

Les effets systémiques des biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s en milieux éducatifs : des réalités attestées, mais peu connues ou reconnues

Maryse Potvin

Volume 47, numéro 4, hiver 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1116075ar>
DOI : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6085>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (imprimé)
1918-5979 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Potvin, M. (2024). Les effets systémiques des biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s en milieux éducatifs : des réalités attestées, mais peu connues ou reconnues. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 47(4), 859–906. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6085>

Résumé de l'article

En dépit du refus du premier ministre du Québec de reconnaître l'existence du « racisme systémique » au Québec, jugeant ce terme trop culpabilisant pour la majorité, il existe une importante littérature officielle, scientifique et communautaire au Québec et au Canada — et une jurisprudence en matière de discrimination — qui ont défini le racisme systémique et démontré ses logiques et manifestations en éducation. Or, si le phénomène est attesté de longue date, ses manifestations plus subtiles (comme le biais « d'adultification » des jeunes noir[e]s), qui ont des effets systémiques, ne sont pas toujours connues et reconnues par les acteurs scolaires. Cet article repose sur une recension non systématique et non exhaustive des rapports d'enquête, statistiques et études empiriques au Québec, au Canada et aux États-Unis, dont les grands constats convergent quant aux biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s et à leurs effets systémiques, malgré des contextes nationaux différents. L'objectif était avant tout pédagogique : montrer que le racisme invisibilisé rend les problèmes des élèves noirs non reconnus ou marginaux, ce qui conduit à une sous-protection (under-protecting) et à une prise en compte négligée de leurs besoins ou, à l'inverse, à des conduites de surveillance accrue (over-policing) et de profilage à l'égard des jeunes noir[e]s.



Les effets systémiques des biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s en milieux éducatifs : des réalités attestées, mais peu connues ou reconnues

Maryse Potvin

Université du Québec à Montréal

Résumé

En dépit du refus du premier ministre du Québec de reconnaître l'existence du « racisme systémique » au Québec, jugeant ce terme trop culpabilisant pour la majorité, il existe une importante littérature officielle, scientifique et communautaire au Québec et au Canada — et une jurisprudence en matière de discrimination — qui ont défini le racisme systémique et démontré ses logiques et manifestations en éducation. Or, si le phénomène est attesté de longue date, ses manifestations plus subtiles (comme le biais « d'adultification » des jeunes noir[e]s), qui ont des effets systémiques, ne sont pas toujours connues et reconnues par les acteurs scolaires. Cet article repose sur une recension non systématique et non exhaustive des rapports d'enquête, statistiques et études empiriques au Québec, au Canada et aux États-Unis, dont les grands constats convergent quant aux biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s et à leurs effets systémiques, malgré des contextes nationaux différents. L'objectif était avant tout pédagogique : montrer que le

racisme invisibilisé rend les problèmes des élèves noirs non reconnus ou marginaux, ce qui conduit à une sous-protection (*under-protecting*) et à une prise en compte négligée de leurs besoins ou, à l'inverse, à des conduites de surveillance accrue (*over-policing*) et de profilage à l'égard des jeunes noir[e]s.

Mots-clés : biais, stéréotypes, racisme systémique, Noir[e]s, éducation

Abstract

Despite the refusal of the Prime Minister of Quebec to recognize the existence of “systemic racism” in Quebec, deeming this term too guilt-inducing for the majority, there is significant official, scientific, and community literature in Quebec and Canada—and case law in matters of discrimination—that has documented systemic racism and its various manifestations in education. However, although the phenomenon has long been documented, its more subtle manifestations (such as the “adultification” bias of young Black people), which have systemic effects, are not always known and recognized by school stakeholders. This article is based on a non-systematic and non-exhaustive review of survey reports, statistics, and empirical studies in Quebec, Canada, and the United States, the main findings of which converge regarding biases, stereotypes, and prejudices against young Black people and their systemic effects, despite different national contexts. The objective was above all educational: to show that invisible racism causes the problems of Black students to go unrecognized or become marginalized, which leads to less protection (*under-protecting*) and consideration of their needs—or, conversely, to over-policing and profiling behaviour toward young Black people.

Key words : bias, stereotypes, systemic racism, young Black people, education

Introduction

L'éducation et la formation du personnel scolaire s'inscrivent dans un contexte de diversification de la population scolaire. Au Canada, en 2021, les minorités dites « visibles¹ », selon cette variable du Recensement, forment 26,5 % de la population totale (Statistique Canada, 2022a) et, parmi les minorités visibles, 15,6 % sont Noir[e]s et représentent 4,3 % de la population totale du pays et 16,1 % de la population racialisée (Statistique Canada, 2022b). La population noire est relativement jeune, l'âge médian étant de 30,2 ans pour les Noir[e]s contre 41,2 ans pour la population totale. Les enfants de moins de 15 ans représentent 26,1 % de la population noire, mais seulement 16,5 % de la population totale en 2021. Selon les projections de Statistique Canada, la population noire canadienne pourrait doubler, passant de 1,5 million en 2021 à plus de 3 millions en 2041 (Statistique Canada, 2022a). Au Québec, toujours en 2021, les communautés noires forment la plus importante minorité visible et la deuxième après l'Ontario ; la population noire représente 5,1 % de la population québécoise (Statistique Canada, 2022b) et 30 % de l'ensemble des personnes issues de minorités visibles au Québec. Près de la moitié des personnes noires de ces communautés sont nées au Québec.

Selon les résultats de l'Enquête sociale générale (ESG) sur la sécurité des Canadiens de 2019 (Cotter, 2022 ; Statistique Canada, 2022b), près de la moitié (46 %) des personnes noires de 15 ans et plus ont déclaré avoir été victimes d'au moins une forme de discrimination au cours des cinq années ayant précédé l'enquête, comparativement à 16 % de la population non autochtone n'appartenant pas à une minorité visible. Plus de la moitié (53 %) des Noir[e]s de 15 à 44 ans et 65 % des

1 Un groupe est racisé ou racialisé lorsqu'au sein d'un rapport social inégal, il est naturalisé à partir d'une différence arbitraire, réelle ou imaginaire : langue, religion, couleur... La racialisation construit et essentialise des différences comme des « marques » naturelles et irréductibles, afin de les ériger en barrières infranchissables et de justifier ainsi des pratiques de discrimination, d'exclusion, d'oppression, d'exploitation, d'inégalité ou de marginalisation des membres d'un groupe minorisé. Les inégalités que ces processus engendrent sont mesurées à partir de la variable de « minorité visible » dans le recensement canadien, dont les catégories ont été définies dans la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Il s'agit des « personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Les principales catégories de minorités visibles dans le recensement sont les personnes sud-asiatiques, chinoises, noires, philippines, arabes, latino-américaines, asiatiques du Sud-Est, asiatiques occidentales, coréennes et japonaises. Les personnes issues de minorités visibles peuvent être immigrantes ou non immigrantes. (Statistique Canada : https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=45152).

Noir[e]s qui étaient nés au Canada avaient été victimes de discrimination au cours des cinq années ayant précédé l'enquête, que ce soit dans les magasins, les banques, les restaurants, à l'école ou dans les relations avec la police. L'ESG de 2019 indique que la proportion de personnes noires qui ont déclaré avoir été victimes de discrimination était bien supérieure à la proportion observée par l'ESG en 2014 (46 % par rapport à 28 %).

Le secteur de l'éducation ne fait pas exception, comme en témoignent des dizaines de rapports officiels et d'études empiriques sur le racisme et les discriminations dans ce secteur depuis des décennies. Plusieurs recherches empiriques et rapports d'enquêtes et de consultations montrent que, pour certains groupes racisés au Québec, de nombreux facteurs affectant leur parcours du primaire jusqu'aux études postsecondaires produisent une situation de racisme systémique. C'est le cas au Québec des personnes originaires d'Haïti ou d'Afrique subsaharienne, qui subissent davantage de profilage racial et d'actes discriminatoires de leurs pairs et du personnel scolaire au primaire et au secondaire (Collins et Magnan, 2018), et qui sont surreprésentées en adaptation scolaire et à la formation générale des adultes, avec une diplomation plus faible à l'université (Mc Andrew et al., 2015).

Au Québec, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) a récemment fait un bilan des recommandations mises en œuvre « 10 ans après » son rapport sur le profilage et la discrimination systémique (2020) envers les jeunes noir[e]s.

Dans son Rapport de 2011, la Commission a émis 34 recommandations spécifiques au profilage racial et à la discrimination systémique dans le milieu scolaire. Celles-ci portaient principalement sur l'application des mesures disciplinaires et des codes de vie, la réussite éducative, le parcours scolaire des élèves allophones en classes d'accueil ainsi que l'éducation des adultes. La Commission retenait en outre que toute mesure visant à favoriser la réussite éducative des élèves racisés ou issus de l'immigration doit tenir compte de l'interrelation entre les motifs « race », couleur, origine ethnique ou nationale et celui de condition sociale. (p. 257)

Or, son bilan de 2020 constate :

En ce qui a trait d'abord à l'application des mesures disciplinaires et des codes de vie, aucune commission scolaire ayant participé au bilan ne rapporte que ses écoles interdisent expressément la discrimination systémique et

le profilage racial des élèves dans leurs politiques et règlements internes, tel que le recommandait la Commission en 2011. Les initiatives décrites par ces institutions pour mettre fin à la perpétuation des stéréotypes liés aux comportements des élèves racisés et au recours disproportionné à des mesures disciplinaires envers eux apparaissent insuffisantes. (CDPDJ, 2020, p. 257)

La Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) a aussi constaté récemment une augmentation du racisme dans les écoles publiques de l'Ontario (CDPDJ, 2020 ; CODP, 2023). Dans le contexte d'une forte mobilisation du mouvement *Black Lives Matter*, elle a décidé, en 2023, d'entreprendre une démarche participative pour élaborer un plan d'action sur « le racisme systémique anti-Noirs qui sévit dans le secteur de l'éducation de l'Ontario »², concept qu'elle définit comme l'ensemble des :

Préjugés, attitudes, croyances, stéréotypes et discrimination dirigés contre les personnes d'ascendance africaine et enracinés dans leur histoire et leur expérience uniques de l'esclavage et de son héritage. Le racisme anti-Noirs est profondément ancré dans les institutions, politiques et pratiques canadiennes, dans la mesure où il est soit fonctionnellement normalisé, soit rendu invisible pour la société blanche dans son ensemble. Le racisme anti-Noirs se manifeste dans la marginalisation sociale, économique et politique actuelle des Afro-Canadiens, qui comprend des opportunités inégales, un statut socio-économique inférieur, un chômage plus élevé, des taux de pauvreté importants et une surreprésentation dans le système de justice pénale. (CODP, 2023)³

La CODP a amorcé ce processus par un recueil et un examen des recommandations faites dans 83 rapports comportant des données statistiques et empiriques sur 7 décennies (1948–2023), rapports qui ont « fait la preuve » de l'existence du racisme anti-Noirs dans l'éducation, mais aussi de l'inaction des autorités politiques ou scolaires à cet effet.

2 Voir le site de la CODP, *Lutte contre le racisme anti-Noirs en éducation* : <https://www.ohrc.on.ca/fr/lutte-contre-le-racisme-anti-noirs-en-education> (sous-titre « Introduction et aperçu »).

3 Le rapport reprend la définition du Gouvernement de l'Ontario, section Glossaire, sous-titre « Racisme envers les Noirs » : <https://www.ontario.ca/fr/document/normes-relatives-aux-donnees-en-vue-de-reperer-et-de-surveiller-le-racisme-systemique/glossaire>

En dépit du refus du premier ministre du Québec de reconnaître l'existence du « racisme systémique » au Québec, jugeant ce terme trop culpabilisant pour la majorité (Boisclair, 2020), il existe une importante littérature officielle, scientifique et communautaire au Québec et au Canada — et une jurisprudence en matière de discrimination — ayant observé et décrit le racisme systémique et ses diverses manifestations en éducation. En décrivant la façon dont les biais, les stéréotypes et les préjugés envers les jeunes noir[e]s affectent les pratiques scolaires, les interactions sociales et les savoirs transmis à l'école, c'est l'effet préjudiciable de la discrimination systémique qui est démontrée. Souvent dépeints et perçus comme « problèmes », jeunes « à risque » ou « victimes », les écrits relèvent, année après année, aux États-Unis comme au Canada, que les enfants noirs sont plus susceptibles que les autres d'être arrêtés, accusés d'un crime, condamnés et punis (Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse [CSDEPJ], 2021 ; James et Turner, 2017 ; Lavergne et Dufour, 2020). Les données indiquent que, dès le primaire, les enfants noirs subissent les effets négatifs de ces biais, stéréotypes et préjugés, qui se traduisent par des disparités statistiquement significatives avec les autres enfants, entre autres quant aux mesures disciplinaires, à l'orientation vers des classes « spéciales », ou de niveau inférieur, aux suspensions et expulsions de l'école et aux signalements à la police et aux agences de protection de l'enfance (Smith et Harper, 2015 ; US Department of Education Office for Civil Rights, 2014, 2016, 2023a, 2023b ; Zellars, 2017).

Or, si le phénomène est attesté de longue date, ses manifestations plus subtiles, qui ont des effets systémiques, ne sont pas toujours connues et reconnues par les acteurs scolaires (Potvin et Mc Andrew, 2010). Les acteurs scolaires perçoivent encore souvent le racisme comme une haine et une violence extrême, passant ainsi sous silence, voire occultant les formes plus subtiles, comme les biais inconscients, les préjugés, stéréotypes et microagressions, qui ont des effets indirects et systémiques sur le climat, les pratiques, les normes ou les décisions institutionnelles (Delgado et Stefancic, 2000). Comme le personnel scolaire a reçu peu de formation sur ces phénomènes (Larochelle-Audet et al., 2013 ; Potvin et al., à paraître), celui-ci peine à les reconnaître (Collins et Borri-Anadon, 2021 ; Potvin et McAndrew, 2010). Au Québec, quelques études ont relevé l'occultation du racisme systémique à l'école, celui-ci étant perçu comme une accusation (Collins, 2021 ; Potvin et Mc Andrew, 2010). La non-reconnaissance du « racisme systémique » par le premier ministre du Québec est aussi susceptible de maintenir légitime son occultation

par la recherche ou les milieux scolaires. Ce racisme invisibilisé rend les problèmes des élèves noirs non reconnus ou marginaux, ce qui conduit soit à une sous-protection (*under-protecting*), à une sous-évaluation de leurs problèmes et à une moindre prise en compte de leurs besoins (Brown-Jeffy et Cooper, 2011), soit, à l'inverse, à des conduites de surveillance accrue (« sur-surveillance » ou *over-policing*) et de profilage à l'égard des jeunes noir[e]s (Potvin et al., 2022).

Les objectifs et aspects méthodologiques

Cet article a pour objectif principal de montrer qu'il existe de nombreux rapports d'enquête, statistiques et études empiriques au Québec, au Canada et aux États-Unis, dont les grands constats convergent quant aux biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s et à leurs effets systémiques. Cette démonstration peut être utile à des fins de formation initiale ou continue, car les formes subtiles du racisme et leurs effets sont souvent peu connus (et/ou reconnus) du personnel scolaire et du gouvernement actuel au Québec.

La recension (non exhaustive) se concentre sur des études empiriques, des enquêtes statistiques, des avis et des rapports de consultations menées de manière indépendante par des commissions d'enquête, bureaux des droits ou commissions des droits au Québec, au Canada et aux États-Unis, qui font état de ces biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s et de leurs effets systémiques. L'article porte une attention spécifique à la façon dont ils :

1. affectent les enfants noirs dès le primaire, en particulier les garçons, comme les biais d'« adultification », l'assimilation à la violence et la minimisation des événements racistes vécus par ces jeunes ;
2. alimentent des conduites de surveillance accrue (*over-policing*) et de sous-protection (*under-protecting*) menant à des disparités, notamment quant aux punitions ou sanctions disciplinaires pour les enfants noirs, aux signalements à la Protection de la jeunesse (DPJ) et à la judiciarisation de leur dossier ;
3. affectent les parents d'enfants noirs (perception de « maltraitance », signalements à la DPJ) ;
4. ont des effets psychologiques, scolaires et identitaires sur ces jeunes, produisant de la discrimination systémique.

La recension présentée est non systématique et non exhaustive. Elle nous avait été commandée en 2021 à titre d'experte pour une cause judiciaire en matière de discrimination envers un jeune noir en milieu scolaire, cause qui s'est soldée par une entente à l'amiable entre les parties. Le rôle du témoin expert est d'aider le tribunal en l'éclairant dans l'appréciation d'une preuve portant sur des questions techniques ou scientifiques, afin de faciliter sa décision au regard des faits en litige (Barreau du Québec, 2005). Nous avons établi avec l'organisme mandataire qu'une quarantaine de références étaient suffisantes pour contribuer à étayer la preuve devant le tribunal. En nous appuyant sur notre expertise d'une trentaine d'années sur ces questions, nous avons utilisé la méthode boule de neige pour sélectionner les documents portant sur les effets systémiques des biais et préjugés, à partir des bibliographies des principaux rapports d'enquête, avis ou rapports d'analyse produits notamment par des commissions d'enquête, des organismes de statistiques ou des commissions des droits. Les recherches empiriques consultées et retenues sont celles qui sont principalement citées dans ces rapports. Cette revue narrative, de nature plus générale que la revue systématique, résume donc à grands traits les écrits pertinents sur le sujet, produits par les experts ou les organismes experts du domaine.

L'article présente d'abord notre cadre conceptuel et d'analyse en définissant les processus de production des biais, stéréotypes, préjugés, microagressions, et conduites de surveillance accrue (*over-policing*) et de sous-protection (*under-protecting*) en milieux éducatifs qui engendrent une discrimination systémique. Il présente ensuite les rapports d'organismes et travaux scientifiques sur leurs manifestations et leurs effets psychologiques et identitaires sur les jeunes noir[e]s en milieux scolaires. Comme nous le verrons, le Québec ne dispose pas d'autant de données et d'indicateurs qu'aux États-Unis, sans doute pour des raisons liées à la spécificité sociohistorique des rapports raciaux aux États-Unis, mais aussi à l'absence d'obligation pour les milieux éducatifs à recueillir des données sur la discrimination et le respect des droits en éducation, en dépit des recommandations répétées à ce sujet (notamment de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse).

Cadre conceptuel

Les biais, stéréotypes et préjugés, et leurs effets systémiques⁴

De nombreuses études ont examiné comment les biais, stéréotypes et préjugés influencent la façon dont le personnel enseignant et les élèves se définissent inconsciemment, et définissent les autres et les situations vécues à partir de «catégories sociales». Le processus cognitif de *catégorisation sociale* permet à l'esprit de décoder son environnement et de créer des raccourcis pour simplifier l'information (McGarty, 1999; Tajfel, 1972). Ces raccourcis peuvent être à l'origine de biais inconscients qui amènent parfois à prendre des décisions en associant certaines caractéristiques, réelles ou supposées, à un individu ou à un groupe à partir d'informations limitées (couleur, genre, religion, etc.). Ce processus active des schèmes cognitifs préétablis par lesquels l'individu décode et se représente les différences, réelles ou supposées, des membres d'un autre groupe. Cette «*typification*» (Berger et Luckmann, 1986) s'effectue à partir de ses connaissances pratiques et de son vécu, mais aussi de son statut et de sa «place» (sur le plan du pouvoir symbolique et matériel) dans la société. Elle conduit à distinguer le Nous et le Eux à partir de différences construites socialement à travers des rapports inégaux de pouvoirs (pouvoirs matériels, institutionnels, historiques, politiques, symboliques, épistémiques; Juteau, 2015) qui agissent dans une société donnée, rapports entre ceux qui appartiennent à la majorité (majorité qui représente et institue «la norme») et ceux qui appartiennent aux minorités, ou qui sont perçus et définis comme tels.

La *typification* produit aussi des *stéréotypifications*, les stéréotypes étant des images simplifiées et figées d'un groupe, lui attribuant certaines caractéristiques à partir de généralisations qui camouflent les disparités à l'intérieur du groupe (Glick et Fiske, 2001). Ces images se forment par la répétition à travers les médias, la publicité et les institutions qui alimentent des représentations sociales et construisent des biais inconscients, pouvant avoir une emprise involontaire sur les jugements d'une personne. En psychologie sociale, on parle de distorsions ou de biais de catégorisation, et d'effets primaires ou secondaires de la catégorisation (Tajfel et Wilkes, 1963). Les effets primaires «conduisent à percevoir l'individu à l'aide de caractéristiques typiques de

4 Ces définitions s'appuient en partie sur Potvin et al. (2021) et sur Potvin et al. (2022).

la catégorie, même s'il ne les possède pas» (Sanchez-Mazas et al., 2012, p. 22). Les effets secondaires (biais d'assimilation) «amènent à percevoir les membres d'une même catégorie comme plus similaires qu'ils ne [le] sont» (*ibid*, p. 22), assimilant les individus à une même catégorie en surestimant la ressemblance des membres d'un groupe. C'est le cas du phénomène dit «de l'autre ethnie» (*own-race bias* [ORB], ou *other race effect* [ORE]) qui amène une personne blanche à confondre deux suspects noirs dans une affaire criminelle (Meissner et Brigham, 2001).

Pour sa part, le préjugé est davantage qu'une image figée : c'est une attitude et une prédisposition à adopter un comportement négatif qui reposent sur des stéréotypes, c'est-à-dire sur une généralisation erronée et rigide des caractéristiques des membres d'un groupe (Allport, 1954).

Les biais, stéréotypes et préjugés sont intériorisés et affectent l'image de soi des enfants dès leur tout jeune âge⁵. Ils peuvent alimenter des microagressions raciales, c'est-à-dire des échanges banals et quotidiens qui envoient des messages dénigrants aux personnes en raison de leur appartenance à un groupe, et ce, même si la personne qui émet ces messages est bien intentionnée et ignore les conséquences négatives de ses paroles (Sue, 2010). Ces formes subtiles et banales du néoracisme passent inaperçues dans les interactions quotidiennes et les activités routinières (Delgado et Stefancic, 2000) et s'avèrent peu remises en question (Chapman et al., 2013). Le néoracisme, souvent implicite, symbolique, indirect et fondé sur des critères de différenciation à l'apparence plus légitime (Potvin, 2016 ; Taguieff, 1997), se veut aujourd'hui égalitaire, démocratique et respectable. Il condamne les formes flagrantes de racisme, jugées socialement inacceptables au regard des droits de la personne, mais explique les rapports sociaux «problématiques» par les différences culturelles «inassimilables», trouvant ses justifications dans les valeurs inversées d'égalité et des droits (Potvin, 2016).

5 Rappelons l'étude célèbre des psychologues Mamie et Kenneth Clark, menée dans les années 1940 aux États-Unis, qui visait à mesurer les effets du racisme sur des enfants noirs d'environ trois ans. Les enfants devaient choisir entre une poupée noire et une poupée blanche, et lorsqu'on leur demandait laquelle était la plus belle ou la plus gentille, majoritairement, les enfants noirs identifiaient la poupée blanche. Ce test a contribué à convaincre les juges de la Cour suprême des États-Unis d'abolir la ségrégation scolaire, dans l'affaire *Brown c. Board of education* en 1954. Ce test est encore utilisé en psychologie sociale (Byrd et al., 2017 ; Swanson et al., 2010 ; voir aussi en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=DvZ9G6T3--k> et l'émission Suisse Spécimen «Je ne suis pas raciste, mais...» <https://pages.rts.ch/emissions/specimen/5162864-je-ne-suis-pas-raciste-mais.html>).

Les biais, stéréotypes et préjugés peuvent aussi agir inconsciemment dans les actes professionnels, à travers le *jugement scolaire*, qui attribue une valeur sociale aux élèves à partir des normes en vigueur à l'école, des rapports qui s'y déroulent et du contexte social. Le jugement scolaire renvoie à «ce qu'il faut faire ou ne pas faire» ou à «ce qu'il faut être ou ne pas être», selon les normes scolaires. Il peut procéder par l'étiquetage des élèves, qui repose en grande partie sur les représentations du personnel enseignant, teintées par leur position sur l'échiquier social et scolaire, leur socialisation, leurs valeurs et leurs expériences, qui se répercutent sur leurs paroles, leur langage non verbal, leurs actions ou leurs décisions (Bélanger et Taleb, 2006). Fondé sur la perception, le jugement scolaire ajoute un fait objectivable à la performance (par exemple, les notes) par rapport aux normes scolaires, et il sert à organiser la classe et à réguler les rapports sociaux. Le jugement scolaire s'appuie donc sur le rôle professionnel du personnel scolaire quant à l'évaluation des connaissances, apprentissages, attitudes et comportements attendus des élèves. Il se veut rationnel, sans référence aux catégories sociales, mais «en raison de son caractère expert, et parce qu'il porte sur des individus singuliers, [il] tend à masquer les processus de catégorisation sociale qui restent ainsi irréfléchis, voire inconscients» (Sanchez-Mazas et al., 2012, p. 34). Comme ce jugement se déroule dans un cadre méritocratique — qui met l'accent sur les efforts personnels —, l'attribution d'une responsabilité aux élèves, envers leurs actes, comportements et performances, constitue une norme sociale apprise et donne plus de poids à l'individu qu'aux circonstances ou aux contextes.

L'étiquetage — qui attribue une identité déviante à un individu, ou qui désigne comme déviant l'acte commis par celui-ci — et les attentes moins élevées du personnel enseignant qui en découlent contribuent à la fabrication de microagressions, de traitements différentiels, d'effets discriminatoires et d'inégalités scolaires (Bressoux, 2003). Le personnel enseignant peut donner un enseignement différent qui, dès la petite enfance, éloigne certains élèves des cursus menant à l'éducation postsecondaire, car ses attentes se répercutent sur les attitudes et les comportements des élèves (prophétie autoréalisatrice) (Merton, 1948). Par exemple, au Québec, l'étiquette «à risque» réfère à toutes sortes de facteurs que le personnel scolaire peut identifier à partir de son jugement

professionnel (Doré, 2021). Selon un référentiel produit par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2018)⁶ :

Des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée [...]. Les élèves issus de l'immigration peuvent aussi être considérés comme des élèves à risque, notamment s'ils n'ont pas le français comme langue maternelle (ou d'usage) ou s'ils présentent déjà à leur entrée à l'école un retard de développement ou scolaire [...]. (FSE, 2018, p. 9, 14)

Un étiquetage teinté par des biais peut donner lieu à une surévaluation ou à une sous-évaluation des problèmes. Les quelques recherches américaines et canadiennes présentées ci-après partagent certains constats sur les stéréotypes, biais et préjugés envers les enfants noirs qui amènent certains intervenants scolaires à interpréter des comportements comme un «risque» (Glaser, 2014; Goff et al., 2008, 2014) et à adopter des pratiques disciplinaires, d'évaluation, de classement ou d'orientation des élèves (vers certaines filières ou le secteur des adultes) en vertu de cet étiquetage (James, 2011). Dans le contexte policier, Ungerleider et McGregor (1993) appellent ces conduites «*over-policing*» et «*under-protecting*», qui se traduisent dans les pratiques scolaires soit par une surveillance excessive, une obsession de la sécurité à l'école (*over-policing*) pouvant mener à du profilage racial et à une surestimation des difficultés scolaires de ces jeunes, ou inversement, par une omission d'intervenir et un manque de protection (*under-protecting*) menant à une sous-estimation de leurs besoins ou des problèmes qu'ils peuvent rencontrer.

Ces représentations et pratiques se produisent à travers des rapports ethniques inégaux de pouvoirs entre les groupes majoritaires et minoritaires, historiques et contemporains, ainsi que des normes sociales, culturelles et scolaires, et des images souvent négatives sur les personnes noires, véhiculées à répétition par les médias, qui ont des répercussions sur les personnels scolaires et les élèves. Au Québec,

6 Le *Référentiel : les élèves à risque et HDAA, destiné au personnel* (FSE, 2018) se réfère à la définition de la convention collective du personnel enseignant, annexe 19 de l'Entente nationale du personnel enseignant 2015-2020.

l’imaginaire collectif autour d’un récit national de « majorité fragile », qui a été minorée historiquement, est encore bien présent chez les francophones et teinte encore leurs rapports avec les minorités, issues ou non de l’immigration, notamment en milieu scolaire (Mc Andrew, 2010). Mais au Québec, comme ailleurs au Canada et aux États-Unis, les stéréotypes et préjugés s’opérationnalisent dans les écoles à partir d’un discours multiculturel ou inclusif « normatif », euphémisé et édulcoré, occultant le fait que la « race » (couleur) fait une différence dans l’expérience des jeunes (Dei et Kempf, 2013 ; James, 2011). Ce racisme invisibilisé et « démocratique », fondé sur l’idéologie libérale et méritocratique (King, 1991), entretient le mythe d’une disparition du racisme aujourd’hui, ce qui entraîne un aveuglement face à la couleur (*colourblindness*) et un déni du racisme vécu par les élèves (Potvin, 2015 ; Thésée et Carr, 2016). Cela expliquerait en partie pourquoi le personnel scolaire peine à reconnaître l’existence de biais, préjugés et microagressions envers ces jeunes, ainsi que les effets discriminatoires indirects de certaines pratiques (Dei et Kempf, 2013 ; Potvin, 2015 ; Thésée et Carr, 2016). Le racisme invisibilisé rend les problèmes des élèves noirs non reconnus, ce qui conduit à moins de protection (*under-protecting*) et de prise en compte de leurs besoins (Brown-Jeffy et Cooper, 2011).

Comme nous le détaillons plus loin, plusieurs recherches empiriques constatent que les élèves sont évalués en fonction d’une vision à la fois méritocratique et déficitaire, qui affecte aussi les parents noirs perçus comme accordant moins d’importance à l’éducation de leurs enfants que les familles blanches (CSDEPJ, 2021). Diverses interprétations erronées des dynamiques familiales — comme le rôle de la famille élargie ou de l’autorité parentale — qui ne correspondent pas toujours aux normes de la majorité (James, 2011), mènent notamment à des signalements à la DPJ (CDPDJ, 2020).

Ces processus d’interrelation des représentations, décisions et pratiques scolaires produisent une situation de *discrimination systémique*, un concept construit par la jurisprudence canadienne en matière de discrimination. Il y a plus de 40 ans, les juges canadiens ne s’attardaient que sur la discrimination directe, qui consiste en un traitement différentiel et inéquitable d’individus, de façon ouverte et avouée, en raison de leur appartenance à un groupe, selon un motif de discrimination prohibé par les chartes. Mais ils ont constaté qu’une violation des droits peut découler d’une *discrimination indirecte*, qui se définit davantage par ses *effets préjudiciables* sur une catégorie de

personnes, et ce, sans intention de discriminer. La jurisprudence a permis de montrer que l'application uniforme d'une norme, d'une politique, d'une règle ou d'une pratique, d'apparence neutre, peut ainsi avoir pour effet de produire une inégalité entre deux groupes. Les juges ont ainsi reconnu qu'au-delà des comportements individuels, la discrimination peut entraîner des effets collectifs indirects en matière d'inégalités et, pour contrer ces effets, ils ont notamment créé l'obligation d'*accommodement raisonnable*⁷. Enfin, la *discrimination systémique*, terme consacré par la Cour suprême en 1987 dans l'affaire *CN c. Canada* (Commission canadienne des droits de la personne [1987] 1 R.C.S. 1114), combine la discrimination directe et indirecte en fonction d'un motif ou d'une intersectionnalité de motifs. La *discrimination systémique* repose sur l'idée d'une interaction (et d'une rétroaction) entre des idées préconçues, des « mentalités », des pratiques, des règles ou des normes d'apparence neutre, mais qui créent un effet circulaire (ou cercle vicieux) de discrimination pour certains groupes (Chicha-Pontbriand, 1989).

Nous verrons comment ces processus se jouent selon quelques grandes enquêtes et études.

Les effets de surveillance accrue et de sous-protection selon les études

Les prochaines sections présentent différentes enquêtes et recherches empiriques menées au Québec, en Ontario et aux États-Unis qui montrent comment des conduites de surveillance accrue et de sous-protection (surévaluation et sous-évaluation des problèmes) ont des effets systémiques envers les jeunes noir[e]s dans les milieux scolaires : punitions ; mesures disciplinaires et sanctions plus sévères envers ces jeunes (CDPDJ, 2011 ; Epstein et al., 2017 ; James et Turner, 2017) ; signalements plus rapides et plus nombreux à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) ou aux forces de l'ordre ; profilage (Solomon et Palmer, 2004) ; invisibilisation du racisme vécu par ces jeunes ; diagnostics, classements erronés et orientation de ces jeunes vers des classes spéciales, des voies d'évitement ou des suivis spécialisés, en raison de biais dans les

7 Un *accommodement raisonnable* est l'adaptation de règles et de pratiques dans le but de « rétablir l'égalité dans une situation concrète et individualisée de discrimination » (Bosset, 2021, p. 261). Au Canada, il s'agit d'une obligation légale pour une institution ou une entreprise de mettre en application un *accommodement* lorsqu'une norme générale, appliquée collectivement, a un impact préjudiciable sur l'exercice des droits et libertés d'une personne. Toutefois, l'*accommodement* ne doit pas créer de « contrainte excessive » pour l'institution, en matière de coût, d'efficacité, d'atteinte aux droits d'autrui ou de sécurité.

jugements professionnels. Nous nous attardons d'abord sur certains biais dans les représentations et les pratiques scolaires qui entraînent de la surveillance accrue ou un manque de protection envers les jeunes noirs[e]s, comme le biais d'« adultification ».

Le biais d'« adultification »

L'« adultification » repose sur la généralisation aux enfants noirs de stéréotypes et biais appliqués aux adultes, comme ceux qui associent les hommes noirs à la criminalité, aux gangs de rue et à la violence. Si la Convention internationale des droits de l'enfant considère les enfants comme un groupe distinct en raison de leur besoin de protection et de leur présomption d'innocence, plusieurs études en psychologie sociale ont analysé ce phénomène aux États-Unis et au Canada.

Aux États-Unis, une étude en psychologie sociale de Todd et al. (2016) a montré que les personnes blanches percevaient les garçons noirs comme étant menaçants dès l'âge de 5 ans, en leur associant des adjectifs comme « violents », « dangereux », « hostiles » et « agressifs ». Utilisant la procédure de dissociation des processus, l'étude visait à mesurer si les stéréotypes associant les hommes noirs à la violence et à la criminalité pouvaient conduire à des biais cognitifs implicites, notamment à une identification erronée d'objets comme des armes. Dans quatre expériences en laboratoire, des participants blancs devaient effectuer des tâches d'amorçage séquentielles (une mesure implicite cognitive des préjugés et stéréotypes), dans lesquelles ils classaient des objets et des mots menaçants et non menaçants après de brèves présentations de visages noirs et blancs d'âges différents (enfants et adultes). Les résultats ont systématiquement révélé que les participants avaient moins de difficulté (des temps de réponse plus rapides, avec moins d'erreurs) à identifier les stimuli menaçants et plus de difficulté à identifier les stimuli non menaçants après avoir vu des visages noirs qu'après avoir vu des visages blancs, et ce préjugé racial était tout aussi fort après les visages d'adultes et d'enfants. Les analyses ont aussi révélé que ces effets étaient entièrement motivés par des préjugés raciaux automatiques (c'est-à-dire non intentionnels). Les résultats de l'ensemble des expériences indiquent que la menace perçue, associée aux hommes noirs, peut se généraliser aux jeunes garçons noirs.

Les résultats d'une autre recherche américaine de Goff et al. (2014), menée en laboratoire auprès de 176 policiers de zones urbaines et de 264 étudiant[e]s universitaires de premier cycle — pour la plupart des personnes blanches —, ont révélé que les deux

groupes ne percevaient pas les garçons noirs âgés de 10 ans avec la même « innocence infantile » que leurs pairs blancs du même âge. Les garçons noirs étaient plus souvent considérés comme plus âgés, responsables de leurs actes à un âge précoce, perçus comme coupables et susceptibles d'être confrontés à la violence policière. Ces auteurs attribuaient ces différences de perceptions aux biais inconscients et stéréotypes envers différentes minorités dans une société à majorité blanche, où les personnes blanches s'identifient davantage à l'enfant blanc (l'endogroupe). À partir de questionnaires standardisés pour évaluer les préjugés, ainsi que de tests sur la perception de l'innocence et de l'âge de criminels (associer des photos à la description de divers crimes et évaluer l'âge et l'innocence de garçons blancs, noirs ou latinos âgés de 10 à 17 ans), l'étude de Goff et al. (2014) a aussi constaté que les étudiants universitaires ont surestimé l'âge des garçons noirs de 4,5 années en moyenne et les ont trouvés plus coupables que les blancs, en les associant à des crimes graves. Par ailleurs, la surestimation de l'âge et de la culpabilité en fonction des différences raciales était liée à des stéréotypes déshumanisants, en particulier chez les policiers. Goff et al. (2014) concluent que ces différences de perceptions à l'égard des enfants noirs peuvent signifier qu'ils perdent en bas âge la protection offerte par la présomption d'innocence associée à l'enfance. Les préjugés constatés engendrent une certaine déshumanisation, c'est-à-dire une forme d'altérisation radicale qui les dépossède de leur humanité et vient nier leur statut d'enfant, comme le constatent d'autres études américaines menées en laboratoire (Sealey-Ruiz et Greene, 2015).

En raison de l'« adultification » des enfants noirs, leurs comportements sont perçus comme plus turbulents, menaçants ou suspectés de causer des problèmes, et leur droit de jouer est plus souvent puni. Dans son ouvrage sur l'enfance américaine, de l'esclavage aux droits civiques, Bernstein (2011) attribue la surpunition des enfants noirs à l'institution de l'esclavage, alors qu'ils étaient traités en travailleurs et non en enfants (donc sans innocence), afin d'être punis lorsqu'ils voulaient jouer et d'être soumis à la même exploitation, déshumanisation et violence aléatoire que leurs parents. Ce professeur de Harvard retrace la production des stéréotypes racistes et de classes qui se sont développés autour de la notion d'enfance au cours des XVIII^e et XIX^e siècles aux États-Unis, en attribuant aux enfants blancs des caractéristiques — innocence, tendresse, vulnérabilité — non attribuées aux enfants noirs. Selon ses collègues de Harvard, Dumas et Nelson (2016), ce déni de l'enfance pour les Noirs aux États-Unis s'est prolongé dans l'imaginaire collectif jusqu'à aujourd'hui. Au Canada, Lafferty (2013) a aussi montré

qu'en Nouvelle-Écosse, les images de l'enfance parfaite « véhiculaient [...] la fragilité, l'innocence morale et physique [...], et une pureté qui était implicitement (et parfois explicitement) assimilée à la blancheur » (p. 72).

Cette « adultification » aurait des conséquences sur la façon dont ils seraient traités par les professionnels en position d'autorité (Dancy, 2014 ; Ferguson, 2000 ; Rattan et al., 2012 ; Small et al., 2012), selon plusieurs études américaines. Perçus en milieu scolaire comme des « petits hommes » (*little men*) aux tendances criminelles, ces représentations se refléteraient sur les pratiques disciplinaires dès le primaire aux États-Unis (Ladson-Billing, 2011). Dans sa recherche sur les disparités raciales dans les mesures punitives appliquées aux garçons noirs et blancs accusés des mêmes infractions aux États-Unis, Ferguson (2000) utilisait le concept d'« adultification » pour illustrer comment les jugements des personnels scolaires les conduisaient à adopter des mesures punitives plus sévères envers les garçons noirs. Il écrivait (2000, p. 89–90, cité et traduit par Livingstone et al., 2020, p. 10 [les majuscules sont de l'auteur]) :

L'exemption des hommes Noirs des dispenses accordées à « l'enfant » et au « garçon » par le processus d'« adultification » justifie des réponses plus dures et plus punitives aux comportements qui transgressent les règles. En tant que « non-enfants », leur comportement n'est pas compris comme quelque chose à modeler et à façonner au fil du temps, mais comme une action intentionnelle et pleinement consciente d'un adulte. Cela signifie qu'il existe déjà un ensemble de schémas de disposition, selon lequel leur comportement est incorrigible, irrémédiable. Par conséquent, le traitement requis pour les infractions est un traitement qui punit par l'exemple et l'exclusion, plutôt que par la persuasion et l'édification, comme c'est le cas pour les garçons Blancs à l'école.

D'autres études américaines ont montré de façon concluante que les filles noires reçoivent aussi des sanctions plus fréquentes et plus sévères (Monroe, 2005 ; Skiba et al., 2011). Aux États-Unis, elles sont suspendues 5 fois plus souvent que les filles blanches, et elles sont 2,7 fois plus susceptibles d'être envoyées au système de justice pour mineur[e]s (US Department of Education Office for Civil Rights, 2016). Dans une étude sur l'« adultification » des jeunes filles noires (Epstein et al., 2017), une analyse statistique appliquée à une enquête nationale auprès d'adultes a révélé que les répondants

percevaient davantage les filles noires âgées de 5 à 19 ans comme ayant moins besoin d'attention, de protection, de soutien et de réconfort que les filles blanches du même âge, et qu'elles étaient plus indépendantes et en savaient plus sur les « sujets adultes ». Un rapport est venu compléter les résultats de cette enquête à partir de groupes de discussion composés de filles et de femmes noires âgées de 12 à 60 ans et plus (Blake et Epstein, 2021). Les discussions ont fait ressortir que les filles noires subissaient régulièrement un biais d'« adultification » prenant la forme d'un traitement plus sévère envers elles à l'école, d'attentes plus élevées en matière de « responsabilités » d'adultes, et de projections envers elles de stéréotypes touchant les femmes noires adultes (colériques, agressives, hypersexualisées).

Ce biais peut mener à des traitements inappropriés sur le plan du développement de l'enfant et à moins d'empathie envers elles. Il mène aussi à une surveillance accrue et à des pratiques disciplinaires (Epstein et al., 2017), ainsi qu'à plus de classements comme « jeunes à risque », les orientant vers des classes « spéciales » et des filières moins valorisées (Lucas, 2001 ; Mehana et Reynolds, 2004).

Les effets sur les mesures disciplinaires : suspensions, signalements et judiciarisation

Aux États-Unis

Il existe aux États-Unis une vaste collecte de données sur les droits civils (Civil Rights Data Collection [CRDC])⁸, sous forme d'enquête périodique menée auprès des écoles publiques primaires et secondaires et des districts scolaires. Relevant du Bureau des droits civils du ministère fédéral de l'Éducation, cette enquête vise à obtenir des données relatives à l'obligation des districts et des écoles d'offrir « une égalité des chances » en éducation, selon les lois et politiques américaines en éducation. C'est une collecte de données obligatoire que les écoles et les districts scolaires qui ont reçu une aide financière fédérale du ministère sont légalement tenus de remplir. Depuis 1968, le CRDC collecte une variété de données administratives, autodéclarées et désagrégées

8 US Department of Education Office for Civil Rights : <https://ocrdata.ed.gov/>. En 2013-2014, les données ont été recueillies auprès de 16 758 districts scolaires (99,2 % de tous les districts), de 95 597 écoles publiques (99,5 % des écoles) et de 50 035 744 élèves.

selon la race/l'origine ethnique, le sexe, le statut d'apprenant en anglais et le handicap, pour toutes les écoles publiques à travers le pays. Le CRDC mesure l'accès des élèves aux cours, aux programmes, au personnel enseignant et aux ressources, ainsi que les facteurs liés au climat scolaire tels que la discipline à l'égard des élèves, l'intimidation et le harcèlement, qui ont une incidence sur l'équité et les perspectives en matière d'éducation pour les élèves⁹.

Selon le rapport de 2016 du CRDC, les enfants noirs rencontraient :

- **Plus de suspensions dès le préscolaire.** Les enfants noirs d'âge préscolaire sont 3,6 fois plus susceptibles de recevoir une ou plusieurs suspensions extrascolaires que les enfants blancs. Représentant 19 % des inscriptions préscolaires, 47 % d'entre eux reçoivent une ou plusieurs suspensions ; les enfants blancs composent 41 % des effectifs préscolaires, mais 28 % ont une ou des suspensions. La plupart des enfants d'âge préscolaire suspendus sont des garçons (à 78 %). Les garçons noirs représentent 19 % des inscriptions masculines, mais 45 % des garçons qui reçoivent une ou plusieurs suspensions. La disparité est encore plus frappante pour les filles noires : 20 % des inscriptions féminines au préscolaire, mais 54 % des filles qui reçoivent une ou plusieurs suspensions.
- **Plus de suspensions de la maternelle à la 12^e année.** Aux États-Unis, 2,8 millions d'élèves de la maternelle à la 12^e année ont subi une ou

9 Voir le rapport complet à crdc.ed.gov. Des données sont recueillies notamment sur : les allégations d'intimidation ou de harcèlement sur la base de l'orientation sexuelle et de la religion ; les transferts liés à la discipline vers des écoles alternatives ; le nombre d'étudiants participant à des programmes d'éducation dans des établissements de justice (détention, correctionnel ou résidentiel), par nombre de jours de participation ; les châtiments corporels préscolaires ; le nombre de cas et de jours d'école manqués en raison de suspensions extrascolaires ; le nombre d'actes criminels commis à l'école qui entraînent des sanctions disciplinaires ; le nombre d'enfants d'âge préscolaire inscrits dans le district qui sont desservis dans des établissements hors districts ; le nombre d'étudiants inscrits à des programmes d'enseignement à distance, de double inscription/double crédit et de récupération de crédits ; l'accès à des aides pédagogiques, du personnel des services de soutien, des psychologues, des travailleurs sociaux, des infirmières et des administrateurs scolaires ; le nombre d'agents de sécurité et d'agents assermentés des forces de l'ordre ; le taux d'abandon/salaire des enseignants ; l'absentéisme chronique des étudiants ; la disponibilité d'une école maternelle gratuite ou à paiement partiel dans les districts scolaires ; l'accès à l'éducation dans les établissements de justice (détention, correctionnel ou résidentiel) ; les coordinateurs des droits civiques dans les districts scolaires ; les agents assermentés des forces de l'ordre/ressources scolaires dans les écoles ; l'accès à des cours d'enseignement à distance, et autres.

plusieurs suspensions extrascolaires, dont 1,1 million d'élèves noirs, 610 000 latinos et 700 000 élèves relevant de l'IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). Alors que 6 % de tous les élèves de la maternelle à la 12^e année ont reçu une ou plusieurs suspensions extrascolaires, le pourcentage est de 18 % pour les garçons noirs ; 10 % pour les filles noires ; 5 % pour les garçons blancs et 2 % pour les filles blanches. Les élèves noirs sont donc 3,8 fois plus susceptibles de recevoir une ou plusieurs suspensions extrascolaires que les élèves blancs. Les filles noires représentent 8 % des élèves inscrits, mais 13 % des élèves qui reçoivent une ou plusieurs suspensions. Les enfants noirs sont donc 4 fois plus susceptibles de faire l'objet de suspensions que les enfants blancs.

- **Des expulsions à des taux disproportionnellement élevés.** Les élèves noirs sont 1,9 fois plus susceptibles d'être expulsés de l'école sans services éducatifs que les élèves blancs. Les garçons noirs représentent 8 % de tous les élèves, mais 19 % des élèves expulsés sans services éducatifs. Les filles noires constituent 8 % des élèves, mais 9 % des élèves expulsés sans services éducatifs. En comparaison, les garçons blancs représentent 26 % des élèves, mais 35 % des élèves expulsés sans services éducatifs.
- **Plus d'agents de sécurité ou « agents d'application de la loi » (aux États-Unis : *Special Law Enforcement Officer [SLEO]*) dans les écoles fréquentées par les jeunes noir[e]s.** Alors que 24 % de l'ensemble des écoles élémentaires (maternelle à la 6^e année) et 42 % des écoles secondaires (9^e à 12^e année) ont des SLEO, 51 % des écoles secondaires fréquentées par un nombre élevé d'élèves noirs et latinos ont des SLEO.
- **Des mesures disciplinaires par les forces de l'ordre.** Ils sont 2,2 fois plus susceptibles d'être référés aux forces de l'ordre ou d'être soumis à une arrestation liée à l'école que les élèves blancs, et sont aussi deux fois plus susceptibles d'être arrêtés en milieu scolaire.

Sur les mesures disciplinaires et leurs effets sur la scolarisation, une étude plus approfondie de Fabelo et al. (2011) a analysé les données administratives recueillies sur tous les élèves des écoles publiques de septième année de 2000 à 2002 au Texas, ainsi que des dossiers scolaires individuels de chaque année sur une période d'au moins six ans, à partir des informations provenant de la base de données de l'État sur la justice pour mineurs. Parmi les principales conclusions de l'étude : 1) les étudiants afro-américains et

ceux ayant des difficultés scolaires étaient disproportionnellement plus susceptibles d'être retirés de la classe pour des raisons disciplinaires ; 2) les étudiants qui ont été suspendus ou expulsés, en particulier ceux qui ont fait l'objet de mesures disciplinaires répétées, étaient plus susceptibles de ne pas obtenir leur diplôme ou d'abandonner leurs études par rapport aux étudiants non impliqués dans le système disciplinaire ; 3) les étudiants expulsés ou suspendus avaient une probabilité significativement plus élevée d'être impliqués dans le système de justice pour mineurs que les autres étudiants.

Une autre étude américaine de Skiba et al. (2009) a relevé que la surreprésentation des garçons noirs dans « l'éducation spéciale » et le cheminement particulier diminue lorsqu'augmente la représentation des Afro-Américains parmi les professeurs de l'école. Les auteurs en concluent qu'« en l'absence d'hypothèse alternative plausible, il devient probable que les écarts statistiques dans les punitions scolaires pour les élèves noirs et blancs indiquent des préjugés répandus dans la pratique de la discipline scolaire » (Skiba et al., 2009, p. 19XX, traduction libre). Cette corrélation avait également été démontrée dans l'évaluation plus favorable des comportements en classe des élèves noirs par les enseignant[e]s noir[e]s dans une autre étude (Downey et Pribesh, 2004).

Au Québec et au Canada

Si au Canada et au Québec les données administratives des écoles et les enquêtes sur cette question sont beaucoup moins nombreuses et détaillées, puisque les écoles ne recueillent pas les données sur les sanctions (sans doute parce qu'elles ne sont pas obligées de le faire comme aux États-Unis ; CDPDJ, 2011, 2020), les données des recherches empiriques existantes montrent que des disparités semblables se reproduisent dans les écoles, notamment sur le plan des mesures disciplinaires qui touchent de façon disproportionnée les élèves noirs (Centre mondial du pluralisme, 2021 ; Ryan et al., 2009). Le rapport de la Commission des droits de la personne sur le profilage racial et la discrimination systémique (CDPDJ, 2011) note que les jeunes noir[e]s étaient « plus à risque, à comportement égal, d'être sanctionnés pour avoir enfreint des règlements qui, de surcroît, leur sont appliqués de manière plus stricte » (p. 59), mais il déplore une absence d'indicateurs précis dans les écoles à cet égard. La surveillance accrue (*over policing*) de ces jeunes conduirait aussi à des signalements plus nombreux et plus rapides à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) par les écoles, ce qui laisse penser que leurs familles font davantage l'objet de menaces de signalement (Bernard et McAll, 2004, 2010).

Ces jeunes sont aussi plus souvent identifiés comme «élèves à risque» de rencontrer des difficultés comportementales ou d'apprentissages, mais les statistiques ne sont pas précises et systématiques sur les difficultés et les facteurs ayant déterminé les décisions. Au Québec, les élèves noirs, notamment issus des communautés caribéennes, sont trois fois plus susceptibles d'être identifiés comme des élèves «à risque», handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Selon la recension faite par la CDPDJ (2011), chez les créolophones de première génération, 17,7 % avaient reçu un code EHDA en 2006 contre 12,6 % pour l'ensemble des élèves. Ils se retrouvent donc plus souvent dans des classes de cheminement particulier (Maynard, 2017; CDPDJ, 2011) et, selon la recherche empirique de Potvin et Leclercq (2014) auprès d'élèves noirs et de personnels scolaires, ils sont souvent orientés vers le secteur de la formation générale des adultes (FGA). Selon cette étude, les jeunes noir[e]s de 16-24 ans sont nombreux à terminer leur secondaire au secteur des adultes : en 2013, les Haïtiens constituaient le premier groupe en importance à la Commission scolaire de Montréal [CSDM] et à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île [CSPI] parmi les 16-24 ans de première génération en FGA. Comme il s'agit d'un secteur non obligatoire où les services complémentaires sont moins développés, leur scolarité ne se déroule pas dans les mêmes conditions d'équité qu'au secteur des jeunes (FGJ), selon l'étude (Potvin et Leclercq, 2014). Les personnes interrogées expliquaient cette surreprésentation de Noir[e]s par les biais dans les instruments de diagnostic et d'évaluation, ou lors de jugements professionnels qui surestiment leurs difficultés scolaires ou qui ne tiennent pas compte de leur caractère conjoncturel. Ces diagnostics, déclassements ou reclassements entraînent des retards accumulés, moins de soutien, des attentes moins élevées de la part des enseignants et des méthodes pédagogiques parfois peu adaptées à leurs besoins (Potvin et Leclercq, 2014).

Dans son bilan des mesures prises en matière de profilage racial et de discrimination systémique (2020), la CDPDJ rappelle les recommandations de son rapport de 2011 quant à l'application des mesures disciplinaires à l'endroit des élèves noirs, notamment (nous soulignons, p. 159) :

[qu'il] faut en l'occurrence prendre en considération la **racisation** dont il fait l'objet du fait de son appartenance à une «communauté culturelle» ou autochtone, et ce, en lien avec des facteurs de vulnérabilité tels son handi-

*cap physique ou mental ou la situation socioéconomique des personnes qui en prennent soin. La Commission insistait [...] sur la prise en compte de la situation familiale et de l'âge de l'élève par le personnel scolaire lors de ses interventions [...]. Aussi, la Commission recommandait d'ajouter à la LIP l'obligation de mettre en place **des mesures alternatives avant d'appliquer une suspension et de prévoir la possibilité pour l'élève et ses parents de faire entendre leurs points de vue avant qu'une sanction** disciplinaire soit imposée.*

Le bilan de la CDPDJ mentionne 10 ans plus tard (2020) que les écoles ne semblent pas avoir pris les mesures nécessaires pour contrer les préjugés et pour travailler avec les parents et les organismes communautaires en ce sens (nous soulignons, p. 163) :

Alors que le Rapport de 2011 insistait sur la pertinence pour les écoles d'établir des partenariats avec les organismes communautaires et de collaborer avec les parents dans la recherche de solutions pour résoudre les comportements problématiques de leurs enfants, les initiatives rapportées semblent davantage liées à une communication interculturelle avec les élèves ou les parents pour leur intégration dans le système scolaire québécois. Ces mesures ne peuvent avoir pour effet de mettre fin à la perpétuation des stéréotypes liés aux comportements des élèves racisés et au recours disproportionné à des sanctions disciplinaires envers eux.

En Ontario, un rapport portant sur cinq séances de consultation des communautés noires de la région du Grand Toronto (RGT) a recueilli les commentaires de 286 élèves, parents, éducateurs, directeurs, administrateurs et membres des communautés sur les problèmes auxquels les élèves et les parents noirs sont confrontés au sein du système public d'éducation en Ontario (James et Turner, 2017). Ce rapport fait des constats similaires à ceux de la CDPDJ (2011) au Québec. Les situations relevées dans ce rapport témoignent de phénomènes de sous-évaluation et de surévaluation des problèmes de ces jeunes (James et Turner, 2017), notamment :

- l'étiquetage des comportements des élèves noirs dès la maternelle, qui contribue à une suridentification des élèves noirs comme ayant des difficultés d'apprentissage, à leur placement en «classes spéciales» et à

leur exclusion des programmes valorisés. Des parents signalent l'usage de l'étiquette «troubles de comportement» comme motif de retrait, et des menaces d'expulsion de leur enfant «pour des problèmes de comportement mineurs» afin de les amener à changer volontairement leur enfant d'école ou de programme. Ils en concluent que les enseignants ne veulent pas d'élèves ou de parents noirs qui contestent les pratiques de l'école.

- Selon des parents et des élèves participants, des enseignants auraient eux-mêmes «diagnostiqué» des enfants comme ayant des difficultés d'apprentissage ou un TDAH, et recommandé des médicaments. Ceux-ci avaient posé des «diagnostics» sans test et sans vraiment connaître l'enfant afin d'identifier la nature des problèmes. Certaines autorités scolaires auraient testé des enfants noirs pour troubles d'apprentissage à un âge très précoce et sans le consentement des parents. Des élèves noirs se sont vu attribuer des étiquettes inappropriées qui se sont ensuite révélées inappropriées.
- Le taux de suspension des élèves noirs (48 %) était 2,3 fois plus élevé que celui des Blancs (18 %). Au Canada, les écoles ne collectent aucune donnée sur les motifs de suspension, mais tous les participants aux consultations ont estimé que les élèves noirs étaient plus souvent suspendus pour des problèmes d'attitudes (défiance, contestation) que de comportements, que l'on peut associer à l'injustice ressentie. Étant plus «suspectés» d'avoir des comportements agressifs ou délinquants, les élèves noirs sont davantage sous «surveillance» dans les écoles, avec la présence accrue de caméras, de gardes de sécurité et de policiers, ce qui augmente leur risque d'être exposés aux sanctions et à la violence policière, et d'entrer dans le système de justice. La présence de la police dans les écoles de l'Ontario a augmenté au cours des décennies, ce qui aurait eu des effets surtout sur les élèves noirs, qui se font davantage arrêter (Na et Gottfredson, 2013). Cette surveillance accrue contribuerait au «pipeline école-prison» (Raufu, 2017), l'école servant de courroie de transmission vers le système de justice, selon le rapport (James et Turner, 2017). Des études américaines, citées par ce rapport, ont fait des constats similaires (Javdani, 2019).

Au Québec, quelques enquêtes montrent aussi cet effet « pipeline » (Armony et al., 2019), les jeunes noir[e]s étant les plus sujets aux signalements à la DPJ ou à la police par les écoles. Leur surreprésentation dans le système de justice juvénile se maintient aussi à travers le temps (Bernard et McAll, 2004, 2010 ; CSDEPJ, 2021), bien que ces jeunes ne s'associent pas plus statistiquement que les autres à des groupes criminalisés (Bériault et al., 2017). Selon Lavergne et Dufour (2020, p. 6), « Le signalement constitue une étape importante car c'est à ce moment que la disproportion peut débuter dans le système ». En 2014, au Québec, les enfants noirs représentaient 14,5 % de la population de 17 ans et moins, mais 29,6 % dans le système de la DPJ. Le principal motif est l'« abus physique » pour 40,6 % des enfants noirs, un taux nettement plus élevé pour ce motif que chez les autres groupes d'enfants (Lavergne et al., 2014). « Les enfants noirs sont deux fois plus susceptibles que les autres enfants (tous groupes confondus) de faire l'objet d'une évaluation en protection de la jeunesse (2,04), de voir leur signalement jugé fondé (2,01) et de faire l'objet d'un placement durant l'évaluation du signalement (2,08) » (Lavergne et Dufour, 2020, p. 5). Cette représentation disproportionnée « était plus importante au seuil du système qu'aux étapes ultérieures dans les services » (Lavergne et al., 2009, p. 239), donc diminue à l'étape de la prise de décision sur la compromission (1,9), ce qui signifie que les mesures de protection sont alors jugées non nécessaires. Selon Lavergne et al. (2009, p. 239), « ces résultats indiquent que la situation des enfants noirs à Montréal est comparable à celle observée aux États-Unis où ils sont également surreprésentés dans le système de protection, particulièrement à l'étape du signalement ».

Lavergne et Dufour soulignent (2020, p. 7) que le milieu scolaire est « la première source de signalement de ces enfants », même si ces derniers vivent davantage « dans un contexte à faible risque psychosocial » (Lavergne et al., 2009, p. 239). C'est aussi le constat fait par la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ, 2021) : « La majeure partie des signalements provient du milieu scolaire » en ce qui concerne les enfants noirs (p. 302). Les enfants noirs montréalais sont deux fois plus susceptibles que le signalement soit retenu, qu'il entraîne une intervention de la protection de la jeunesse et que les enfants soient retirés de leur famille au cours de l'évaluation (*ibid.*). Ils sont aussi signalés à plusieurs reprises. Parmi les hypothèses pour expliquer cette surreprésentation des jeunes noir[e]s, les « biais culturels

des professionnels» des milieux scolaires, et leur «incompréhension des différences culturelles [qui] peuvent avoir un effet sur leur recours au signalement» sont relevés (*ibid.*, p. 302). Selon Lavergne et al. (2009, p. 240, citées dans CSDEPJ, 2021, p. 240) :

Sur le plan des problématiques signalées, on note une proportion plus importante de situations de sévices physiques dans le cas des minorités, situations qui apparaissent très associées à des méthodes disciplinaires ainsi qu'à des normes éducatives différentes de celles prônées par la culture majoritaire. Le fait que ce soit (*sic*) les professionnels qui les signalent pourrait témoigner d'un écart entre eux et ces communautés sur la manière de définir l'agression physique. Alors que pour certaines communautés, la punition physique peut découler d'une intention éducative ou encore comporter une finalité adaptative, les intervenants psychosociaux ont plutôt tendance à juger cette pratique néfaste pour l'enfant et à l'associer parfois assez facilement à de mauvais traitements (Christensen, 1989). De tels résultats tendent donc à corroborer, partiellement du moins, l'hypothèse de la présence d'un *a priori* défavorable aux Noirs dans l'identification et le signalement des situations de compromission.

Le taux de signalement de ces jeunes à la DPJ est moindre dans les écoles à forte concentration de population noire (Dufour et al., 2016 ; CSDEPJ, 2021). Un enfant noir vivant sur un territoire à forte concentration de familles noires n'est que deux fois plus susceptible de faire l'objet d'un signalement que les autres enfants, tandis que s'il vit sur un territoire à faible concentration de familles noires, il est dix fois plus susceptible de l'être (Dufour et al., 2016). Le principal prédicteur de signalement n'est pas la pauvreté, mais le ratio d'enfants noirs sur un territoire, peu importe leur classe sociale. Pour Lavergne et Dufour (2020), le fait pour un enfant noir de vivre dans un territoire à faible concentration de personnes noires augmente donc les probabilités qu'il soit signalé. Un tel résultat, «sans constituer une preuve directe de biais, interroge néanmoins les pratiques de signalements dans ces territoires» (p. 6). Leur étude auprès de personnes signalantes dans différents territoires relevait que «les incompréhensions interculturelles et les biais culturels pourraient amener à percevoir davantage de risques» (p. 7) pour ces enfants dans leur prise de décision.

Boatswain-Kyte (2018) a aussi constaté que la proportion des signalements d'enfants noirs anglophones était 5,6 fois supérieure par rapport aux Blancs à Montréal. Les signalements étaient davantage faits par des professionnels — enseignants, médecins, travailleurs sociaux — que par la famille ou le voisinage. Ces enfants étaient six fois plus susceptibles de voir leur cas signalé par un professionnel que les Blancs. Les enfants noirs anglophones étaient en moyenne cinq fois plus nombreux que les enfants blancs — sans distinction de langue — à être pris en charge par la DPJ.

Les rapports et études ont aussi soulevé des biais culturels liés à une méconnaissance des réalités migratoires des familles immigrantes et réfugiées, qui amènent du personnel scolaire à signaler davantage les enfants noirs (CSDEPJ, 2021 ; Dufour et al., 2016). Le rapport de la CDPDJ (2011) note que des personnes en situation d'autorité s'appuient sur des *a priori* dans leur évaluation des situations des familles noires. L'un de ces biais concerne l'usage fréquent de la punition corporelle comme méthode éducative au sein de familles noires issues de l'immigration, un biais qui augmente la probabilité de mal interpréter une situation en raison de la difficulté à différencier la punition corporelle de l'abus physique au sens de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (Lavergne et al., 2014). Un autre biais est celui de la négligence dans les familles monoparentales, qui manquent parfois de réseau de soutien en raison de la migration. D'autres difficultés d'adaptation des familles noires, immigrantes ou réfugiées (langue, traumatismes, etc.) seraient parfois mal identifiées par l'école. La surreprésentation de ces familles dans le système de protection de la jeunesse (DPJ) contribue ainsi à perpétuer des stéréotypes et préjugés à leur égard.

Ces biais sont aussi notés par Lavoie-Taylor (2017), qui a relevé de nombreuses représentations négatives des familles noires chez les signalants de première ligne (dont le personnel enseignant et les directions) à la DPJ. Plusieurs intervenants qualifient même les familles noires de « différentes de la norme », entre autres sur le plan du style d'encadrement employé : « Moi je pense que culturellement, une famille noire a pas la même vision de l'éducation qu'une famille nord-américaine caucasienne normale » (entrevue avec un enseignant, *ibid.*, p. 25). Outre la punition corporelle comme méthode éducative, le phénomène de la monoparentalité est souvent évoqué pour parler de la négligence des enfants laissés à eux-mêmes le soir, happés par les « gangs de rue », associant des incivilités à l'école avec la criminalité (*ibid.*). Lorsque l'aîné de la famille vient aux rencontres scolaires de son frère cadet, cette situation est perçue comme de la négligence parentale.

En Ontario, l'étude de King et al. (2017) et le rapport d'enquête de la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP, 2018) sur les sociétés d'aide à l'enfance (SAE) de l'Ontario notent aussi que les enfants noirs sont surreprésentés au sein du système, comparativement à leur proportion dans la population infantile, mais particulièrement dans le cas des décisions de faire enquête. En 2013, 7,5 % des enfants noirs de cette province ont fait l'objet d'une enquête relative à de mauvais traitements (taux d'enquête de 75 pour 1000), comparativement à 5,4 % des enfants blancs (taux d'enquête de 54 pour 1000 enfants; Fallon et al., 2016). La CODP (2018) cite les données obtenues auprès de deux SAE de Toronto, dont la Catholic Children's Aid Society of Toronto (2017), qui indiquent des disparités raciales quant aux décisions de prise en charge par l'agence. Comparativement aux enfants blancs, les enfants noirs faisant l'objet d'enquêtes étaient 28 % plus susceptibles d'être pris en charge que les enfants blancs soumis à de telles enquêtes. Leur prise en charge durait aussi plus longtemps que les autres enfants (Children's Aid Society of Toronto, 2015). La CODP explique ces données par le racisme historique, et qui perdure dans différents secteurs de la vie sociale (emploi, éducation, justice), en maintenant des niveaux élevés de pauvreté chez les familles noires.

L'Association ontarienne des sociétés de l'aide à l'enfance (AOSAE, 2016) attribue aussi en partie ces surreprésentations à la vulnérabilité économique et à la surveillance excessive des jeunes noir[e]s dans la société, en raison de stéréotypes amalgamés et ancrés dans les représentations. Les familles subiraient des préjugés combinés (intersectionnels) envers des «différences» présumées, attribuées à la pauvreté, à la couleur, à la migration, à la monoparentalité qui mèneraient à des comportements plus «risqués» (violence, maltraitance, négligence, criminalité, etc.). Certains professionnels signaleraient des familles en confondant pauvreté et négligence, ou des différences culturelles (comme des types d'autorité parentale) avec de la négligence (Child Welfare Information Gateway, 2011). Des enquêtes américaines ont montré des taux très élevés de croyances et d'attitudes négatives à l'égard des familles noires, présumées pauvres, plus dépendantes aux drogues ou à l'alcool, paresseuses, non éduquées, non motivées, utilisant les corrections physiques ou ayant trop d'enfants (Cozzarelli et al., 2001). Le rapport de la CODP (2018) fait aussi état de nombreuses recherches américaines et canadiennes qui montrent que les personnels scolaires et médicaux signalent un nombre excessif de familles racialisées à la protection de l'enfance (Chibnall et al., 2003; King et al., 2017; Lane et al., 2002), en raison de biais dans

les outils d'évaluation du risque qui reflètent une conception normative des pratiques parentales jugées « acceptables », mais pas toujours applicables aux familles noires (Clarke, 2011), immigrantes, réfugiées ou défavorisées. Au Québec, la Commission Laurent (CSDEPJ, 2021, p. 303) donne aussi des exemples à cet effet, comme les normes relatives au nombre d'enfants par chambre à coucher, qui sont hors de portée pour certaines familles, ou l'absence de berceau dans une famille, interprétée comme un signe de négligence par un agent de la DPJ. Durant la consultation de la CODP, des « participants ont indiqué que les outils et normes, jumelés aux préjugés raciaux conscients ou inconscients des intervenants, pourraient engendrer des idées fausses à propos du niveau de risque auxquels (*sic*) les enfants sont exposés » (CODP, 2018, p. 27). La CODP (2018, p. 28–29) cite diverses études canadiennes qui montrent que :

La race ou l'identité autochtone peut avoir une influence sur les décisions individuelles des intervenants des services de bien-être de l'enfance [qui] pourraient concevoir un cas différemment selon la race ou l'ascendance de la famille et, par conséquent, évaluer différemment le risque et poser des gestes plus extrêmes [...]. Les intervenants [blancs] [...] pourraient être moins aptes à se mettre à la place de parents autochtones ou racialisés, à avoir une compréhension nuancée de leur situation ou à leur donner le bénéfice du doute. Ils pourraient [...] être plus susceptibles d'associer à tort la frustration et la colère de ces familles à un « manque de coopération ».

Aux États-Unis, plusieurs études ont identifié les facteurs contribuant aux disparités lors de la décision d'une prise en charge par les agences. Par exemple, les résultats de l'étude de Dettlaff et al. (2011), qui ont analysé les données du système de protection de l'enfance du Texas, montrent une relation importante entre la couleur et l'évaluation des risques par les intervenants, liée à la relation qu'ils établissent entre la pauvreté et la maltraitance des enfants. Selon cette étude, la surreprésentation des enfants afro-américains de cet État résulterait donc de l'effet combiné des préjugés raciaux et de classe sur la prise de décision des intervenants.

Les effets psychologiques, identitaires et scolaires de ces phénomènes

Plusieurs études et rapports québécois et canadiens portant sur les représentations des élèves noirs (et parfois d'autres groupes racialisés) montrent que ces jeunes estiment vivre du racisme en milieu scolaire, alimentant un rapport sous tension avec l'école (CDPDJ, 2011, 2020 ; CODP, 2023 ; Lafortune et Kanouté, 2019). Certains soulignent que les enseignants et les directions les critiquent plus souvent pour des raisons vestimentaires ou d'apparence physique (James et Turner, 2017), les traitent souvent comme des immigrants même lorsqu'ils sont nés ici, ou les perçoivent comme plus turbulents, suspects ou délinquants. Ces jeunes notent parfois un manque d'intérêt des intervenants scolaires face à leurs réalités, un traitement curriculaire insuffisant, peu valorisé ou biaisé de l'histoire des Noirs (Zellars, 2017). Ils reprochent aux enseignants leur peur de parler de racisme, la rareté des modèles d'enseignants issus des minorités et la faible participation des élèves aux décisions concernant le curriculum, les activités ou les règlements de l'école (Livingstone et al., 2014 ; Magnan et al., 2021). Un mémoire de Louis (2020), sur les expériences de microagressions raciales d'élèves au Québec et en Ontario, a dégagé certains inconforts chez les jeunes noir[e]s lors de discussions sur la race et le racisme en milieu scolaire, qui déclenchent parfois de fortes réactions. Lorsque les dialogues sont mal gérés par le personnel scolaire, ces jeunes les ressentent comme des microagressions raciales qui portent atteinte à l'intégrité personnelle des élèves noirs et renforcent les biais inconscients de toute la classe.

Pour ces raisons, les jeunes noir[e]s interrogé[e]s dans plusieurs études empiriques disent ressentir une injustice et des déficits de crédibilité, d'intelligibilité et de reconnaissance de la part des personnels scolaires (Collins, 2021, ce que Fricker (2007) appelle une situation « d'injustice épistémique » (Potvin et al., 2021). Cette injustice épistémique se déploie de deux façons à l'école : 1) une injustice testimoniale, ou un déficit de crédibilité (« ne pas être cru »), fondé sur des préjugés inconscients, et 2) une injustice herméneutique (« ne pas être compris »), soit un déficit de reconnaissance et d'intelligibilité, ou une occultation de leurs réalités, de leurs expériences sociales et historiques, ou de leurs savoirs. Dès lors, certains jeunes peinent parfois à donner du sens aux savoirs et à leur expérience scolaire (Collins, 2021 ; Lafortune et al., 2020 ; Livingstone et al., 2014 ; Magnan et al., 2021). Se sentant peu considérés comme des acteurs de l'école, des porteurs de savoirs et des décideurs, cela se répercute sur le climat

d'appartenance et de justice à l'école, leur construction identitaire et leur capacité à se projeter dans la société (James, 2011 ; Lafortune et Kanouté, 2019 ; Potvin, 2007). Ils dénoncent des déficits de crédibilité, d'intelligibilité et de reconnaissance de la part des acteurs de l'école, liés à leur appartenance à un groupe social dominé. L'injustice épistémique mine l'agentivité (la capacité d'agir et de donner du sens) sur le plan de la participation à l'échange et à l'élaboration des connaissances, voire de participation égalitaire et inclusive à la délibération publique. Elle engendre une difficulté à être entendus, crus et reconnus, et à traduire politiquement leur sentiment d'injustice. La non-reconnaissance de cette injustice peut favoriser soit des conduites d'anomie et d'aliénation, voire des formes extrêmes — idéologiques ou criminalisées — de violence ou de haine de soi, soit des conduites de conformisme et d'assimilation, qui sont tout aussi violentes, ou encore à des conduites de résistance, signalant un désir de traitement égalitaire (Potvin, 2007, Potvin et al., 2021).

Diverses recherches, surtout menées aux États-Unis cette fois, ont révélé que les jeunes en proie aux stéréotypes ou aux discriminations vivent une détresse psychologique qui interfère sur leurs capacités d'apprentissage (Hamm et al., 2005). Boser et al. (2014) ont établi une corrélation entre les attentes des enseignants envers les élèves noirs et leurs résultats scolaires, leur rendement et les études supérieures (perspectives et soutiens moindres, processus de sélection défavorable).

Aux États-Unis, de nombreuses études ont relevé les effets des faibles attentes des enseignants sur les parcours au postsecondaire, et leurs impacts socioéconomiques. Klopfenstein (2004) a examiné les différences raciales dans les taux de participation aux cours *Advanced Placement* (AP) au secondaire, et développé un modèle empirique de la décision initiale d'inscription à l'AP de chaque étudiant. La participation à l'*Advanced Placement* (AP) est un déterminant important des choix, des occasions offertes et des performances des étudiants dans l'enseignement supérieur, mais le faible revenu, qui frappe davantage les étudiants noirs et hispaniques, serait le facteur le plus important à l'origine de l'écart de participation des minorités à l'AP. D'autres études empiriques (Card et Giuliano, 2016a, 2016b ; Grissom et Redding, 2016) constatent plutôt que les jeunes noir[e]s sont moins susceptibles d'être identifiés comme surdoués et talentueux par les enseignants, qu'ils ont moins accès que les enfants blancs aux honneurs et aux placements dans les classes avancées (AP), et s'inscrivent moins à des cours avancés en sciences et en mathématiques, ce qui réduit leurs chances d'être admis au collège. En 2015, les élèves noirs de troisième

année étaient deux fois moins susceptibles que leurs pairs blancs de participer à des programmes d'élèves surdoués et talentueux (Grissom et Redding, 2016), mais cette étude montre que lorsque ces élèves avaient des enseignant[e]s noir[e]s, leurs chances étaient plus élevées d'être identifiés comme surdoués.

Les faibles attentes des enseignants reviennent fréquemment dans les discours des étudiants noirs des cégeps et des universités interrogés dans plusieurs études empiriques menées au Québec (Lafortune et al., 2020 ; Magnan, 2023 ; Magnan et al., 2021). De même, en Ontario, le rapport de consultation de la CODP (James et Turner, 2017) relève que les perceptions de « sous-performance » des élèves noirs contribuent aux attentes moins élevées des enseignants envers ces élèves et à moins de soutien. Diverses expériences relatées dans ce rapport montrent des effets sur l'estime de soi, le désengagement, les comportements de provocation, de révolte ou de contestation, qui en retour contribuent aux préjugés des personnels sur les élèves noirs « turbulents » ou « agressifs » (« prophétie autoréalisatrice »), et sur leurs punitions.

La discipline punitive à l'école pourrait être l'une des raisons de l'augmentation des taux de suicide chez les garçons noirs d'âge primaire. Aux États-Unis, Sheftall et al. (2016) ont analysé les données du *National Violent Death Reporting System* (NVDRS) sur les décès par suicide rapportés de 2003 à 2012 dans 17 états américains, en passant en revue les dossiers des enfants âgés de 5 à 14 ans décédés par suicide, ainsi que les caractéristiques et circonstances du suicide chez les enfants du primaire par rapport aux adolescents. Les enfants du primaire décédés par suicide étaient plus souvent de sexe masculin, Noirs, décédés à la maison et par pendaison. Ils avaient plus souvent eu des problèmes relationnels avec les membres de la famille/amis et souffraient plus souvent d'un trouble déficitaire de l'attention, entraînant des punitions scolaires.

Conclusion

Cet article a brossé un court portrait des rapports d'enquête, statistiques et études empiriques au Québec, au Canada et aux États-Unis, qui ont exploré la façon dont les biais et les stéréotypes inconscients affectent les jeunes noir[e]s du primaire à l'université, et engendrent des effets discriminatoires systémiques.

Même si elles ont été menées dans des contextes scolaires et nationaux différents, marqués par des histoires particulières de rapports ethniques inégaux de pouvoir, ces

études et rapports d'enquête relèvent des constats convergents, notamment quant à la façon dont les stéréotypes, les préjugés, les microagressions, les biais — comme le biais d'«adultification» — l'assimilation à la violence et la minimisation des événements racistes vécus par ces jeunes, sont des formes subtiles et moins reconnues, voire occultées en milieux scolaires qui :

1. affectent les enfants noirs dès le primaire, en particulier les garçons ;
2. alimentent des conduites de surveillance accrue (*over-policing*) et de sous-protection (*under-protecting*) menant à des disparités, notamment quant aux punitions ou sanctions disciplinaires pour les enfants noirs, aux classements différentiels, aux signalements à la DPJ et à la judiciarisation de leur dossier ;
3. affectent les parents d'enfants noirs (perception de « maltraitance », signalements à la DPJ) ;
4. ont des effets psychologiques, scolaires et identitaires sur ces jeunes.

Par des pratiques de surveillance accrue ou de sous-protection, les jeunes noir[e]s s'avèrent plus sévèrement disciplinés, suspendus ou sanctionnés que les autres jeunes, plus identifiés comme «à risque» de comportements agressifs, de difficultés, d'absences ou d'abandons scolaires, plus enclins à commettre des crimes, donc perçus moins «innocents» que les jeunes personnes blanches du même âge (biais d'«adultification»), plus souvent envoyés dans des classes spéciales ou à l'éducation des adultes, plus souvent signalés à la DPJ ou aux forces de l'ordre, moins susceptibles d'être identifiés comme surdoués, d'être entendus et considérés crédibles, selon les données produites au Québec, en Ontario, mais surtout aux États-Unis, où des données sur les droits civiques des élèves sont obligatoirement recueillies dans toutes les écoles (US Department of Education Office for Civil Rights, 2016). Ces facteurs empêchent bon nombre d'élèves noirs de recevoir une éducation de même qualité que leurs pairs blancs, et de poursuivre leur scolarité dans les mêmes conditions d'équité. Ces processus s'imbriquent et créent une situation de discrimination systémique et d'injustice épistémique qui a des effets psychologiques, identitaires et sociaux importants.

Bien que le premier ministre François Legault refuse d'utiliser le vocable de «racisme systémique», les études et rapports québécois cités sur les formes plus subtiles de néoracisme à l'école témoignent autant qu'en Ontario et aux États-Unis des effets systémiques sur les représentations et les pratiques, et de l'effet pipeline de l'école vers le système de justice. Cette démonstration peut être utile à des fins de formation initiale ou continue.

En 2011, la CDPDJ recommandait aux conseils scolaires et aux écoles de recueillir systématiquement, comme aux États-Unis, des données sur les mesures disciplinaires ou le racisme à l'école en fonction de la couleur ou de l'origine des élèves, afin de brosser un portrait des disparités entre les groupes d'élèves. Les études à grande échelle et les indicateurs sur les droits civiques appliqués aux écoles américaines peuvent inspirer le ministère de l'Éducation du Québec et les milieux éducatifs quant à la production de monitoring sur le respect de l'équité et des droits dans les écoles québécoises et canadiennes, notamment des données sur les punitions, les sanctions, les expulsions, les signalements à la DPJ. Mais il faudrait une volonté politique et que les milieux soient réceptifs à un tel monitoring, alors qu'il est parfois difficile, dans le contexte québécois, de mener des recherches sur le racisme et les discriminations à l'école sans euphémiser ces concepts pour rendre plus acceptables certaines données ou recommandations.

De même, il serait pertinent de mener des enquêtes au Québec et au Canada sur les biais d'« adultification » des Noir[e]s, semblables à celles menées aux États-Unis, en laboratoire ou auprès de groupes de discussion d'enseignants, par exemple. Cette question mériterait d'être appréhendée au regard des constats des études canadiennes et québécoises, qui font état de biais et de préjugés à l'égard des jeunes noir[e]s dans les représentations des intervenants des services sociaux ou des milieux éducatifs (CSDEPJ, 2021 ; James et Turner, 2017 ; Lavergne et Dufour, 2020).

Par ailleurs, comme l'école est un milieu de vie qui doit permettre de développer l'agentivité et le pouvoir d'agir des élèves comme sujets autonomes, il importe, dans un objectif d'équité, de justice et de transformation continue des milieux, d'ouvrir plus largement l'espace du dialogue entre les membres du personnel scolaire, et avec les élèves et les familles, notamment en travaillant à déconstruire les biais et les pratiques préjudiciables qui engendrent une injustice épistémique et un racisme systémique envers les jeunes noir[e]s.

Références bibliographiques

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Armony, V., Hassaoui, M. et Mulone, M. (2019, août). *Les interpellations policières à la lumière des identités racisées des personnes interpellées. Analyse des données du Service de Police de la Ville de Montréal (SPVM) et élaboration d'indicateurs de suivi en matière de profilage racial [Rapport au SPVM]*. https://spvm.qc.ca/upload/Rapport_Armony-Hassaoui-Mulone.pdf
- Association ontarienne des sociétés de l'aide à l'enfance (AOSAE). (2016, septembre). *Une vision une voix : changer le système du bien-être de l'enfance de l'Ontario afin de mieux servir les Afro-Canadiens, Cadre de pratique – Partie 1 : Rapport de recherche [Rapport de recherche]*. https://www.oacas.org/wp-content/uploads/2016/09/One-Vision-One-Voice-Part-1_digital_french.pdf
- Barreau du Québec. (2005, août). *La position du Comité sur la procédure civile concernant l'utilisation des expertises lors de recours civils et commerciaux et La position du Comité sur le droit de la famille concernant l'utilisation des expertises en matière familiale*.
- Bélanger, N. et Taleb, K. (2006). Une mise en scène du rôle des comités d'identification de l'enfance en difficulté en Ontario français. *Éducation et Société*, 18(2), 219–236. <https://doi.org/10.3917/es.018.0219>
- Berger, P. et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité. Méridiens et Klincksieck*.
- Bériault, M., Laurier, C. et Guay, J.-P. (2017). L'adhésion à la culture de gang. Le rôle de l'identité ethnique chez les jeunes contrevenants de Montréal et ses environs. *Criminologie*, 50(1), 287–310. <https://doi.org/10.7202/1039805ar>
- Bernard, L. et McAll, C. (2004). La surreprésentation des jeunes Haïtiens dans le système québécois de protection de la jeunesse. *Intervention*, (120), 117–124.
- Bernard, L. et McAll, C. (2010). Jeunes Noirs et système de justice : la mauvaise conseillère. *Revue du CREMIS*, 3(1), 7–14. <https://api.cremis.ca/wp-content/uploads/2023/03/RevueCREMISvol3no1art2.pdf.pdf>

- Bernstein, R. (2011) *Racial innocence: Performing American childhood from slavery to civil rights*. New York University Press.
- Blake, J. J. et Epstein, R. (2021). *Listening to Black women and girls: Lived experiences of adultification bias*. Georgetown Law Center on Poverty and Inequality. <https://www.law.georgetown.edu/poverty-inequality-center/wp-content/uploads/sites/14/2019/05/Listening-to-Black-Women-and-Girls.pdf>
- Boatswain-Kyte, A. (2018). *Overrepresentation and disparity of Black children reported under the child protection system: The need for effective cross-system collaborations* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/21784>
- Boisclair, V. (2020, 1er juin). 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>
- Boser, U., Wilhelm, M. et Hanna, R. (2014, 6 octobre), *The power of the Pygmalion effect: Teachers expectations strongly predict college completion*. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564606.pdf>
- Bosset, P. (2021). L'accommodement raisonnable en milieu scolaire public : sa raison d'être, sa portée et ses limites. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2e éd., p. 260–272). Fidès éducation.
- Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (10), 45–58. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1028>
- Brown-Jeffy, S. et Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65–84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914924.pdf>
- Byrd, D., Ceacal, Y. R., Felton, J., Nicholson, C., Rhaney, D. M. L., McCray, N. et Young, J. (2017). A modern doll study: Self concept. *Race, Gender & Class*, 24(1-2), 186–202. <https://www.jstor.org/stable/26529244>

- Card, D. et Giuliano, L. (2016a, 29 novembre). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *PNAS*, 113(48), 13678–13683. <https://doi.org/10.1073/pnas.1605043113>
- Card, D. et Giuliano, L. (2016b). Can tracking raise the test scores of high-ability minority students? *American Economic Review*, 106(10), 2783–2816. <https://doi.org/10.1257/aer.20150484>
- Catholic Children's Aid Society of Toronto. (2017, 23 mars). *Services to African-descent families and children: A review of the data* [Présentation].
- Centre mondial du pluralisme. (2021). *De la réflexion à l'action. Aborder le racisme anti-Noirs dans les écoles canadiennes* [Rapport]. <https://www.pluralism.ca/wp-content/uploads/2021/02/Aborder-racisme-anti-Noirs-ecoles-canadiennes-FINAL.pdf>
- Chapman, T. K., Dixson, A. D., Gillborn, D. et Ladson-Billings, G. (2013). Critical race theory. Dans B. J. Irby, G. H. Brown, R. Lara-Alecio et S. Jackson (dir.), *The handbook of educational theories* (p. 1019–1026). Information Age Publishing Inc.
- Chibnall, S., Dutch, N. M., Jones-Harden, B., Brown, A., Gourdine, R., Smith, J., Boone, A. et Snyder, S. (2003, décembre). *Children of color in the child welfare system: Perspectives from the child welfare community*. Department of Health and Human Services Children's Bureau, Administration for Children and Families. https://ncwwi.org/files/Children_of_Color_in_the_CW_System.pdf
- Chicha-Pontbriand, M.-T. (1989). *Discrimination systémique, fondement et méthodologie des programmes d'accès à l'égalité en emploi*. Yvon Blais Inc.
- Child Welfare Information Gateway. (2011). *Addressing racial disproportionality in child welfare*. Department of Health and Human Services Children's Bureau, Administration for Children and Families. https://www.childwelfare.gov/pubs/issue_briefs/racial_disproportionality/racial_disproportionality.pdf
- Children's Aid Society of Toronto. (2015). *Addressing disproportionality, disparity and discrimination in child welfare: Data on services provided to Black African Caribbean Canadian families and children*. Children's Aid Society of Toronto.

- Clarke, J. (2011). The challenges of child welfare involvement for Afro-Caribbean families in Toronto. *Children et Youth Services Review*, 33(2), 274–283. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.010>
- Collins, T. (2021). *Expériences d'élèves noir.es dans des écoles anglophones du Québec : un contre-récit-composé du processus de classement en adaptation scolaire à la lumière de DisCrit* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/26989/Collins_Tya_2021_these.pdf
- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43–56. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Collins, T. et Magnan, M.-O. (2018). Post-secondary pathways among second-generation immigrant youth of Haitian origin in Quebec. *Canadian Journal of Education*, 41(2), 413–440. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2426>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences* [Rapport]. https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/Profilage_rapport_FR.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). (2020). *Bilan de la mise en œuvre des recommandations du rapport de consultation de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse sur le profilage racial et ses conséquences* [Rapport]. <https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/bilan-profilage-racial.pdf>
- Commission ontarienne des droits de la personne (CODP). (2018). *Enfances interrompues. Surreprésentation des enfants autochtones et noirs au sein du système de bien-être de l'enfance de l'Ontario* [Rapport]. <https://www.ohrc.on.ca/fr/enfances-interrompues>

- Commission ontarienne des droits de la personne (CODP). (2023). *Tables rondes sur la lutte contre le racisme envers les Noirs en éducation. Rapport sur : « Ce que nous avons entendu »*. [Rapport]. <https://www.ohrc.on.ca/fr/what-we-heard-report-anti-black-racism-education-roundtables>
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ). (2021, avril). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes* [Rapport de la Commission Laurent]. https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport_final_3_mai_2021/2021_CSDEPJ_Rapport_version_finale_numerique.pdf
- Cotter, A. (2022, 16 février). *Expériences de discrimination chez les Noirs et les Autochtones au Canada, 2019* (Statistique Canada, no 85-002-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2022001/article/00002-fra.pdf>
- Cozzarelli, C., Wilkinson, A. V. et Tagler, M. J. (2001). Attitudes towards the poor and attributions for poverty. *Journal of Social Issues*, 57(2), 207–227. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00209>
- Dancy, T. E. III (2014). The adultification of Black boys. Dans K. J. Fasching-Varner, R. E. Reynolds, K. A. Albert et L. L. Martin (dir.), *Trayvon Martin, race, and American justice: Writing wrong* (p. 49–55). Sense Publishers.
- Dei, G. J. S. et Kempf, A. (2013). *New perspectives on African-centred education in Canada*. Canadian Scholars' Press.
- Delgado, R. et Stefancic, J. (2000). *Critical race theory: The cutting edge* (2e éd.). Temple University Press.
- Dettlaff, A. J., Rivaux, S. L., Baumann, D. J., Fluke, J. D., Rycraft, J. R. et James, J. (2011). Disentangling substantiation: The influence of race, income, and risk on the substantiation decision in child welfare. *Children et Youth Services Review*, 33(9), 1630–1637. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.005>
- Doré, E. (2021). *Élèves considérés à risque : analyse critique des discours en interaction lors d'un débat médiatisé sur l'inclusion en milieu scolaire montréalais* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/26990>

- Downey, D. B. et Pribesh, S. (2004) When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of Education*, 77(4), 267–282. <http://dx.doi.org/10.1177/003804070407700401>
- Dufour, S., Lavergne, C. et Ramos, Y. (2016). Relations spatiales entre les caractéristiques des territoires et les taux d'enfants de groupes ethnoculturels signalés à la protection de la jeunesse. *Revue canadienne de santé publique*, 106(7 Suppl_2), 21–30. <https://doi.org/10.17269/cjph.106.4833>
- Dumas, M. J. et Nelson, J. D. (2016). (Re)Imagining Black boyhood: Toward a critical framework for educational research. *Harvard Educational Review*, 86(1), 27–47. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.86.1.27>
- Epstein, R., Blake, J. J. et González, T. (2017). *Girlhood interrupted: The erasure of Black girls' childhood*. Georgetown Law Center on Poverty and Inequality.
- Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P. III et Booth, E. A. (2011, juillet). *Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement* [Rapport] (NCJ no 244572). Council of States Governments Justice Center; Public Policy Research Institute. https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/Breaking_Schools_Rules_Report_Final.pdf
- Fallon, B., Black, T., Van Wert, M., King, B., Filippelli, J., Lee, B. et Moody, B. (2016, août). *Child maltreatment-related service decisions by ethno-racial categories in Ontario in 2013*. Portail canadien de la recherche en protection de l'enfance. https://cwrp.ca/sites/default/files/publications/en/176e_v_0.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA : destiné au personnel enseignant*. FSE ; CSQ. https://sebf-csq.ca/wp-content/uploads/sites/40/2020/02/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf
- Ferguson, A. A. (2000). *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.16801>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Glaser, J. (2014). *Suspect race: Causes and consequences of racial profiling*. Oxford University Press.

- Glick, P. et Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109–118. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.109>
- Goff, P. A., Eberhardt, J. L., Williams, M. J. et Jackson, M. C. (2008). Not yet human: Implicit knowledge, historical dehumanization and contemporary consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 292–306. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.2.292>
- Goff, P. A., Jackson, M. C., Di Leone, B. A. L., Culotta, C. M. et 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>
- Grissom, J. A. et Redding, C. (2016). Discretion and disproportionality: Explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. *AERA Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2332858415622175>
- Hamm, J. V., Bradford Brown, B. et Heck, D. J. (2005). Bridging the ethnic divide: Student and school characteristics in African American, Asian-Descent, Latino, and White adolescents' cross-ethnic friend nominations. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 21–46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00085.x>
- James, C. E. (2011). Students “at risk”: Stereotypes and the schooling of Black boys. *Urban Education*, 47(2), 464–492. <https://doi.org/10.1177/0042085911429084>
- James, C. E. et Turner, T. (2017, avril). *Towards race equity in education: The schooling of Black students in the Greater Toronto area*. York University. <https://edu.yorku.ca/files/2017/04/Towards-Race-Equity-in-Education-April-2017.pdf>
- Javdani, S. (2019). Policing education: An empirical review of the challenges and impact of the work of school police officers. *American Journal of Community Psychology*, 63(3-4), 253–269. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12306>
- Juteau, D. (2015). *L’ethnicité et ses frontières* (2^e éd. revue et mise à jour). Presses de l’Université de Montréal

- King, B., Fallon, B., Boyd, R., Black, T., Antwi-Boasiako, K. et O'Connor, C. (2017). Factors associated with racial differences in child welfare investigative decision-making in Ontario, Canada. *Child Abuse et Neglect*, 73, 89–105. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.027>
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133–146. <https://doi.org/10.2307/2295605>
- Klopfenstein, K. (2004). Advanced placement: Do minorities have equal opportunity? *Economics of Education Review*, 23(2), 115–131. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00076-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00076-1)
- Ladson Billing, G. (2011). Boyz to men? Teaching to restore Black boys' childhood. *Race Ethnicity and Education*, 14(1), 7–15. <https://doi.org/10.1080/13613324.2011.531977>
- Lafferty, R. N. (2013). *The guardianship of best interests: Institutional care for the children of the poor in Halifax, 1850–1960*. McGill-Queen's University Press.
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2019). Récits d'expérience de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage : quand l'école « ne marche pas » ou est un 'bad trip'. *Éducation et francophonie*, 47(1), 131–148. <http://doi.org/10.7202/1060851ar>
- Lafortune, G., Prosper, M.-R. et Datus, K. (2020). Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiant·e·s d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 14–38. <https://doi.org/10.7202/1073717ar>
- Lane, W. G., Rubin, D. M., Monteith, R. et Christian, C. W. (2002). Racial differences in the evaluation of pediatric fractures for physical abuse. *Journal of the American Medical Association*, 288(13), 1603–1609. <https://doi.org/10.1001/jama.288.13.1603>

- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013, janvier). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif* [Rapport de recherche]. https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf
- Lavergne, C. et Dufour, S. (2020). *Les familles issues de la diversité culturelle et la protection de la jeunesse au Québec. Constats et recommandations*. https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-068_Recommandations_Constats_Familles_diversite_culturelle_PJ_Lavergne_Dufour.pdf
- Lavergne, C., Dufour, S. et Couture, D. (2014). Point de vue des intervenants sur la disproportion des enfants issus de groupes racialisés dans le système de protection de la jeunesse : causes et pistes de solution. *Alterstice*, 4(1), 17–30. <https://doi.org/10.7202/1077479ar>
- Lavergne, C., Dufour, S., Sarmiento, J. et Descôteaux, M.-È. (2009). La réponse du système de protection de la jeunesse montréalais aux enfants issus des minorités visibles. *Intervention*, 131, 233–241.
- Lavoie-Taylor, G. (2017). *Liens entre les représentations sociales des professionnels concernant les familles noires et leur décision de signaler un enfant noir à la Direction de la protection de la jeunesse* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/20321>
- Livingstone, A. M., Meudec, M. et Alix, L. S. (2020). *Rapport d'expertise sur le profilage racial* [Document inédit remis à la Commission de droits de la personne et des droits de la Jeunesse].
- Livingstone, A.-M., Celemencki, J. et Calixte, M. (2014). Youth participatory action research and school improvement: The missing voices of black youth in Montreal. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 283–307. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1500>
- Louis, J. (2020). *Être jeune et Noir·e : les microagressions raciales vécues par de jeunes Noir·e·s de 18 à 30 ans en milieu scolaire au Québec et en Ontario* [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. <https://doi.org/10.20381/ruor-25369>

- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <http://dx.doi.org/10.1086/321300>
- Magnan, M.-O. (2023). La voix des étudiantes et étudiants noirs au sujet des rapports sociaux de race à l'université au Québec. *Relais*, (1). <https://oresquebec.ca/relais/la-voix-des-etudiantes-et-etudiants-noirs-au-sujet-des-rapports-sociaux-de-race-a-luniversite-au-quebec/>
- Magnan, M.-O., Collins, T., Darchinian, F., Kamanzi, P. C. et Valade, V. (2021). Student voices on social relations of race in Québec Universities. *Race Ethnicity and Education*, 27(2), 156–172. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890564>
- Maynard, R. (2017, 29 novembre). Canadian education is steeped in anti-black racism. *The Walrus*. <https://thewalrus.ca/canadian-education-is-steeped-in-anti-black-racism/>
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'interventions au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- McGarty, C. (1999). *Categorization in social psychology*. SAGE.
- Mehana, M. et Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93–119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.004>
- Meissner, C. A., Brigham, J. C. (2001). Thirty years of investigating the own-race bias memory for faces: A meta-analytic review. *Psychology, Public Policy, and Law*, 7(1), 3–35. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.7.1.3>
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. <https://doi.org/10.2307/4609267>

- Monroe, C. R. (2005). Why are “bad boys” always black? Causes of disproportionality in school discipline and recommendations for change. *The Clearing House*, 79(1), 45–50. <https://www.jstor.org/stable/30182106>
- Na, C. et Gottfredson, D. C. (2013). Police officers in schools: Effects on school crime and the processing of offending behaviors. *Justice Quarterly*, 30(4), 619–650. <https://doi.org/10.1080/07418825.2011.615754>
- Potvin, M. (2007). *Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec*. Dans M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec* (p. 137–170). Athéna Éditions.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 381–448). Multimondes.
- Potvin, M. (2016). Interethnic relations and racism in Quebec. Dans S. Gervais, C. Kirkey et J. Rudy (dir.), *Quebec questions: Quebec studies for the 21st century* (2^e éd., p. 271–296). Oxford University Press.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309–350. <https://doi.org/10.7202/1028423ar>
- Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2010). Racisme et antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal : politiques, pratiques et perceptions d'intervenants. Dans G. Thésée, N. Carignan et P. R. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures* (p. 163–183). L'Harmattan.
- Potvin, M., Doré, E. et Moisan, S. (2022). *Racisme et éducation antiraciste. Mieux comprendre pour mieux enseigner. Guide d'accompagnement du Webdocumentaire*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). <https://drive.google.com/file/d/110INLfez4ZUhI14NaXdBPdLcb0qnNlS7/view>

- Potvin, M., Magnan, M.-O. et Low, B. (2021). Identifications, appartenances et expériences scolaires des jeunes de minorités racisées au Québec. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2^e éd., p. 292–315). Fidès Éducation.
- Potvin, M., Querrien, D. et De Koninck, Z. (à paraître). La perception du personnel scolaire quant à la formation et à la préparation pour agir de manière inclusive en contexte pluriethnique. *Revue Éducation inclusive*, 11.
- Rattan, A., Levine, C. S., Dweck, C. S. et Eberhardt, J. L. (2012). Race and the fragility of the legal distinction between juveniles and adults. *PLoS One*, 7(5), article e36680. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036680>
- Raufu, A. (2017). School-to-prison pipeline: Impact of school discipline on African American students. *Journal of Education & Social Policy*, 7(1), 47–53. https://jespnet.com/journals/Vol_4_No_1_March_2017/6.pdf
- Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591–617. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3053>
- Sanchez-Mazas, M., Mechi, A. et Giesch, A. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Carnets des sciences de l'éducation.
- Sealey-Ruiz, Y. et Greene, P. (2015). Popular visual images and the (mis)reading of Black male youth: A case for racial literacy in urban preservice teacher education. *Teaching Education*, 26(1), 55–76. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.997702>
- Sheftall, A. H., Lindsey, A., Horowitz, L. M., Felts, A., Fontanella, C. A., Campo, J. V., Bridge, J. A. (2016). Suicide in elementary school-aged children and early adolescents. *Pediatrics*, 138(4), article e20160436. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-0436>
- Skiba, R. J., Eckes, S. E. et Brown, K. (2009). African American disproportionality in school discipline: The divide between best evidence and legal remedy. *New York Law School Law Review*, 54(4), 1071–1112. https://digitalcommons.nyls.edu/nyls_law_review/vol54/iss4/8/

- Skiba, R. J., Horner, R. H., Chung, C.-G., Karega Rausch, M., May, S. L. et Tobin, T. (2011). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in school discipline. *School Psychology Review*, 40(1), 85–107. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2011.12087730>
- Small, D. A., Pope, D. G. et Norton, M. I. (2012). An age penalty in racial preferences. *Social Psychological and Personality Science*, 3(6), 730–737. <https://doi.org/10.1177/1948550612438228>
- Smith, E. J. et Harper, S. R. (2015). *Disproportionate impact of K-12 school suspension and expulsion on Black students in southern states*. PennGSE, Center for the Study of Race and Equity in Education. <https://race.usc.edu/wp-content/uploads/2020/08/Pub-14-Smith-and-Harper.pdf>
- Solomon, P. et Palmer, H. (2004). Schooling in Babylon, Babylon in school: When racial profiling and zero tolerance converge. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (33), 13–26. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42713>
- Statistique Canada. (2022a, 9 février). *Profil du recensement, recensement de la population de 2021* (Statistique Canada n° 98-316-X2021001). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Statistique Canada. (2022b, 26 octobre). Le recensement canadien, un riche portrait de la diversité ethnoculturelle et religieuse au pays. *Le Quotidien*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026b-fra.htm?HPA=1>
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley and Sons.
- Swanson, D. P., Cunningham, M., Youngblood, J. II et Spencer, M. B. (2010). Racial identity development during childhood. Dans H. A. Neville, B. M. Tynes et S. O. Utsey (dir.), *Handbook of African American psychology* (p. 269–281). SAGE.
- Taguieff, P.-A. (1997). *Le racisme*. Flammarion.
- Tajfel, H. et Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54(2), 101–114. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1963.tb00865.x>

- Tajfel, J. (1972). La catégorisation sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 272–300). Larousse.
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2016). Les mots pour le dire : acculturation ou racialisation ? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire de jeunes NoirEs du Canada en contextes francophones. *Éducation Comparée et Internationale*, 45(1), article 5. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v45i1.9284>
- Todd, A. R., Thiem, K. C. et Neel, R. (2016). Does seeing faces of young Black boys facilitate the identification of threatening stimuli? *Psychological Science*, 27(3), 384–393. <https://doi.org/10.1177/0956797615624492>
- Ungerleider, C. S. et McGregor, J. (1993). Training police for intercultural sensitivity: A critical review and discussion of the research. *Canadian Public Administration*, 36(1), 77–89. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1754-7121.1993.tb02167.x>
- US Department of Education Office for Civil Rights. (2014, 21 mars). *Civil rights data collection. Data snapshot: School discipline. Issue brief no. 1*. https://civilrightsdata.ed.gov/assets/downloads/2011-12_CRDC-School-Discipline-Snapshot.pdf
- US Department of Education Office for Civil Rights. (2016, 7 juin). *2013-2014 civil rights data collection: A first look*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/2013-14-first-look.pdf>
- US Department of Education Office for Civil Rights. (2023a, novembre). *2020-21 CRDC Reports and snapshots. Student discipline and school climate in U.S. public schools* [Rapport]. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/about/offices/list/ocr/docs/crdc-discipline-school-climate-report.pdf>
- US Department of Education Office for Civil Rights. (2023b, novembre). *Referrals to law enforcement and school-related arrests in U.S. public schools during the 2020-21 school year* [Rapport]. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/about/offices/list/ocr/docs/crdc-law-enforcement-school-arrests-snapshot.pdf>
- Zellars, R. (2017). *Blackness, exclusion, and the law in the history of Canada's public schools, Ontario and Québec, 1850–present* [Thèse de doctorat, McGill University]. eScholarship McGill. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/tm70mz027>