dresse un diagnostic du champ de l'antiracisme et en dégage des éléments de prospective. Vingt-six (26) entrevues ont été réalisées auprès de représentants gouvernementaux (MELS et Commission des droits de la personne), conseillers pédagogiques (des trois commissions scolaires de Montréal), animateurs de vie spirituelle et de vie communautaire (AVSEC), enseignant du collégial, professeurs et organismes communautaires qui font des activités dans les écoles. Dans le présent article, nous ne résumons que les résultats pour les niveaux primaire et secondaire.

ce courant, les partisans de l'éducation antiraciste lui ont reproché de ne pas remplir ses promesses d'égalité et de transformation sociale (Sivak, 1998). Axée sur une perspective individuelle plutôt que groupale, l'éducation multiculturelle aurait un impact plus grand sur la sensibilisation aux préjugés chez les groupes majoritaires que sur la promotion sociale des élèves issus des groupes ethnoculturels ou « raciaux » et de leur communauté. En outre, on lui reproche de refléter le point de vue et les intérêts des groupes dominants, qui tentent de composer avec la diversité et de la gérer tout en continuant à dévaluer implicitement l'Autre. L'enseignement multiculturel, qui insiste sur le pluralisme culturel et la modification des perceptions et des attitudes individuelles, ne réussirait pas à modifier les rapports de force et de pouvoir (Dei, 1996; Carr et Lund, 2007). Cet enseignement comporte rarement un examen critique du rôle historique de l'exploitation économique et politique de certains groupes (Henry *et al.*, 2005).

L'approche antiraciste se distingue également de l'éducation à la citoyenneté, qui tend à s'imposer depuis les années 1990 au Canada et qui est obligatoire dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), visant l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Celle-ci met l'accent sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques, et vise à former les futurs citoyens d'une même collectivité nationale (Bourgeault *et al.*, 1997). Or, comme l'identité et les enjeux de la diversité sont au fondement de l'éducation à la citoyenneté (Kymlicka, 1995), les théoriciens antiracistes estiment qu'elle tend généralement à confondre culture civique et culture ethnique majoritaire, et qu'elle occulte la nature systémique des discriminations, ainsi que les rapports de pouvoir et inégalités sociales (Troyna, 1993; Dei, 1996).

Si un grand nombre de théoriciens canadiens suggèrent d'élargir l'éducation multiculturelle en intégrant des éléments plus critiques de l'approche antiraciste, notamment les questions reliées aux rapports intergroupes et à l'équité sociale (entre autres : James, 1995; Solomon et Levine-Rasky, 1996a et b; Rezai-Rashti, 1995; Moodley, 1995; Fleras et Elliot, 1992), certains préconisent une pédagogie comportant des stratégies et des objectifs différents de l'approche multiculturelle (Dei, 1996; McCaskell, 1995; Ng, 1995).

Par exemple, selon Dei (1996), le défi de la diversité ne consiste pas à la gérer ou à l'intégrer, mais plutôt à dégager une nouvelle compréhension globale de notre monde social. Il propose une théorie antiraciste définie comme une stratégie pragmatique favorisant les changements systémiques ou institutionnels afin d'éliminer non seulement le racisme mais aussi les systèmes imbriqués d'oppression sociale : sexisme, classisme, etc. L'antiracisme est une remise en question du *statu quo*, en ce qu'il aborde explicitement les processus de différenciation sociale en termes de pouvoir et d'équité plutôt qu'en tant qu'éléments de la « variété culturelle et ethnique » de notre monde. Dei énonce dix principes de l'éducation antiraciste, dont : reconnaître les répercussions sociales et les mutations du racisme; comprendre les recoupements avec d'autres formes d'oppression (classe, genre, orientation sexuelle), qui relèvent de processus semblables de domination; questionner le pouvoir et les privilèges en mettant en doute la rationalité de la dominance dans la société;

problématiser la marginalisation et la délégitimation des connaissances, expériences et conceptions des groupes subordonnés; saisir les processus de construction identitaire; reconnaître le rôle du système d'enseignement dans la production et la reproduction des inégalités.

Bref, l'éducation antiraciste entend *transformer* autant les attitudes que les pratiques des institutions, ce qui nécessite une analyse de la production et transmission du racisme dans chaque milieu. Au-delà d'un rapprochement interindividuel, elle s'intéresse aux relations de pouvoir qui instrumentalisent les différences et questionne les structures et leur rôle dans la production-reproduction des inégalités, ainsi que la responsabilité de toutes les catégories d'acteurs (Harper, 1997). En milieu scolaire, ce questionnement touche autant la définition de la mission éducative et du curriculum (rôle de l'État), que l'organisation des services éducatifs (rôle des commissions scolaires), le quotidien scolaire (rôle de l'école) et les relations entre enseignants, élèves, parents et autres acteurs. Tous les mandats de l'école – socialisation, sélection, instruction – sont questionnés par cette approche. La pédagogie antiraciste doit donc être intégrée au programme, qu'elle modifie en profondeur, en traversant l'ensemble des matières du curriculum et les pratiques.

L'éducation antiraciste entend *transformer* autant les attitudes que les pratiques des institutions, ce qui nécessite une analyse de la production et transmission du racisme dans chaque milieu.

Les principales critiques et résistances

Étant donné son caractère radical et novateur, l'éducation antiraciste a suscité un certain nombre de *critiques* s'adressant à l'un ou l'autre de ses traits dominants. Pour l'essentiel, ces critiques peuvent être regroupées sous trois grandes catégories : l'importance accordée à la « race » comme facteur déterminant des inégalités sociales, l'incompatibilité de l'éducation antiraciste avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et, finalement, l'irréalisme de sa stratégie de transformation sociale.

Dans le premier cas (Troyna et Williams, 1986), on lui a notamment reproché de favoriser un maintien défensif et débilitant de l'identité personnelle fondée sur la « race », une polarisation des élèves en fonction de frontières raciales, ainsi que l'exacerbation d'une conscience de couleur dans la société. Par ailleurs, par son insistance sur une critique négative et par son essentialisme (Gilroy, 1992; Rattansi, 1992), l'approche antiraciste se serait montrée incapable d'articuler les principes et valeurs des démocraties libérales avec leur déconstruction, et ne serait donc pas en mesure de susciter un engagement actif des enseignants et des élèves, qu'elle conduirait plutôt au découragement et au cynisme. En outre, la dénonciation des privilèges et du pouvoir des groupes dominants, comme facteur contribuant à la marginalisation de certains groupes, entrerait en partie en contradiction avec les missions de qualification (pour le marché du travail « capitaliste ») et de sélection du système d'éducation, qui contribuent à reproduire des inégalités sociales (Dei *et al.*, 2004). Finalement, certains chercheurs craignent la subordination de l'éducation à des objectifs politiques et la possibilité d'endoctrinement (Troyna et Carrington, 1990; Massey, 1991), et estiment que l'éducation antiraciste doit se dissocier de toute idéologie trop rigide si elle veut engager l'appui du public (Sharma, 1991).

Selon plusieurs études ethnographiques canadiennes (Morrison, 1994; Carr et Klassen, 1995; Beaubier, 1996), peu de pratiques, de programmes et de structures scolaires comportent une perspective explicitement antiraciste, et les enseignants semblent accorder peu d'importance aux relations intergroupes. Les écoles sont considérées comme des organisations bureaucratiques soucieuses de rationalité fonctionnelle, qui ont pris peu de mesures pour promouvoir des relations intergroupes harmonieuses, adapter leurs pratiques et offrir un enseignement sur les inégalités, les discriminations et l'équité. En outre, peu de programmes et de pratiques auraient été révisés de façon à inclure les connaissances, les perspectives et les styles de vie des différents groupes culturels.

Dans les provinces majoritairement anglophones, les recherches (Sakyi *et al.*, 1994; Gillborn, 1996; Solomon et Levine-Rasky, 1996a et b; Harper, 1997) ont noté des *résistances* des enseignants, des directions d'écoles, des parents ou des élèves du groupe majoritaire quant à la mise en œuvre de programmes antiracistes. Les résistances du personnel scolaire sont généralement justifiées par : des conditions de travail non favorables, la peur d'affecter les autres disciplines ou la crainte de déstabiliser le climat ou la cohésion sociale à l'école. D'autres éléments liés à l'identité sociale (âge, ethnicité, classe) et aux valeurs des enseignants interfèrent sur l'acceptation ou le refus de la pédagogie antiraciste. Ainsi, les enseignants sont généralement d'accord *en principe* avec les objectifs de l'éducation antiraciste mais très peu la soutiennent *en pratique*. Dans un contexte de montée du conservatisme et du néolibéralisme, ces résistances expliquent sans doute en partie la réduction des budgets de plusieurs programmes provinciaux mis en place au milieu des années 1990 (Kilbride, 1997). On note donc aujourd'hui un certain saupoudrage de contenus antiracistes dans l'approche multiculturelle, qui présente toutefois des lacunes importantes dont, entre autres, l'accent mis sur les comportements individuels, une perspective culpabilisante à l'égard du groupe majoritaire, ainsi qu'une tendance à traiter le racisme comme un phénomène du passé.

La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste

Étant donné le lien étroit qui existe entre les différents courants inter-/multiculturels, civique et antiraciste, qu'on retrouve peu souvent à l'état pur, nous avons voulu cerner la « valeur ajoutée » de cette approche, en nous appuyant sur la littérature scientifique vue précédemment. Nous avons donc fondé un cadre heuristique à partir d'un certain nombre d'éléments qui dominent au sein de la pédagogie antiraciste, par rapport à la place moins centrale qu'ils occupent dans les autres courants. Pour le Québec, nous avons dressé notre « cartographie » de l'éducation antiraciste aux niveaux primaire et secondaire en fonction de ce cadre afin d'identifier, à partir des documents recueillis et des données d'entrevues, la présence (explicite ou implicite) des éléments centraux de cette approche dans les politiques générales, les projets éducatifs et les codes de vie; les politiques et programmes scolaires,

le curriculum ou les cours; le perfectionnement des intervenants; les activités scolaires, parascolaires ou événements.

L'approche antiraciste repose clairement sur les éléments suivants, qui constituent sa « valeur ajoutée » :

Un objectif prioritaire : **l'égalité des chances et des résultats pour les jeunes et les employés issus des minorités**, d'où l'importance accordée à tous les acteurs décisionnels, aux pratiques d'orientation et d'évaluation des élèves et aux politiques relatives à la présence et à la promotion du personnel des minorités.

Un système d'explication dominant : **les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux**. L'éducation antiraciste préconise une meilleure connaissance : a) des rapports historiques et actuels de pouvoir et de domination au sein de la société et dans le monde; b) des droits de la personne et des droits des minorités; c) de la stratification sociale et des inégalités; d) du fonctionnement des institutions et des politiques ayant des effets discriminatoires; e) de l'exclusion et de l'infériorisation des penseurs non occidentaux dans les curriculums dominants.

Trois stratégies principales :

a) La transformation des attitudes et comportements mais surtout des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires. Le racisme n'est pas considéré comme une aberration individuelle, nécessitant une meilleure connaissance des autres et la réduction des préjugés, mais comme un phénomène constitutif des sociétés, qui marque insidieusement leurs institutions, leurs pratiques et les savoirs transmis.

b) La transmission auprès des élèves, des enseignants et des parents, d'un *empowerment*, d'une prise sur leur milieu, d'une capacité d'identifier le racisme, de dénoncer et de devenir les acteurs d'une transformation sociale. L'éducation antiraciste entend promouvoir le sens critique, la prise de conscience et l'engagement du personnel scolaire, des élèves et des parents.

c) Une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination. Les enseignants doivent posséder les connaissances et habiletés nécessaires pour former des élèves capables de lutter contre les discriminations et doivent éliminer les perspectives ethnocentriques de leur enseignement. Les parents des groupes marginalisés sont susceptibles d'apporter des perspectives généralement absentes du curriculum.

L'éducation antiraciste au Québec

Depuis les années 1990, les écoles québécoises, notamment à Montréal, se sont engagées dans un processus d'adaptation systémique à la diversité, encore largement inachevé, qui touche l'ensemble des dimensions de la vie scolaire (formation et recrutement du personnel enseignant, définition des programmes et du matériel didactique, relations avec les parents, adaptation des normes et des pratiques de l'école, relations entre les élèves) (Mc Andrew, 2001). Toutefois, dans le secteur francophone de l'éducation au Québec, l'approche antiraciste n'a jamais connu

d'ancrage institutionnel, comme ce fut le cas dans d'autres provinces. L'antiracisme n'y constitue pas un champ spécifique se distinguant du champ interculturel ou de l'éducation à la citoyenneté, et le vocable *éducation antiraciste* n'est presque jamais utilisé. Les termes *race*, *racisme* ou *antiracisme* sont quasi absents du discours normatif, autant dans l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration de 1990* (MCCI, 1990) que dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998 (MEQ, 1998), qui traite du racisme en quelques lignes et l'aborde sous l'angle des attitudes et comportements individuels plutôt que dans une perspective systémique (Mc Andrew, 2004). Pourtant, dans les années 1980, l'antiracisme était plus directement l'objet d'analyses et de développements pédagogiques, notamment dans les associations syndicales et surtout dans le réseau anglophone (CEQ, 1982; CEPGM, 1988). Ces approches ont disparu à la fin des années 1980, sans doute en lien avec l'émergence d'un consensus social « centriste » et d'un discours dominant à caractère civique, peu axé sur les appartenances groupales, qui coïncide avec l'accession des francophones au statut de groupe majoritaire (*ibid.*).

S'il existe aujourd'hui des pratiques antiracistes en milieu scolaire québécois, c'est donc sous les courants de l'éducation interculturelle ou à la citoyenneté que nous les avons cherchées et trouvées (Potvin *et al.*, 2006). Dans la « cartographie » effectuée dans le milieu scolaire à Montréal (ibid.), on constate en effet la présence d'éléments explicites ou implicites de l'approche antiraciste dans les diverses politiques et pratiques.

En ce qui concerne les **politiques d'encadrement général**, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation (1998) comporte un volet entier sur l'égalité des chances, toutefois moins développé que les deux autres (maîtrise de la langue, éducation à la citoyenneté), ainsi qu'une reconnaissance de la nécessité de mesures compensatoires pour les jeunes des minorités. Du côté de la nouvelle politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la lutte contre « toutes les formes de discrimination, d'exclusion, de racisme ou d'injustice…» apparaît comme l'un des principes centraux. Alors que la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) n'a pas de politique, celle de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) est surtout axée sur la réussite des nouveaux arrivants.

Cependant, divers **projets éducatifs et codes de vie** dans les écoles secondaires[3] prennent en compte plusieurs éléments de notre cadre, retracés à partir de mots-clés[4]. L'élément prédominant (explicitement) et récurrent est celui des « attitudes et comportements », comme règles de conduite des écoles, appréhendées sous l'angle des « relations interculturelles harmonieuses » (tolérance et acceptation), dans l'objectif de désamorcer des conflits potentiels. La lutte contre les discriminations n'est pas posée en termes systémiques.

---

3. Ceux des écoles primaires étaient peu accessibles sur le web. Soulignons également que le projet éducatif d'une école ne traduit pas nécessairement l'ampleur des activités qui s'y font.

4. Race, racisme, préjugés, tolérance, diversité, pluralisme, interculturel. Ce fut le cas de 8 écoles secondaires sur 13 à la CSMB, de 15 écoles secondaires sur 47 à la CSDM et de 5 écoles secondaires sur 12 à la CSPI.

L'implantation de la **réforme et les nouveaux programmes** ouvrent de multiples opportunités d'éducation antiraciste, autant sur le plan des missions de l'éducation que des compétences transversales (jugement critique, structurer son identité, coopérer, actualiser son potentiel, communiquer de façon appropriée), des domaines généraux de formation (vivre ensemble et citoyenneté, environnement et consommation, médias, santé et bien-être), et des programmes disciplinaires (univers social, enseignement moral, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté). L'analyse a démontré en effet que dans l'ensemble des composantes de ce nouveau programme, presque tous les éléments d'une approche antiraciste sont présents explicitement, puisqu'il :

- est très axé sur l'égalité des chances et les inégalités sociales en général, générées par la différenciation (facteurs de sexe, race, condition sociale…);
- mise sur l'*empowerment* et l'engagement social, en débordant de la perspective civique « classique », qui s'en tient souvent à l'étude des institutions démocratiques et des droits humains;
- tient compte des rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux, en situant ces rapports dans les grands enjeux internationaux actuels : mondialisation, terrorisme, pauvreté, inégalité des ressources, immigration, etc.;
- vise la prise de conscience et la transformation des attitudes et comportements discriminatoires et préconise l'usage de savoirs nouveaux;
- met de l'avant une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination, et mise sur des savoirs essentiels s'appuyant sur des auteurs minoritaires ou non occidentaux.

Toutefois, il ne vise pas explicitement la transformation systémique des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires réels. La manière dont ces *compétences transversales* sont et seront prises en charge par les diverses disciplines demeure floue pour l'instant. Il en est de même des énoncés associés aux « domaines de formation », dont celui qui porte sur le « vivre ensemble et la citoyenneté ». Les activités que vont pouvoir mener concrètement les enseignants ne sont pas définies. La question, qui reste entière, est donc de savoir comment et jusqu'à quel point le programme est et sera appliqué par les enseignants (matière spécifique ou approche transversale?).

Quant à **l'offre de perfectionnement des intervenants** sur les questions liées à la production des inégalités, du racisme et des discriminations, elle est plutôt limitée. Il existe de nombreuses sessions *ad hoc* offertes par différents organismes (MELS, Commission des droits de la personne (CDPDJ), commissions scolaires) portant surtout sur l'immigration, la diversité ethnoculturelle, les conflits de valeurs ou la diversité religieuse, mais le racisme n'est pas une thématique centrale. D'après les descriptifs, la plupart des éléments du cadre heuristique sont traités de façon superficielle, à l'exception des documents de la CDPDJ.

Par contre, il existe plusieurs **activités scolaires et parascolaires** ponctuelles touchant directement ou indirectement au racisme et aux discriminations menées

dans l'une ou l'autre des écoles des trois commissions scolaires. Celles-ci sont souvent offertes par des ONG spécialisés dans le domaine. Parmi les activités financées par le programme d'éducation interculturelle du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, notons, entre autres : Programme Vers le Pacifique; Ouverture sur le monde; Caravane de la tolérance; Jeunesse du Monde; Amnistie Internationale; Club 2/3; activités lors de semaines thématiques (Semaine d'actions contre le racisme, Mois de l'histoire des Noirs, etc.). Les projets sont généralement instaurés par des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC).

En ce qui concerne les perceptions de 26 intervenants rencontrés en entrevue (voir la note nº 2), l'analyse a porté sur ce qui se fait ou non dans les écoles, sur les obstacles à l'implantation de l'éducation antiraciste et sur les pistes d'action (Potvin *et al.*, 2006). **Sur ce qui se fait ou non**, et sans distinguer les perceptions de chacune des catégories d'intervenants rencontrés, nous dégageons les tendances d'ensemble suivantes :

- Dans tous les secteurs, la majorité des interventions ou activités à contenu antiraciste s'inscrivent dans une perspective présentée comme interculturelle.
- On fait de l'antiracisme sans le nommer, par crainte de susciter des résistances.
- Les interventions « antiracistes » aux niveaux primaire et secondaire sont de l'ordre de la gestion de crise et de la résolution ponctuelle des conflits.
- Les intervenants estiment que les problèmes sont traités sous l'angle de rapports interindividuels et non pas dans une perspective systémique.
- Le racisme est généralement perçu comme des « dérapages » marginaux ou épisodiques, sauf lorsqu'il est traité dans certaines activités parascolaires.
- Ces activités ponctuelles se produisent généralement à la demande des animateurs (AVSEC), mais leur présence dans les écoles a été considérablement réduite.
- Les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux, sont abordés dans certaines activités parascolaires, et ce système d'explication se retrouve dans le programme du MELS et la définition des compétences.
- Plusieurs activités s'inscrivent dans une perspective altermondialiste et d'ouverture sur le monde, permettant d'accroître la pensée critique et la compréhension des rapports inégalitaires entre les divers groupes, de transformer les attitudes et comportements et de susciter un engagement des jeunes. Par contre, l'accent est plus souvent mis sur ce qui se passe ailleurs dans le monde, comme si les inégalités ne se produisaient ou reproduisaient pas au Québec.
- La question de l'égalité des chances (réussite scolaire des jeunes des minorités) n'est pas définie en lien avec le racisme mais conçue comme un phénomène de rattrapage et d'intégration, demandant surtout des mesures compensatoires.
- Les activités antiracistes visent d'abord les élèves mais peu les intervenants et les parents.
- Peu de perfectionnement et pas de formation continue des personnels scolaires axés sur le racisme, les inégalités.

Sur les **obstacles à l'implantation de l'éducation antiraciste**, les intervenants font ressortir des résistances chez les personnels aux niveaux primaire et secondaire,

et chez les étudiants des cégeps et universités. Ces résistances seraient liées : a) aux contraintes matérielles du milieu scolaire, qui priorise d'autres questions plus « urgentes »; b) au manque de formation des enseignants sur la réforme; c) à la faible représentation des membres des minorités dans le personnel scolaire; d) à l'écart entre les politiques et les difficultés de la pratique. Les répondants utilisent rarement les termes de *racisme* et d'*antiracisme*. On préfère parler d'éducation interculturelle ou à la citoyenneté. L'approche antiraciste est généralement perçue comme : confrontante, conflictuelle ou culpabilisante pour les membres du groupe majoritaire, qui se sentent parfois eux-mêmes victimes; limitée, par rapport aux enjeux des inégalités sociales, à la paix, à la justice sociale, aux droits humains et aux discriminations de toutes sortes. Cette perception réduit le racisme aux préjugés individuels et aux dérapages excessifs, considérés comme des faits sociaux marginaux. Le racisme n'est pas abordé comme un processus et un phénomène systémique, mais comme une déviance ou une pathologie.

Enfin, sur les pistes d'action, les répondants suggèrent, en raison des résistances perçues, d'aborder le racisme et les discriminations dans une perspective large d'égalité, de justice sociale et de droits humains dans un contexte de mondialisation. Une approche uniquement antiraciste n'est pas jugée stratégique et attirante. Toutefois, cette question va prendre de l'ampleur dans les prochaines années, à tous les niveaux du système scolaire : politiques, programmes, curriculum, activités, formations des enseignants, gestion des établissements, rapports famille-école. En témoignent le nouveau programme de l'école québécoise, l'intérêt pour le courant altermondialiste et les enjeux mondiaux et la multiplication des programmes ou activités de coopération internationale.

L'éducation antiraciste en Ontario

L'arrivée d'un gouvernement néo-démocrate en Ontario au début des années 1990 a entraîné certaines transformations dans le secteur de l'éducation. Ainsi, en dépit de nombreuses résistances, y compris de plusieurs enseignants, une première politique d'éducation antiraciste au Canada a été élaborée en 1993 (MEFO, 1993a). Celle-ci s'attaquait explicitement au racisme systémique en éducation et mandatait les conseils scolaires à produire des plans d'action et des stratégies touchant dix dimensions clés, soit : les politiques, lignes directrices et pratiques du conseil scolaire; le leadership; le partenariat école-collectivité; le programme d'études (curriculum); la langue des élèves; l'évaluation et le placement des élèves; l'orientation et le counselling; le harcèlement racial et ethnoculturel; les pratiques d'emploi; le perfectionnement professionnel. Cette politique a été considérée comme la plus novatrice et avant-gardiste par de nombreux intervenants, puisqu'elle visait à transformer les structures institutionnelles basées sur l'eurocentrisme. Bien qu'elle établissait des liens explicites avec l'approche multiculturelle, elle stipulait clairement qu'« Une éducation antiraciste et fondée sur l'équité ethnoculturelle va plus loin qu'une éducation multiculturelle, dans laquelle on se limite à enseigner des notions sur les

cultures et traditions de divers groupes » (MEFO, 1993b, en ligne). Cette politique a constitué un point tournant en matière d'éducation à la justice sociale, car elle impliquait un plus grand engagement et une imputabilité des différentes instances des milieux scolaires (Carr, 2006).

Cette nouvelle approche a permis aux groupes jadis écartés des réseaux de pouvoir d'avoir la possibilité d'influencer les orientations de l'éducation publique. Comme cette politique était constituée d'un ensemble de programmes, d'outils pédagogiques, de ressources et d'infrastructures institutionnelles, les éducateurs et éducatrices de la province devaient obligatoirement participer à son application. Forts d'un discours public favorable à la promotion de l'équité en éducation, certains conseils scolaires, notamment le Conseil scolaire de Toronto, sont devenus des chefs de file en Amérique du Nord, poursuivant la mise en œuvre de la politique d'une manière très agressive. La nouvelle politique a exigé la collecte de données et la consultation des communautés, ainsi que l'engagement de personnels pour assurer son application. Dès lors, elle a eu des retombées majeures, puisque les fédérations d'enseignants, les associations de parents et divers organismes et intervenants en éducation ont produit des énoncés, des outils pédagogiques et des programmes pour assurer sa mise en œuvre.

À la fin du mandat du gouvernement Bob Rae en 1995, après deux ans de consultation et de recherche, la Commission royale sur l'éducation (1995) a présenté son rapport final, très favorable à l'éducation antiraciste. Parmi les recommandations du rapport, on souligne le maintien d'un poste senior au ministère de l'Éducation pour défendre les intérêts des minorités[5], un programme de perfectionnement professionnel sur l'antiracisme, l'élaboration de « résultats mesurables liés directement aux politiques et aux plans antiracistes du Ministère et des conseils scolaires », un mandat des conseils scolaires afin qu'ils « sollicitent la collaboration des parents et des membres de la communauté à la mise en œuvre des plans et à leur surveillance », un examen systématique du matériel didactique et des outils d'évaluation afin de s'assurer qu'ils soient dénués de tout racisme et qu'ils respectent l'esprit et la lettre des politiques, des ressources financières suffisantes et une étroite collaboration entre les divers intervenants, y compris avec les membres des communautés noires, « pour établir des écoles modèles et des programmes novateurs s'inspirant des approches pédagogiques exemplaires de façon à assurer le succès scolaire des élèves noirs ».

Alors que la politique d'éducation antiraciste commençait à donner des résultats, l'élection du gouvernement conservateur de Mike Harris en 1995 a mis fin à l'infrastructure antiraciste. Le rapport de la Commission royale, notamment ses recommandations sur l'équité, n'a pas été pris en considération dans les orientations politiques en éducation. L'élimination du leadership en matière d'antiracisme a suscité un abandon de sa mise en œuvre dans les milieux scolaires : les conseils

5. Le rapport ainsi que les recommandations peuvent être consultés sur le site web du ministère de l'Education de l'Ontario : http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/mainf.html

scolaires ont laissé tomber systématiquement leurs engagements en matière de marginalisation des groupes minorisés. Cet abandon s'explique, selon Carr (2006), par le faible appui des personnes chargées de la mise en œuvre de cette politique au ministère de l'Éducation, qui croyaient peu en la validité de cette approche. Pour Black (2003), un des impacts visibles du changement de gouvernement en 1995 a été l'élimination du terme *racisme* dans les textes d'histoire, et selon Fielding (2002), les problématiques du racisme et de la justice sociale ont disparu des programmes cadres en sciences sociales au secondaire à l'époque de Harris. Enfin, quatre ans après avoir constamment coupé en matière de diversité en éducation, le gouvernement conservateur a réintroduit une politique d'éducation antidiscriminatoire (MEFO, 1999), laquelle n'était toutefois pas obligatoire, ne contenait pas d'exigences pour des ressources financières et humaines supplémentaires, ne visait pas à introduire des valeurs axées sur l'égalité et le développement de l'esprit critique chez les élèves et les personnels, et ne s'appuyait pas sur un leadership visible.

Conclusion et comparaison entre l'Ontario et le Québec

En brossant un tableau de la conceptualisation, de la présence et de la mise en œuvre d'une approche antiraciste en Ontario et au Québec, nous constatons plusieurs points de convergence, en dépit de données de recherche différentes dans les deux cas :

- Malgré la mise en œuvre d'une approche explicitement antiraciste en Ontario au début des années 1990, les changements systémiques ont été bien minces et les milieux ont rapidement abandonné le processus de transformation en cours.
- La terminologie est « euphémisée », surtout au Québec. On constate une difficulté ou un refus de nommer l'exclusion, le racisme, les inégalités interethniques.
- Le manque de leadership maintient un *statu quo* au niveau systémique.
- Les inégalités de pouvoir au cœur de la conceptualisation de l'antiracisme sont généralement ignorées.
- Il existe de nombreuses opportunités d'éducation antiraciste, mais une absence de cadre de référence global susceptible d'orienter les actions.
- Il existe peu de perfectionnement et de formation continue des personnels scolaires axés sur les discriminations, le racisme et les inégalités. Dans le cadre du Renouveau pédagogique au Québec, les enseignants seraient donc mal outillés en matière d'éducation à la citoyenneté et de gestion des accommodements raisonnables.
- Les activités antiracistes visent les élèves, mais peu les intervenants et les parents.
- Les intervenants connaissent peu et font peu mention des aspects systémiques et des mécanismes de production du racisme.
- Il existe des résistances à l'approche antiraciste et des obstacles génériques à sa mise en œuvre.

On constate en effet dans les deux cas des résistances à l'introduction d'une approche antiraciste. Celles-ci semblent relever d'éléments partagés, comme la surcharge de travail ou la crainte d'une politisation de l'éducation. Toutefois, certaines spécificités, qui tiennent de la complexité politique et sociolinguistique de la société québécoise, peuvent aussi expliquer ces résistances. Diverses recherches ont montré que les enseignants éprouvent encore une inquiétude quant au maintien et au développement d'un Québec francophone, liée à leur expérience passée de victimisation sur le plan linguistique et à leur sentiment encore présent de minorisation au Canada et en Amérique du Nord (Hohl, 1996; Hohl et Normand, 2000). Dans des contextes où la majorité elle-même a un statut fragile, l'éducation antiraciste risque soit d'être banalisée, soit d'être vécue sur un mode défensif. Cette hypothèse reste à vérifier mais elle justifierait l'importance d'une perspective qui tienne compte des questions nationales, linguistiques et de classes.

Le climat actuel est particulièrement propice à la réouverture du débat sur la pertinence d'infuser une perspective égalitaire, antiraciste et antidiscriminatoire dans les programmes d'éducation interculturelle ou d'éducation à la citoyenneté.

En dépit de la faiblesse de cette approche dans les milieux scolaires, le climat actuel est particulièrement propice à la réouverture du débat sur la pertinence d'infuser une perspective égalitaire, antiraciste et antidiscriminatoire dans les programmes d'éducation interculturelle ou d'éducation à la citoyenneté. Plusieurs facteurs contribuent à sa pertinence, dont l'implantation du Nouveau programme de l'école québécoise, l'échec scolaire des jeunes des minorités visibles – qu'on commence à reconnaître après une longue période de dénégation au Québec (McAndrew *et al.*, 2004), l'émergence de dérives racistes lors des débats, globalement légitimes, qui ont lieu autour de la place de la diversité religieuse à l'école depuis le début des années 1990, et en particulier en 2006 et 2007, avec la « crise » médiatique des accommodements raisonnables (Potvin *et al.*, 2008 a et b). Lors de ces « crises », les limites d'une perspective interculturelle ou civique qui ne prendrait pas en compte la construction négative préalable des groupes objets de débats, ainsi que les besoins de formation des enseignants à cet égard, ont été illustrés (McAndrew, 2004; Kanouté, 2004). La situation difficile sur le plan identitaire et socioéconomique des jeunes de deuxième génération des minorités visibles (Potvin *et al.*, 2007), l'intérêt pour le courant altermondialiste et les enjeux mondiaux, la multiplication des programmes de coopération internationale, ainsi que la réalité souvent cachée des manifestations de racisme en milieu scolaire, constituent, par ailleurs, d'autres arguments en faveur d'une meilleure intégration des éléments de cette perspective au sein des institutions scolaires québécoises.

Ainsi, afin d'assurer le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être plus égalitaires, il importe d'aborder le racisme et les discriminations dans une perspective large d'égalité, de justice sociale et de droits humains dans un contexte de mondialisation, en greffant ces éléments à d'autres programmes ou mesures. Un rejet des perspectives dichotomiques et une meilleure compréhension et appropriation des concepts de racisme et d'antiracisme seraient donc souhaitables et ce, dans un souci d'engagement et d'imputabilité de toutes les forces vives du milieu à l'égard d'une véritable égalité des chances et des résultats pour les jeunes, les personnels scolaires et les familles de toutes origines. Dès lors, les milieux pourraient : miser davantage sur les équipes-écoles pour organiser des enseignements et activités

autour de thèmes reliés aux droits, à l'égalité, à l'anti-discrimination; outiller les enseignants en trousses pédagogiques sur les droits (ONG, activités, formations) et en « *guidelines* » pour répondre aux demandes d'accommodements raisonnables; proposer des contenus de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être sur les questions d'inégalités; prendre en compte les expériences et perspectives de différents groupes minoritaires (parents et ONG) et rendre le curriculum et les activités signifiants en intégrant les expériences des élèves (ex. minorités religieuses), sans les victimiser.

Références bibliographiques

APPLE, M.W. et Beane, J.A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.

BANKS, J. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Pearson A&B.

BANKS, J. et McGee-Banks, C. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Toronto : Allyn & Bacon.

BEAUBIER, D.M. (1996). *Ontario's multicultural education curriculum and its implementation in a secondary classroom*. Thèse de doctorat, Université Queen's.

BOURGEAULT, G., McAndrew, M. et Tessier, C. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France. Des orientations aux réalisations. *Revue française de pédagogie*, 121 (oct.-nov.-déc.), p. 57-77.

CARR, P. (2006). Social justice and Whiteness in education: Color-blind policymaking and racism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, (4) 2, http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=77.

CARR, P. et Lund, D. (2007). *The Great White North? Exploring Whiteness, privilege and identity in education*. Rotterdam: Sense Publishers.

CARR, P. et Klassen, T. (1995). The Role of Racial Minority Teachers in Anti-racist Education. *Canadian Ethnic Studies*, 28 (2), p. 126-138.

COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1995). *Pour l'amour d'apprendre*. Toronto: Imprimerie de la Reine de l'Ontario http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/abcs/rcom/mainf.html.

DEI, G. (1996b). *Antiracist Education : Theory and Practice*. Halifax : Fernwood Publishing.

DEI, G., Karumanchery, L. et Karumanchery-Luik, N. (2004). *Playing the Race Card: Exposing White Power and Privilege*. New York: Peter Lang.

FLERAS, A. et Elliott, J.L. (1992). *Multiculturalism in Canada*. Scarborough : Nelson Canada.

FREIRE, P. (1995). *Pedagogy of the Oppressed*. M.B. Ramos, trad., New York : Continuum.

GILLBORN, D. (1996). Student roles and perspectives in antiracist education: A crisis of white ethnicity? *British Educational Research Journal*, 22 (2), p. 165-180.

GILROY, P. (1992). The end of racism, dans *Race, Culture and Difference*, sous la direction de J. Donald et A. Rattansi. London : Sage Publications, p.49-61.

GIROUX, H. (1993). *Living Dangerously : Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York : Peter Lang.

GRAVEL, N.B. (2004). *Apport du projet éducatif à l'éducation à la citoyenneté*. Devis de recherche doctorale. Université de Montréal : Département de psychopédagogie et d'andragogie.

HARPER, H. (1997). Difference and diversity in Ontario schooling. *Canadian Journal of Education*, 22 (3), p. 51-70.

HOHL, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires, dans *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, sous la direction de M. Pagé, M. Mc Andrew et F. Gagnon. Montréal/Paris : L'Harmattan, p. 337-347.

HOHL, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée, dans *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*, sous la direction de M. McAndrew et F. Gagnon. Montréal/Paris : L'Harmattan, p. 161-181.

JAMES, C. (1995). Multicultural and anti-racism education in Canada. *Race, Gender & Class*, 2 (3), p. 31-47.

KANOUTÉ, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (1), p. 171-190.

KANOUTÉ, F. (2004). L'ancrage de l'antiracisme à l'école, dans *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, sous la direction de J. Renaud, A. Germain et X. Leloup. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 201-210.

KANOUTÉ, F., Landry, D. et Duong. L. (2004). *Recherche en collaboration entre les milieux académiques et communautaires : faire évoluer le rôle des parents de sujets à acteurs du changement*. Communication, 7e Conférence nationale Metropolis, Montréal, 25-28 mars.

KILBRIDE, C. (1997). La situation ontarienne : contexte spécifique et recherches actuelles au CERIS, dans *Le rôle de l'éducation dans l'intégration de immigrants : recherches actuelles et prospectives*, sous la direction de C. Cicéri et M. McAndrew. Montréal : Immigration et métropoles, p. 3-17.

KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

MANSFIELD, E. et Kehoe J. (1994). A critical examination of an antiracist education. *Canadian Journal of Education*, 19 (4), p. 418-430.

MASSEY, I. (1991) *More than Skin Deep: Developing Anti-racist Multicultural Education in Schools*. London : Hodder & Stoughton.

McANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

McANDREW, M. (2004). L'éducation antiraciste au Québec : bilan et prospective, dans *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, sous la direction de J. Renaud, A. Germain et X. Leloup. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 201-210.

McANDREW, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2004a). *La réussite scolaire des jeunes noirs à l'école québécoise*. Rapport de recherche, Immigration et Métropoles/MEQ.

MCCASKELL, T. (1995). Anti-racism education and practice in the public school system, dans *In Beyond Political Correctness : Toward the Inclusive University*, sous la direction de S. Richer et L. Weir. Toronto : University of Toronto Press, p. 253-272.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1998). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 1er cycle. « Décroche tes rêves »*. Gouvernement du Québec. Programmes du primaire et du secondaire : http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/index.htm

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (MEFO) (1993a). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Toronto : MEFO. http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (MEFO) (1993b). *Élaboration et mise en œuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires*. Toronto : MEFO. http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/119f.html

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (MEFO) (1993c) V*ers une nouvelle optique. Guide sur l'éducation en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle*. Toronto : MEFO.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration.* Québec : MCCI.

MOODLEY, K.A. (1984). The predicament of racial affirmative action: A critical review of equality now. *Queens Quarterly*, 91, p. 795-806.

MOODLEY, K.A. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status, dans *Handbook of Research on Multicultural Education*, sous la direction de J.A. Banks et C.A. Banks. New York : MacMillan, p. 801-820.

MORRISON, D.D. (1994). *Elementary teacher's perspectives concerning race relations and clarification of issues related to implementing antiracism education strategies in their classrooms.* Thèse de maîtrise inédite: Université de Toronto.

NG, R. (1995). Teaching against the grain : Contradictions and possibilities, dans *Anti-racism, feminism, and critical approaches to education*, sous la direction de R. Ng, P. Staton et J. Scane. Westport : Bergin et Garvey, p. 129-152.

PAGÉ, M. (J. Provencher et D. Ramirez, coll.) (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques.* Québec : Conseil supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

POTVIN, M., Audet, G. et McAndrew, M. (2008a). Les discours d'opinion à l'égard du jugement sur le port du kirpan à l'école dans la presse québécoise, entre mars et mai 2006, dans McAndrew, M. (Éd.) *Pour une prise en compte raisonnée de la diversité religieuse dans les normes et pratiques de l'école publique.* Montréal : Fidès, sous presse (1er trimestre 2008).

POTVIN, M. *et al.* (2008b). *Analyse du traitement médiatique et des discours d'opinion dans les grands médias québécois sur les situations reliées aux accommodements raisonnables, du 1er mars 2006 au 30 avril 2007.* Rapport de recherche remis à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (Commission Bouchard-Taylor), janvier 2008.

POTVIN, M., Venel, N. et Eid, P. (Dir.) (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration.* Une comparaison France- Québec. Montréal : Athéna Éditions.

POTVIN, M., McAndrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives.* Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien, Chaire de recherche du Canada *Éducation et rapports ethniques* (www. ceetum.umontreal.ca), mai 2006.

RATTANSI, A. (1992). Changing the subject? Racism, culture and education, dans *Race, culture and difference*, sous la direction de J. Donald et A. Rattansi. London : Sage Publications, p. 11-48.

REZAI-RASHTI, G. (1995). Multicultural education, anti-racist education, and critical pedagogy: Reflections on everyday practice, dans *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*, sous la direction de R. Ng, P. Staton et J. Scane. Westport : Bergin et Garvey, p. 3-20.

SAKYI, A., Cumming, A. et MacKay, R. (1994). Learning processes in a Canadian exchange Program for multicultural, anti-racist education. *Canadian Journal of Education*, 19 (4), p. 399-417.

SHARMA, H.P. (1991). Beyond ethnicity and class: Uniting People in the fight against racism, dans *Immigrants and Refugees in Canada: A National Perspective on Ethnicity, Multiculturalism and Cross-Cultural Adjustment*, sous la direction de S.P. Sharma, A.M. Ervin et D. Meintel. Saskatoon : University of Saskatchewan, p. 111-133.

SIVAK, A.M. (1998). *An Inquiry into the Contextual Specificity of Canadian Literature on Anti-racist Education*. Thèse de maîtrise inédite. Université de la Colombie-Britannique.

SLEETER, C. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. New York : State University of New York Press.

SOLOMON, R.P. et Levine-Rasky, C. (1996a). When principle meets practice: Teachers' contradictory responses to antiracist education. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLII (1), p. 19-33.

SOLOMON, R.P. et Levine-Rasky, C. (1996b). Transforming teacher education for an antiracism pedagogy. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 33 (3), p. 337-359.

TROYNA, B. (1993). *Racism and Education*. Toronto : OISE Press.

TROYNA, B. et Carrington, B. (1990). *Education, Racism and Reform*. London : Routledge.

TROYNA, B. et Williams, J. (1986). *Racism, Education and the State: The Realization of Education Policy*. London : Croom Helm.