



HAL
open science

Du ségrégationnisme à l'inclusion : les initiatives éducatives des minorités noires en Nouvelle-Écosse

Cheikh Nguirane

► **To cite this version:**

Cheikh Nguirane. Du ségrégationnisme à l'inclusion : les initiatives éducatives des minorités noires en Nouvelle-Écosse. Initio, 2014, Minorités en éducation et dans le monde du travail, 4, pp.122-142. hal-02903333

HAL Id: hal-02903333

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02903333v1>

Submitted on 22 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Du ségrégationnisme à l'inclusion : les initiatives éducatives des minorités noires en Nouvelle-Écosse

Cheikh Nguirane

Candidat au doctorat en civilisation britannique et nord-américaine
Université de Poitiers

Résumé

Si les questions relatives aux minorités visibles au Canada ont donné lieu à plusieurs publications, celles propres aux populations noires en Nouvelle-Écosse demeurent encore particulièrement discrètes ou diluées dans la littérature scientifique. À partir d'une analyse qualitative de documents et d'entrevues, cet article aborde, dans une perspective historique et sociale, les luttes éducatives pour une éducation plus accessible et mieux adaptée pour cette « petite bande d'Africains » (Elliot Clarke, 2011) de la période de la politique de ségrégation raciale à celle de l'inclusion. L'article démontre que dès sa naissance, la communauté noire en Nouvelle-Écosse a dû lutter contre les politiques ségrégationnistes qui cherchaient à la maintenir en marge de la société majoritaire. Il ressort de nos analyses que la lutte pour l'intégration enclenchée par les organisations afro-néo-écossaises dans les années 1960 n'est plus la seule à occuper le terrain. D'autres stratégies ont commencé à prendre forme dans les années 1990 : celles de la revendication d'une éducation soucieuse de leur appartenance et de structures éducatives qui s'inscrivent dans une tradition de lutte pour la sauvegarde d'un héritage africain.

Mots-clés

Nouvelle-Écosse/Minorités noires/Éducation/Ségrégation/Intégration/Inclusion/Afrocentricité

Introduction

Le Canada compte aujourd'hui un grand nombre de communautés noires dont les origines varient considérablement. Certaines y sont établies depuis des générations – leur ascendance remontant jusqu'à l'époque de l'esclavage – alors que d'autres sont des immigrants récents en provenance des Antilles ou d'Afrique continentale (Milan et Tran, 2004; Mensah, 2005). La formation dans les provinces canadiennes d'une communauté de Noirs affranchis remonte à la révolution américaine (Winks, 1971). Les travaux historiques indiquent qu'entre 1783 et 1785 plusieurs esclaves des États-Unis qui ont obtenu leur liberté en se ralliant au régime colonial britannique¹ se sont alors établis en

¹ En 1775, les Britanniques – dans le but de miner l'effort de guerre des patriotes américains – promirent la liberté et la sécurité aux esclaves qui s'opposeraient à la guerre d'indépendance américaine (Winks, 1971; Walker, 1976). Plusieurs esclaves qui cherchaient la liberté se rallièrent à la cause des Britanniques, d'où l'appellation de Loyalistes noirs. Les noms de ces esclaves africains qui ont effectué le déplacement entre

Nouvelle-Écosse (Walker, 1976; Pachai, 1987). En 1795, après une rébellion infructueuse contre les autorités coloniales britanniques, les Marrons² jamaïcains sont également déportés à Halifax (Winks, 1971), en Nouvelle-Écosse. Plus encore, « entre 1813 et 1816, plus de 2 000 esclaves qui ont cherché refuge derrière les lignes britanniques durant la guerre de 1812³ rejoignent les Loyalistes noirs et les Marrons dans des établissements situés à la périphérie de la ville d'Halifax » (Pachai, 1990, p. 34). En 1899, un autre groupe d'immigrants noirs (en provenance des États-Unis) est recruté pour travailler dans les mines du Cap-Breton et d'Halifax (Mensah et Firang, 2010). Vers la fin du XIX^e siècle, le nombre de Noirs en Nouvelle-Écosse continue de s'accroître progressivement alors que des Antillais viennent travailler dans les mines de charbon de Sydney, par exemple (Walker, 1984). Au cours des années 1960, la réforme des politiques d'immigration (l'adoption des systèmes de points)⁴ entraîne finalement une augmentation assez importante de la population noire de la Nouvelle-Écosse. Aujourd'hui, la province maritime, et plus particulièrement la zone métropolitaine d'Halifax, compte une population importante de Noirs établis au Canada depuis des générations (Milan et Tran, 2004; Mensah, 2010). Le recensement canadien de 2006 a plus précisément dénombré 19 230 Noirs en Nouvelle-Écosse, ce qui fait d'eux la première minorité visible (47,3 %) de cette province (Statistics Canada, 2006; Mensah, 2010).

En terre canadienne, « les premières communautés noires ont rencontré beaucoup de difficultés dans leur tentative de s'établir en Nouvelle-Écosse, car recevant de petites concessions de terre ne leur permettant pas de vivre de l'agriculture » (Walker, 1976, p. 18). Cette attitude hostile des autorités britanniques a incité ainsi un nombre important de Loyalistes noirs, de Marrons et de réfugiés à émigrer successivement en 1792, 1800 et 1820 en Sierra Leone, en Afrique de l'Ouest et à Trinidad, dans les Antilles (Walker, 1976; Pachai, 1987). Quant au groupe qui resta en Nouvelle-Écosse – réfugiés de 1812 pour la plupart –, il fut exclu des institutions publiques en raison des pratiques discriminatoires de l'époque. Ces réfugiés ont été l'objet d'une ségrégation sur le plan résidentiel et social, et la pauvreté, l'isolement et le racisme dominant les ont maintenus aux confins de la société néo-écossaise (Palmer, 1991).

L'expérience partagée de la marginalisation a cependant engendré un sentiment d'unité

les États-Unis et le Canada sont consignés dans le document historique intitulé *The Book of Negroes*. Des spécialistes (Winks, 1971; Walker, 1976) ayant travaillé sur les archives estiment leur nombre à 3 000.

² « Les Marrons arrivés à Halifax en 1796 forment le premier grand groupe d'immigrants noirs des Antilles. Le terme "Marron" désigne, à l'époque de l'esclavage, les fugitifs qui établissent des communautés libres en dehors des colonies européennes » (Walker, 1984, p. 8).

³ Durant la guerre de 1812 qui opposa les États-Unis à l'Empire britannique, plusieurs esclaves noirs saisirent l'occasion de fuir l'esclavage américain et combattirent, en échange de leur liberté, aux côtés des forces britanniques. Selon certains spécialistes, dont Whitfield (2005a, 2005b), environ 2 000 esclaves noirs ont embarqué entre 1813-1816 pour la Nouvelle-Écosse à bord des navires de guerre affrétés par les Britanniques. Ces réfugiés noirs furent – face aux Loyalistes noirs et aux Marrons jamaïcains qui émigrèrent successivement vers la Sierra Leone et Trinidad – le groupe de migrants le plus important à s'établir en Nouvelle-Écosse (Grant, 1980).

⁴ À la suite de la réforme de 1967 qui abolissait les critères discriminatoires dans le choix des catégories d'immigrants, un système d'évaluation des candidats à l'immigration en fonction des compétences fut introduit au Canada. Cette politique de sélection perdure encore dans la politique d'immigration du Canada (Whitaker, 1991).

qui a contribué au ralliement et à la prise de conscience des différentes populations noires dispersées dans la province néo-écossaise. Avec l'aide d'associations caritatives britanniques, elles se sont dotées d'églises qui allaient devenir leur lieu de refuge et leur principal soutien institutionnel (Pachai, 1987). Au-delà de leur influence spirituelle, les églises ont assuré un rôle politique majeur, notamment en menant un mouvement pour l'accès à l'éducation et aux droits civiques (Pachai, 1990; Palmer, 1991). En léguant leur militantisme, les premiers dirigeants communautaires issus de l'église ont largement contribué au développement d'une identité africaine néo-écossaise. Au début des années 1960, les nouvelles préoccupations au sujet du racisme au Canada, en général, ont eu d'importantes implications pour les communautés noires en Nouvelle-Écosse (Pachai, 1990). Certains membres de ces communautés, qui avaient été largement apolitiques et s'étaient limités à la pratique religieuse, se sont tournés vers les modèles américains de fierté et de pouvoir noirs (Palmer, 1991). Comme Hamilton (2011), nous pouvons avancer que depuis cette phase historique des années 1960, les populations noires en Nouvelle-Écosse ont sans cesse affirmé leur détermination à être reconnues et intégrées dans le système d'éducation de la province. Un tissu associatif dynamique s'est développé depuis les années 1960 au sein de ces minorités, autour des enjeux de l'éducation. Leur militantisme a donné lieu à des réussites, à des changements historiques dans le système d'éducation et dans les organismes gouvernementaux.

Cette contribution, qui s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat portant essentiellement sur les initiatives éducatives et médiatiques des diasporas noires aux États-Unis, en Grande-Bretagne et au Canada, vise à livrer quelques clés quant à l'évolution historique et sociale, et plus précisément sur l'émergence, la situation et la pérennité, des minorités noires en Nouvelle-Écosse. Pour saisir cette réalité, nous avons privilégié la question de l'éducation, qui demeure une préoccupation majeure chez les minorités noires puisqu'au-delà du fait qu'elle constitue un critère de réussite dans la société, l'éducation est l'une des voies par laquelle leur vitalité ethnoculturelle peut se maintenir et se développer. Il s'agit ainsi de faire apparaître, par l'utilisation des concepts de *ségrégation*, d'*intégration* et d'*inclusion*, les initiatives éducatives des Afro-Néo-Écossais, mais aussi les politiques et les programmes mis en œuvre par les autorités provinciales pour répondre à leur demande.

Quelques critères ont présidé au choix de cette population : les uns étant liés à la problématique, les autres à des questions de faisabilité. En effet, le modèle de recherche utilisé ici peut, dans une certaine mesure, s'adapter à d'autres régions du Canada, notamment à l'Ontario qui abrite depuis longtemps une importante communauté noire de souche⁵. Néanmoins, à la différence de la Nouvelle-Écosse où existent toujours des

⁵ L'établissement des premières communautés noires en Ontario fait suite à la promulgation de la loi sur l'abolition de l'esclavage du Haut-Canada en 1793 et de la *Slave Fugitive Act* de 1850. Le Sud de l'Ontario accueillit alors un nombre important d'esclaves fugitifs qui empruntaient, pour la plupart, l'*Underground Railroad* pour entrer au Canada. Avec la politique d'immigration des années 1960 basée sur le système des points, d'autres populations noires ont émigré vers le Canada. À la différence des fugitifs qui se sont surtout établis dans les petites collectivités agricoles du Sud de l'Ontario, les nouveaux immigrants, en majorité des Antillais et des Africains, vivent dans les zones urbaines, notamment dans la région métropolitaine de Toronto (Mensah, 2005; Mensah et Firang, 2010).

localités – telles que Hammonds Plain, Preston, Beechville, Halifax⁶ – principalement habitées par des populations noires, l’Ontario semble abriter une communauté noire éclatée socialement et géographiquement en raison des différentes forces qui favorisent le maintien des identités insulaires et africaines (Mensah, 2010; Mensah et Firang, 2010). La diversité ethnoculturelle liée à la nouvelle migration en provenance des Antilles et d’Afrique rend beaucoup moins évident le développement d’une identité unique des populations noires. Ainsi, une ville comme Toronto, en Ontario, compte une multitude d’organisations dont chacune, avec son agenda régional propre, recrute ses membres parmi les immigrants originaires des Antilles et d’Afrique (Walker, 1984). Malgré les tentatives d’unification à travers une ligue nationale des Noirs, les immigrants de la première génération n’éprouvent pas de véritable sentiment d’appartenance à une grande communauté canado-antillaise (Walker, 1984; Mensah, 2005). Cette stratification se retrouve dans les revendications relatives à l’éducation : le projet de création d’une « école afrocentrique » à Toronto en 2009 a, par exemple, divisé la communauté noire (Lashley, 2008). En 2001, plus de 90 % des Noirs vivant à Halifax étaient nés en Nouvelle-Écosse, ce pourcentage étant le plus élevé de toutes les régions métropolitaines de recensement (Milan et Tran, 2004), une situation bien différente de celle des minorités noires en Ontario. Ce serait, ainsi, un pari d’explorer les luttes éducatives des minorités noires en Ontario à la manière des Afro-Néo-Écossais qui, en effet, développent une identité sociale, culturelle et politique partagée.

L’article est présenté en quatre parties. D’abord, nous faisons un survol des travaux qui se penchent sur les minorités noires au Canada en général et des objets d’analyse qui y sont privilégiés. La deuxième partie présente le cadre conceptuel. En effet, une approche satisfaisante de notre problématique nécessite que l’on tienne compte de la connotation des divers concepts utilisés selon l’ancrage culturel de la population à l’étude. Nous pensons ici aux termes *minorité*, *ségrégationnisme*, *inclusion* et *afrocentricité*. Les aspects méthodologiques sont présentés dans la troisième partie. Enfin, la dernière partie consiste en une étude des initiatives éducatives des minorités noires en Nouvelle-Écosse, qui ont évolué selon trois grands mouvements : la ségrégation, l’intégration et l’inclusion. Sans multiplier les exemples, nous insisterons simplement sur quelques étapes décisives, les initiatives mises de l’avant et les gains obtenus par les minorités noires au cours de leur lutte pour l’égalité en matière d’éducation.

1. État de la recherche

Depuis l’avènement de la politique du multiculturalisme au Canada⁷ dans les

⁶ En 1960, à la suite de la destruction par le gouvernement néo-écossais de la localité d’Africville, une bonne partie des résidents Noirs ont été relocalisés contre leur gré à Halifax (voir Clairmont et Magill, 1970, p. 3-4).

⁷ En 1971, sous le gouvernement de Pierre Elliot Trudeau, le Canada s’est engagé dans une expérience unique en adoptant une politique officielle du multiculturalisme (Kymlicka, 1998). Selon Trudeau, cette politique poursuivait quatre objectifs : « appuyer le développement culturel des groupes ethnoculturels, aider les membres de ces groupes à surmonter les obstacles les empêchant de participer pleinement à la société canadienne, favoriser tant les rencontres axées sur la créativité que les rapports entre tous les groupes ethnoculturels, et enfin, assister les nouveaux Canadiens dans l’acquisition d’au moins une des deux langues officielles » (House of Commons Debates, 1971, p. 8545-8546). Cette politique a été

années 1970-1980, la réflexion sur les minorités visibles anime bon nombre de débats et de controverses, qui sont autant d'ordre scientifique que politique (Bissoondath, 1994; Gwyn, 1995; Kymlicka, 1995, 1998). Au sujet de l'éducation des minorités ethnoculturelles, les défenseurs du multiculturalisme estiment qu'il serait légitime de leur accorder plus de latitude dans l'orientation des contenus éducatifs, notamment pour assurer une forme de réparation historique et la pérennité de leur patrimoine historique et culturel (Kymlicka, 1995). Ses détracteurs, par contre, pensent que la politique du multiculturalisme a pour ultime effet de ghettoïser les minorités ethnoculturelles en ce sens qu'elle les encourage à rester enfermées dans un univers culturel passéiste et indifférent aux valeurs de la société canadienne (Bissoondath, 1994; Gwyn, 1995).

De manière plus spécifique, la question de l'éducation des communautés noires au Canada est à l'origine d'un certain nombre d'écrits. En témoignent les travaux de recherche de D'Oyley (1994), D'Oyley et James (1998), Dei (1994, 1995, 1996, 1998), Dei, James, James-Wilson, Karumanchery et Zine (2000), Dei, Karumanchery et Karumanchery-Luik (2004), Dei, James, Lawson et Wood (2005), Dei et Kampf (2013), Calliste (1994a, 1994b, 1996) et, Bernard et Brigham (2010, 2012), auxquels il faut ajouter de nombreuses enquêtes et rapports gouvernementaux (Mackay, 1989; Upshaw, 2003; Nova Scotia Department of Education, 2006). Les travaux de D'Oyley et de D'Oyley et James, publiés sous le patronage du Conseil national des éducateurs noirs du Canada, ont pour thèmes l'éducation antiraciste, l'équité et l'inclusion. Dans les travaux dirigés par Dei se trouvent exposées les déficiences du système éducatif ontarien, en particulier envers les enfants noirs, et sont présentées un certain nombre de tâches pour faciliter leur intégration au sein du système éducatif. Dei défend une autre alternative : la pédagogie afrocentrique⁸ pour pallier à la fois les imperfections du système éducatif et le caractère inadéquat des programmes. Les travaux de Calliste (1994a, 1994b, 1996) et les deux volumes dirigés par Bernard et Brigham (2010, 2012) s'inscrivent dans le contexte propre de la Nouvelle-Écosse. Les recherches de Calliste portent sur les luttes éducatives (programme communautaire, lutte contre le racisme) menées par les associations noires de Nouvelle-Écosse entre 1960 et 1990. Les travaux dirigés par Bernard et Brigham (2010, 2012) examinent le racisme, les représentations que véhicule le curriculum et les enjeux sociaux qui s'y rattachent. Tout comme Dei, Bernard et Brigham font l'apologie de l'idéologie de l'afrocentricité en s'attaquant notamment au caractère hégémonique du curriculum – pratiques d'enseignement qui, selon elles, ne tiennent pas compte de l'histoire des Noirs et de leur contribution à la société néo-écossaise en particulier.

Au regard de ces précédentes contributions, la question de l'éducation des minorités noires au Canada est si largement débattue dans la littérature qu'il semble difficile d'y faire œuvre originale. Il appert, néanmoins, que se dégagent quelques limites aux recherches déjà produites. D'une part, les travaux qui relèvent du débat sur le multiculturalisme semblent enfermés dans une démarche où les auteurs s'attachent principalement à traiter du sort ou des problèmes rencontrés par les minorités visibles (Bissoondath 1994; Gwyn, 1995; Kymlicka, 1995, 1998), au point d'en négliger l'aspect

officiellement consacrée dans la *Loi de 1988* sur le multiculturalisme. Toutefois, elle a suscité et suscite toujours un grand débat au sein de la société canadienne (Lacroix, 1994).

⁸ Le concept d'afrocentricité sera défini dans la partie conceptuelle de cet article.

qui tiendrait compte de leur position en tant qu'acteurs. Or, en Nouvelle-Écosse, les actions politiques menées par les minorités noires autour des enjeux de l'éducation ont donné lieu à des réformes institutionnelles dans le système public d'éducation et dans les organismes gouvernementaux. D'autre part, la diversité ethnoculturelle qui existe au sein des communautés noires au Canada est rarement prise en compte. Bien que la désignation « minorité visible » s'applique à l'ensemble de la population noire au Canada, il existe des aires de différenciation liées aux périodes d'immigration, aux différences linguistiques et aux origines nationales (Mensah, 2005). Elliot Clarke (2011, p. 405) soutient, par exemple, que cette « petite bande d'Africains [les Afro-Néo-Écossais] plus ou moins américains est en fait différente des autres nouveaux Noirs canadiens malgré son allégeance à la rhétorique du panafricanisme ».

Notre démarche, ici, se distancie légèrement de celle qui voit les minorités noires comme victimes des circonstances, ballottées au gré des courants dominants, mais davantage comme des acteurs ayant contribué à l'évolution des initiatives éducatives qui leur sont associées. Plus encore, l'étude spécifique des minorités noires de la Nouvelle-Écosse nous permet de circonscrire l'analyse historique et sociale de leurs initiatives éducatives. En somme, en complément aux études existantes, nous souhaitons que cet article permette d'identifier les défis auxquels ont été confrontées les minorités noires de la Nouvelle-Écosse dans le domaine de l'éducation et d'apprécier les progrès accomplis.

2. Considérations conceptuelles en vue de l'analyse

La rencontre de l'histoire et de la sociologie des relations interethniques, dans le cadre de cet article, exige de définir certains concepts pertinents pour l'analyse. Aussi avons-nous jugé nécessaire de fixer l'ancrage théorique des concepts de minorité, de ségrégationnisme, d'inclusion et d'afrocentricité qui guideront notre réflexion tout au long de cet article.

Sur le plan conceptuel, la *minorité* peut relever, dans le contexte canadien, d'une ou de plusieurs catégories au niveau national, historique, linguistique, culturel, religieux, ethnique, racial/visible et sexuel (Bauer, 1991). Accolé à l'adjectif *visible*, le concept désigne, en vertu de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (gouvernement du Canada, LC 1995, ch.44, p. 2), « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Les Noirs – reconnaissables à travers des traits identitaires objectifs – sont un des groupes qui forment les « minorités visibles ». Analysé sous l'angle de la sociologie des relations interethniques, le concept dénote *ipso facto* une subordination au groupe dominant du pays d'accueil. Ainsi, ce qui apparaît central dans le concept sociologique de minorité, c'est, selon Simon (2006, p. 156), « la minorisation, la situation de domination, de dépendance et d'exclusion ». Cette idée de position subalterne ne constitue pas la seule caractéristique du groupe minoritaire considéré dans cette étude. En fait, les minorités noires en Nouvelle-Écosse ne subissent pas passivement ce que leur impose, notamment en matière d'éducation, leur province d'accueil. L'effet de leur position subalterne est la réappropriation des catégories forgées dans leur rapport de domination avec la majorité pour modifier le système établi. Dès lors, une autre caractéristique de cette communauté vivant en situation minoritaire qu'il

est essentiel de prendre en compte est la formation de leur identité et l'expression de celle-ci.

Dans cette logique relative aux minorités visibles, on retrouve la sous-articulation de trois concepts qui nous permettent de bien comprendre l'évolution des initiatives éducatives des minorités noires en Nouvelle-Écosse. D'abord, la *ségrégation* renvoie à des traditions de recherches et à des problématiques spécifiques qui se sont développées dans un premier temps aux États-Unis (Brun et Rhein, 1994). Le concept tel qu'il est utilisé dans les travaux sociologiques américains fait référence à la stratégie politique mise en œuvre par des membres d'un groupe dominant pour exclure d'autres groupes en raison de leur appartenance raciale (Chapoulie, 2001). Il est étroitement associé, dans ce contexte américain où la race est une caractéristique fondamentale, à l'idée de suprématie blanche. Cette conception corrobore la remarque faite par Hamilton (2011) selon laquelle la ségrégation scolaire envers les enfants d'origine africaine au Canada et ailleurs est une conséquence directe de la conception et du régime de l'esclave-chose, une institution dont le but était de transformer les Noirs en main-d'œuvre servile. L'usage du terme est limité dans le contexte particulier de la Nouvelle-Écosse où la politique de ségrégation en éducation était aussi appliquée. Sans entrer dans les méandres de l'histoire, le concept est employé sous l'angle du rapport majoritaire-minoritaire dans le but de rendre compte des politiques ségrégationnistes pratiquées à l'encontre des minorités noires et de la résistance qu'elles leur ont opposée.

Vient ensuite le concept d'*inclusion* souvent associé, dans le contexte nord-américain, à des pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans la continuité des politiques de reconnaissance des identités ethnoculturelles. En général, les pratiques associées à cette démarche ont pour objectif d'éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique des pouvoirs, souvent fondés sur le sexe, la race, l'origine ethnique, la religion, le statut socioéconomique, les capacités physiques ou intellectuelles, l'orientation sexuelle (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Dans ce cadre, les contenus pédagogiques abordent « la valeur de la diversité dans une perspective d'égalité, de justice et de redistribution du pouvoir » (Gallant et Denis, 2008, p. 147). Le terme peut également être appréhendé à travers la ligne de pensée initiée par la sociologie des relations interethniques qui se donne pour objet les relations raciales, interculturelles ou les problèmes de minorités (Simon, 2006). L'inclusion serait ainsi liée à la stratégie de survie des minorités noires, à leurs besoins éducatifs qui impliquent à la fois une prise en compte de leur patrimoine dans les programmes d'enseignement et une représentation de leurs membres dans les établissements scolaires et dans les instances décisionnelles en éducation (Calliste, 1994b). Dans certains travaux (D'Oyley, 1994; Dei, 1996, 1998; Dei, James, James-Wilson, Karumanchery et Zine, 2000), le terme *inclusion* côtoie le concept « antiracisme », lequel s'attaque aux structures sociales inégales afin d'enrayer le racisme et l'intolérance (Gallant et Denis, 2008; Potvin et Carr, 2008).

Enfin, le concept d'afrocentricité a été développé par Woodson (1933) qui critiquait le système d'éducation américain, en soulignant que les enfants issus des communautés noires étaient culturellement endoctrinés plutôt qu'éduqués. C'est grâce à des chercheurs, dont Asante (1991, 2007) et Dei (1994), que le concept trouve à la fois ses fondements

théoriques et ses manifestations les plus populaires. La première cible de leurs écrits est le système éducatif des sociétés multiculturelles, en l'occurrence les États-Unis et le Canada. Asante (1991) tout comme Dei (1994) prônent le « recentrage » des programmes d'enseignement sur les grands moments de l'histoire africaine afin de créer chez les jeunes apprenants noirs un nouvel enthousiasme et un « sentiment de responsabilisation » vis-à-vis de leur groupe d'appartenance.

3. Méthodologie

Afin de saisir l'évolution historique des initiatives en éducation des minorités noires en Nouvelle-Écosse, nous avons adopté une combinaison de méthodes qualitatives que sont la recherche documentaire et les entrevues. La collecte des données a été conduite dans la ville d'Halifax, capitale de la Nouvelle-Écosse. Elle s'est déroulée en deux temps. Nous avons d'abord mené une recherche documentaire portant sur l'histoire (la migration, la ségrégation, l'intégration) et sur les luttes pour les droits civiques menées par les minorités noires néo-écossaises. Cette phase de la cueillette des données a été menée en partie au Nova Scotia Public Archive. La recherche documentaire s'est ensuite poursuivie à partir de documents officiels. Il s'agit principalement des documents *BLAC Report on Education : Redressing Inequity – Empowering Black Learners* (Black Learners Advisory Committee [BLAC], 1994a, 1994b), *Response to the Black Learners Advisory Committee Report on Education* (Nova Scotia Department of Education and Culture, 1995) et d'un rapport d'évaluation commandé par le ministère provincial de l'Éducation, *Reality Check: A Review of key program areas in the BLAC Report for their effectiveness in enhancing the educational opportunities and achievement of African Nova Scotian Learners* (Lee et Marshall, 2009). Le choix de ces derniers documents se justifie par les informations qu'ils fournissent sur les revendications éducatives des Afro-Néo-Écossais et sur leur rapport avec les instances gouvernementales.

Outre l'analyse de ces documents, nous avons cherché à identifier les différents acteurs impliqués actuellement dans les processus d'élaboration des initiatives éducatives. Pour Gauthier (cité par Crahay, 2006, p. 41), « la validité d'un savoir passe par la proximité du chercheur avec le milieu où évoluent les acteurs de la situation étudiée ». Ainsi, nous avons concentré une partie de notre énergie à faire des entrevues avec deux leaders communautaires au sein du *Black Learners Advisory Committee* et de la *Black Educators Association*. Les personnes interrogées, à savoir Robert Upshaw et Shawn Grouse, ont été choisies parce qu'elles représentent des interlocuteurs privilégiés dans le milieu éducatif afro-néo-écossais. Robert Upshaw a occupé les fonctions de directeur général au sein du comité BLAC et de l'instance *African Canadian Services Division* [ACSD] rattachée au ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse. Quant à Shawn Grouse, il est éducateur régional et occupe aussi des fonctions au sein de l'association des éducateurs noirs (*Black Educators Association*) basée à Halifax. Nous avons adopté cette approche qualitative qui, selon nous, permet de mieux comprendre la réalité étudiée. Au moyen d'entrevues semi-dirigées, nous avons cherché à explorer les luttes et projets éducatifs des Afro-Néo-Écossais à la fois dans une perspective historique et dans une perspective contemporaine.

4. Résultats

4.1 La ségrégation : survol historique

Tout comme aux États-Unis, la ségrégation raciale a longtemps fait partie du paysage canadien. Les communautés noires qui se sont installées dans la province maritime de la Nouvelle-Écosse ont fait l'expérience de la ségrégation raciale, notamment à travers l'éducation (Winks, 1971; Walker, 1976, 1985). Vers la fin du XVIII^e siècle, les Noirs et les Blancs en Nouvelle-Écosse étaient, en raison de la ségrégation raciale, souvent placés dans des établissements scolaires séparés (Winks, 1969). En réaction à cette situation, les premières écoles exclusivement réservées aux enfants issus des communautés noires ont été établies grâce à l'appui des associations caritatives britanniques, telles que la *Society for the Propagation of the Gospel* [SPG] (Pachai, 1987). Désignées sous les termes « *African Schools* », ces écoles étaient à caractère plus ou moins confessionnel, car elles dépendaient de l'église. Hamilton (2011, p. 102) rapporte que « L'éducation et la religion dans un contexte afro-néo-écossais sont étroitement liées. La vie familiale tourne autour de l'Église [...]. Une grande partie des fondements éducatifs résultaient du cadre organisationnel de l'église de la communauté noire ».

L'enseignement était donc basé sur la religion plutôt que sur le développement de compétences qui auraient pu conduire à l'amélioration de la situation sociale et économique des populations noires. Plus encore, « ces écoles manquaient d'enseignants qualifiés; le taux de présence y était des plus irréguliers et elles n'ouvraient que trois mois par année ou étaient parfois fermées » (Winks, 1969, p. 177).

Face à cette situation, les communautés noires ont cherché à sortir de leur marginalité. Avec l'appui de la SPG, elles ont établi, entre 1816 et 1850, plusieurs écoles séparées dans les localités à forte concentration de personnes noires (Preston, Halifax, Hammonds Plain, Yarmouth, Birchtown, Sackville, Digby et Beech Hill) (Pachai, 1990, p. 50-51). Bien que les familles noires néo-écossaises n'aient pas nécessairement voulu que leurs enfants aillent dans les écoles séparées dites « africaines » qui n'assuraient pas de constance dans l'enseignement, elles ont quand même été obligées de les y envoyer quand les autorités chargées de l'éducation leur eurent refusé l'accès dans les écoles publiques fréquentées majoritairement par des Blancs (Winks, 1969).

En 1865, le gouvernement provincial modifia la loi sur l'Éducation afin de permettre l'intégration des enfants noirs, jusque-là ségrégués dans les écoles séparées, aux écoles publiques (Fergusson, 1964). Malgré l'accès garanti par la loi aux écoles publiques, la ségrégation raciale persistait encore dans certaines municipalités, notamment Halifax où « les commissions scolaires pouvaient, en vertu de la loi, établir [encore] des écoles séparées » (Winks, 1969, p. 183). En 1884, les leaders de la communauté noire ont organisé plusieurs campagnes en faveur de l'intégration des enfants noirs dans les écoles publiques (Backhouse, 1999, p. 251). En dépit des nombreuses pétitions déposées, leur portée a été plus ou moins limitée, et les dispositions législatives relatives à la ségrégation au sein du système scolaire de la Nouvelle-Écosse sont restées inchangées. La loi sur l'Éducation en vigueur (*Education Act* de 1918) autorisait toujours les autorités responsables de l'éducation à établir, si elles le jugeaient opportun, des écoles réservées

aux enfants noirs (Winks, 1969). Durant cette période, le pouvoir politique de la communauté noire néo-écossaise était relativement faible. Ce n'est qu'au milieu des années 1940 qu'ont émergé, au sein des populations noires, des actes structurés de résistance autour des enjeux de l'éducation.

4.2 Les initiatives en faveur de l'intégration

Au cours des années 1940 se développe, parmi les intellectuels noirs de Nouvelle-Écosse, une nouvelle dynamique nationaliste, rassemblant les populations noires autour de la lutte pour l'intégration éducative. C'est à travers la *Halifax Colored Citizens Improvement League* [HCCIL] (1932) et la *Nova Scotia Association for the Advancement of Colored People* [NSAACP] (1945) que les populations noires commencent à affirmer leur identité raciale tout en condamnant la ségrégation scolaire (Pachai, 1979). Les deux associations déploient des efforts considérables pour faire tomber les barrières raciales qui empêchaient l'intégration des enfants noirs dans les établissements scolaires publics.

En 1944, la HCCIL, rejointe plus tard par la NSAACP, mène une campagne pour obliger le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse à supprimer du curriculum certains manuels jugés racistes. Il faut, par exemple, « retirer le manuel *The Story of Little Black Sambo* (1899) qui figurait au programme de 11^e année et le remplacer par l'histoire authentique du peuple noir et par des récits sur leur contribution à la société canadienne » (Pachai, 1990 dans Brathwaite et James, 1996, p. 91-92). Dans la même optique, la NSAACP développe, entre 1946 et 1948, un programme d'éducation des jeunes (*Adult Education Division*) au sein des communautés noires dans les différentes localités de la province (Pachai, 1979). Appuyé par le ministère de l'Éducation, ce programme d'éducation communautaire vise à apporter un soutien scolaire et à faciliter l'intégration de jeunes afro-néo-écossais dans les établissements scolaires publics (Shand, 1961).

Malgré les efforts déployés par les leaders de la HCCIL et de la NSAACP, le système des écoles exclusivement réservées aux enfants noirs se poursuit au-delà de 1954 – à peu près à la même époque que le célèbre *Brown v. Board of Education* aux États-Unis qui déclarait la ségrégation raciale dans les écoles publiques anticonstitutionnelle (Winks, 1969; Mensah, 1979). En 1964, évoque Winks (1971, p. 376-380), quatre districts scolaires, soit Beechville, Hammond Plains, Lucasville et Cherry Brook, maintiennent le système des écoles séparées. La phase historique qui s'ouvre par la suite dans les années 1960 aux États-Unis, notamment les luttes des Afro-Américains pour l'égalité en matière d'éducation, cependant, inspire les Noirs de la Nouvelle-Écosse (Pachai, 1979; Palmer, 1991). Alors que la HCCIL et la NSAACP luttent contre la ségrégation raciale en général, on assiste, au sein de la population noire, à l'émergence d'associations essentiellement vouées et dédiées à l'élimination de la ségrégation raciale dans le système d'éducation.

L'effervescence du nationalisme noir en Nouvelle-Écosse est marquée notamment par l'émergence du *Black United Front* fondé en 1968 (Pachai, 1990). Avec cette dernière association plus ou moins radicale, on assiste à une montée des revendications intégrationnistes au sein de la communauté noire néo-écossaise. Sur le plan éducatif, ses efforts conjugués à ceux de la NSAACP conduisent le Premier ministre néo-écossais de

l'époque, G. I. Smith, à affirmer que « The Black man's history may find its way into Nova Scotia's school text books »⁹ (BLAC, 1994b, p. 29). Toutefois, après ces premières tentatives de prise en compte de l'histoire des minorités noires dans les curricula, les jeunes Afro-Néo-Écossais éprouaient encore beaucoup de difficultés à s'adapter aux écoles publiques, devenues les principaux instruments de l'assimilation (Saunders, 1999). Le curriculum composé exclusivement d'œuvres produites par les auteurs blancs était un moyen par lequel la majorité dictait aux minorités noires les valeurs, les images et les croyances propres à sa culture (Lee, 2012, p. 62-63). L'échec scolaire des enfants noirs était alors attribué à la manière dont les programmes d'études mettaient l'accent sur la culture occidentale.

Au fil des années, un tissu associatif dynamique se développe tout de même avec l'émergence de la *Black Educators Association* [BEA] en 1969 (Calliste, 1994a). Un des objectifs principaux de cette association communautaire est de mettre en place des pratiques éducatives susceptibles de répondre favorablement aux besoins des jeunes Afro-Néo-Écossais. En plus d'organiser des cours de rattrapage à l'intention des jeunes Afro-Néo-Écossais, la BEA œuvre pour la connaissance de l'histoire des premières communautés noires établies dans la province de la Nouvelle-Écosse (voir notamment les deux volumes historiques de Pachai publiés en 1987 et 1990). Parmi les autres initiatives développées au sein de la BEA, on peut citer, à titre d'exemple, « l'*Adult Learning Program*, le *Cultural Academic Enrichment Program*, et le *Regional Educators Program Spelling Bee* qui, en effet, permettent de répondre à des besoins importants sur le plan scolaire et culturel » (entrevue avec Shawn Grouse). Ces dernières années, le domaine d'intervention de la BEA s'est élargi à l'échelle provinciale : « Le programme d'enrichissement culturel et scolaire existe dans 20 sites répartis dans la province, le programme d'éducation des adultes dans trois régions (Halifax, Digby et Yarmouth) et le concours d'orthographe, *Spelling Bee*, s'est étendu au niveau national et international » (entrevue avec Shawn Grouse).

Au cours de l'année 1989, un autre projet éducatif naît en réaction à un incident racial survenu dans une école secondaire de Preston¹⁰ (localité de Cole Harbour). Des éducateurs et des parents créent une association nommée *African Canadian Education Project* [ACEP] dans le but de développer une éducation communautaire. L'ACEP recrute ainsi des volontaires chargés d'assurer des cours de soutien à l'intention des jeunes afro-néo-écossais et établit, parallèlement au système éducatif, des « "écoles du samedi", un cadre à travers lequel elle développait des activités à caractère culturel » (Upshaw, 1994, p. 53). La création en 1990 d'un comité appelé BLAC, réunissant des acteurs hétéroclites¹¹, semble cependant avoir diminué la représentativité de l'ACEP au

⁹ Traduction libre : « Il se peut que l'histoire du peuple noir soit incluse dans les manuels scolaires de la Nouvelle-Écosse ».

¹⁰ Au cours de l'année 1989 une bataille de boules de neige ayant opposé les enfants noirs et blancs à l'école secondaire Cole Harbour, située à Preston, en Nouvelle-Écosse, a engendré un grand débat sur les relations raciales (Saunders, 1999, p. 15-17). Cet incident a mobilisé les minorités noires autour de la lutte contre le racisme et pour l'égalité en matière d'éducation. Les quelques recherches qui ont abordé la question de l'émergence du comité BLAC prennent pour point de départ cet incident (Kakembo et Upshaw, 1998; Saunders, 1999; Lee et Marshall, 2009).

¹¹ Des détails sur le profil des acteurs seront donnés dans la section 4.3.1.

sein de la communauté noire néo-écossaise. Ce changement marque une véritable évolution dans les luttes éducatives des minorités noires en Nouvelle-Écosse qui commencent, avec le comité BLAC, à œuvrer pour une éducation inclusive, voire « afrocentrique ».

4.3 L'émergence du comité BLAC : l'inclusion à l'œuvre

Les années 1990 marquent le début d'une nouvelle ère dans la lutte des minorités noires pour l'égalité en matière d'éducation. L'un des événements fondamentaux est l'émergence du BLAC (Calliste, 1996). En plus d'ajouter un chapitre important à l'histoire des communautés noires néo-écossaises (Saunders, 1999, p. 82), ce comité a un impact considérable à l'échelle provinciale. En effet, à la suite des recommandations du rapport du BLAC, le ministère de l'Éducation néo-écossais adopte des politiques destinées à inclure davantage les minorités noires dans le système d'éducation. Toutefois, cette volonté de changement n'émane pas de la seule demande des minorités noires. Elle s'inscrit à la fois dans le processus de reconnaissance des identités ethnoculturelles entamé par les différentes provinces canadiennes depuis les années 1980 (Kymlicka, 1995) et dans les revendications formulées par les minorités noires. Aux yeux de ces dernières, les programmes d'éducation multiculturelle tiennent insuffisamment compte de leur point de vue, ce qui expliquerait, ne serait-ce que partiellement, l'échec scolaire des enfants noirs (Calliste, 1994a). Ainsi, il ne suffit plus, selon le rapport BLAC (1994a, 1994b), de tolérer ou de glorifier la diversité culturelle, mais plutôt d'entreprendre une réforme générale qui leur accorde toute la place qui leur revient au sein du système d'éducation. Les lignes qui suivent traitent donc de l'émergence du comité BLAC, des réalisations qui ont découlé du rapport du comité et des questions liées à l'inclusion des minorités noires.

4.3.1 L'émergence

Faisant suite aux incidents de l'école secondaire Cole Harbour (1989) (Saunders, 1999), le comité BLAC naît d'une proposition de l'activiste afro-néo-écossais Delmore « Buddy » Daye adressée à l'ex-ministre de l'Éducation supérieure, Joël Matheson (Kakembo et Upshaw, 1998). Composé de douze membres, le comité BLAC regroupe des activistes phares issus de quatre organisations afro-néo-écossaises : l'*African United Baptist Association*, le *Black United Front*, la *Black Educators Association*, le *Black Cultural Center* ainsi que de nouveaux leaders africains et antillais issus de l'immigration récente et de membres de la communauté noire en général (D'Oyley, 1998, p. 143). Quatre années d'enquêtes menées par ce comité aboutissent à la publication d'un rapport intitulé *BLAC Report on Education : Redressing Inequity – Empowering Black Learners* (1994a, 1994b).

4.3.2 Les réalisations

Dans ce rapport en trois volumes, le comité BLAC retrace les expériences éducatives de la communauté noire néo-écossaise de la période esclavagiste jusqu'à l'ère du multiculturalisme, expose les causes des échecs scolaires des jeunes afro-néo-écossais et, enfin, propose 46 recommandations. Parmi les causes identifiées dans le rapport BLAC (1994a, 1994b) figurent le racisme, l'exclusion dans le curriculum de l'histoire et de la

culture des apprenants afro-néo-écossais et le manque de professeurs et d'administrateurs issus de la communauté noire. Selon Upshaw, « ces facteurs émanent, dans une certaine mesure, de la réticence des autorités en charge de l'éducation publique à reconnaître et à combattre le racisme systémique et la discrimination qui a longtemps contribué à restreindre les chances de réussite des jeunes apprenants noirs » (entrevue avec Robert Upshaw).

En guise d'alternative, « le comité BLAC a recommandé au ministère de l'Éducation d'incorporer adéquatement une perspective d'équité et de justice sociale, mais également d'élaborer des structures éducatives qui impliqueraient les communautés noires dans le choix et la gestion du contenu des programmes d'enseignement » (entrevue avec Robert Upshaw). La problématique de l'inclusion apparaît tout au long des recommandations du comité BLAC et implique que le personnel enseignant, les conseillers d'orientation et les administrateurs reflètent la diversité ethnique et culturelle et que les curricula prennent en compte les expériences historiques, les réalisations et les conditions d'existence des Afro-Néo-Écossais (BLAC, 1994a).

Au regard des textes officiels, des structures et des programmes éducatifs, l'inclusion revendiquée par le comité BLAC semble être mise en œuvre par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. Dans *The Education Act and Regulations under the Education Act consolidated*, par exemple, on peut lire : « African-Canadian education means the development of programs, resources and learning materials that provide information about and promote understanding of African people and their history, heritage, culture, traditions and contributions to society, recognizing their origins as Africans » (Nova Scotia Department of Education, 2002, p. 3)¹².

Dans son document *A Response to the Black Learners Advisory Committee* (1995), le ministère développe quelques grands axes d'intervention afin de favoriser l'inclusion des minorités noires dans le système éducatif : la mise en place d'instances éducatives afro-canadiennes, l'attribution de sièges aux Afro-Néo-Écossais dans chaque conseil scolaire et la nomination de membres de la communauté noire au sein du ministère de l'Éducation et de la Culture (Nova Scotia Department of Education and Culture, 1995). Ainsi, sont établies successivement en 1995 et en 1996 deux instances permanentes au sein du ministère provincial de l'Éducation et de la Culture : le *Council on African Canadian Education* [CACE] et l'ACSD.

Le CACE, tel que cela a été précisé dans *A Response to the Black Learners Advisory Committee*, a pour mission de défendre les intérêts des apprenants issus des minorités noires et de prodiguer des conseils au ministère de l'Éducation. Quant à l'ACSD, elle aide à l'élaboration de programmes éducatifs et offre des services, notamment d'orientation, aux jeunes étudiants afro-néo-écossais (Nova Scotia Department of

¹² Traduction libre : « L'éducation africaine-canadienne implique le développement de programmes, de ressources pédagogiques qui, à la fois, fournissent des informations et favorisent la compréhension des peuples africains et de leur histoire, leur patrimoine, leur culture, leurs traditions et leurs contributions à la société, reconnaissant, de fait, leur héritage africain ».

Education and Culture, 1995, p. 2). Par le biais de l'ACSD, les curricula vont inclure à la fois l'expérience historique du peuple noir et sa contribution à la société canadienne. L'introduction de deux cours portant sur le patrimoine africain en 12^e année (*English 12: African Heritage*) et sur les études afro-canadiennes à partir de la 11^e année (*African Canadian Studies 11*) est un exemple parmi d'autres (Hamilton, 2011). Dans le cadre de ce dernier cours, le ministère de l'Éducation néo-écossais inclut, par exemple, l'ouvrage dirigé par Sadlier et al. (2009) :

Black History: Africa, The Caribbean, and The Americas was introduced to African Canadian Studies teachers at an in-service in Dartmouth, ending a five-year search for a high-quality textbook to support the requirements of the province's African Canadian Studies 11 course. [...] This book tells students the compelling story of Africa and its people from early civilization to the 21st century, with a special focus on Canada's, and Nova Scotia's, place in black history (Department of Education, 2013)¹³.

Comme le suggère bien la description ci-dessus, le cours aborde l'histoire mondiale selon une perspective afrocentrique/panafricaine et porte sur des faits historiques et contemporains qui ont un impact sur les communautés noires en général et sur les Afro-Néo-Écossais en particulier (ex. : l'histoire des Loyalistes noirs, l'acte héroïque de Viola Desmond¹⁴, le cas Africville) (Lee et Marshall, 2009). Dans le secteur de l'enseignement supérieur, l'Université de Dalhousie propose, sans réellement recourir à des quotas, des programmes d'études réservés aux étudiants des minorités noires néo-écossaises¹⁵. Parmi les programmes, on peut citer, à titre d'exemple, l'*Indigenous Black and Mik'maq Program*, le *Transition Year Program* et le *Black Incentive Fund* (Foyne, 1998).

4.3.3 Les questions liées à l'inclusion

Toutefois, l'inclusion prônée par le ministère provincial de l'Éducation ne permet toujours pas de contrer le phénomène du racisme qui persiste encore dans les établissements scolaires, entre autres du fait que les curricula font peu allusion aux problèmes ethniques et à ceux liés à la discrimination. Le rapport *Reality Check* (Lee et Marshall, 2009) témoigne, par exemple, de la résistance des enseignants à modifier leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques.

¹³ Traduction libre : « *L'histoire des Noirs : l'Afrique, les Caraïbes et les Amériques* a été présenté aux enseignants du programme d'études africaines canadiennes lors d'une séance de formation à Dartmouth, clôturant ainsi une recherche de cinq ans sur un manuel de haute qualité destiné à répondre aux exigences du cours Africain-Canadien de 11^e année introduit par la province. [...] Ce manuel aborde la fascinante histoire de l'Afrique et de son peuple du début de la civilisation jusqu'au XXI^e siècle, avec une attention particulière sur la place du Canada, et de la Nouvelle-Écosse, dans l'histoire des Noirs ».

¹⁴ Viola Desmond avait été empêchée en 1946 par le personnel d'un cinéma de s'asseoir dans une section réservée aux Blancs. Voir Backhouse (1999) pour plus de détails sur l'aspect juridique du cas Viola Desmond.

¹⁵ D'après le rapport *Reality Check*, si ces initiatives visant à offrir des possibilités d'études supérieures sont bien connues chez les activistes et éducateurs afro-néo-écossais, elles sont, en revanche, beaucoup moins connues dans la communauté afro-néo-écossaise en général (Lee et Marshall, 2009).

Cette situation incite ces dernières années les minorités noires néo-écossaises à élaborer d'autres programmes éducatifs et à revendiquer des institutions communautaires qui exerceraient leurs activités en marge du système éducatif provincial (Bernard et Brigham, 2012). Le programme des éducateurs régionaux élaboré par le BEA (*Black Educators Association*) depuis les années 1970-1990 (Calliste, 1994a) et l'*Africentric Learning Institute* [ALI] qui a vu le jour en 2012, s'inscrit dans ce contexte. Dans le cadre de ces programmes, les éducateurs régionaux travaillent directement avec les établissements d'enseignement et ont pour rôle « d'élaborer des stratégies consistant à l'élimination des obstacles à la réussite scolaire des jeunes afro-néo-écossais et à les aider à accéder à des ressources éducatives et d'autres services offerts par les organismes gouvernementaux et bénévoles » (entrevue avec Shawn Grouse). Au cours des dernières années, « le comité BLAC, à travers le programme des éducateurs régionaux, a mis en place 22 comités d'éducation communautaire » (D'Oyley, 1998, p. 141).

L'ALI, une des 46 recommandations du comité BLAC, sert de centre d'échanges et d'informations sur les stratégies à adopter pour le bien-être des jeunes étudiants afro-néo-écossais (Nova Scotia Department of Education and Culture, 1995). Officiellement, l'ALI assure un rôle actif de passerelle entre les minorités noires et le ministère provincial de l'Éducation. Par ailleurs, il représente un outil de reconnaissance que les Afro-Néo-Écossais peuvent saisir pour exister institutionnellement et publiquement.

Vu sous l'angle des Afro-Néo-Écossais, l'ALI constitue un point de mire des membres de la communauté noire, l'expression de leur identité et de leur volonté de s'épanouir. Géré au moins en partie par les minorités noires, l'Institut abrite, depuis sa création, des activités à caractère communautaire et scientifique. Parmi les divers programmes développés par l'ALI figurent le concours annuel sur l'Histoire et le patrimoine des Noirs, le campus d'été en leadership « afrocentrique » et le programme de Master en éducation afrocentrique en partenariat avec l'Université Mount Saint Vincent (Bernard, 2012), et la publication de deux volumes (Bernard et Brigham, 2010, 2012) autour de la philosophie de l'*afrocentricité*.

Le projet de la création de l'ALI est largement inspiré des luttes des Afro-Américains pour l'égalité en matière d'éducation. En ce sens, l'ALI, susceptible de par son nom de « reléguer les jeunes Afro-Néo-Écossais dans un ghetto académique » (Saunders, 1999, p. 83), a suscité de vives réticences. Un des représentants des minorités noires pense au contraire que « l'*Africentric Learning Institute* s'inscrit dans la lignée des initiatives en faveur de l'inclusion » (entrevue avec Robert Upshaw) dans la mesure où sa mission officielle est de faciliter l'élaboration de programmes d'études afrocentriques, de soutenir et de faire régulièrement des recherches sur les enjeux ayant un impact sur les apprenants noirs en Nouvelle-Écosse (Lee et Marshall, 2009).

Toutefois, il faut souligner que l'inclusion, telle qu'elle a été prônée par le ministère provincial de l'Éducation, remet légèrement en cause le statu quo; le choix des œuvres afrocentriques à inclure relève en effet de l'autorité provinciale, à savoir une élite intellectuelle qui dicte le contenu, les valeurs, les événements et les images des programmes scolaires. Or, l'afrocentricité est une remise en question de ce rapport de

pouvoir, notamment de la domination de l'histoire des idées occidentales dans le cadre des programmes d'enseignement (Asante, 1991, 2007). L'objectif de l'afrocentricité, ainsi qu'il a été préconisé par ses partisans, est l'inclusion des minorités noires mises en marge de la société par l'éradication de la référence à une culture dominante, référence qui a pour conséquence d'imposer les normes, les critères et les valeurs de la société majoritaire (Hunn, 2004). Ainsi, par le biais de l'ALI, les minorités noires œuvrent à la fois pour l'intégration de la perspective afrocentrique dans l'éducation, notamment dans l'enseignement de l'histoire, et pour la formation d'une élite intellectuelle appelée à jouer le rôle de leader au sein de la communauté noire.

Conclusion

L'éducation constitue une préoccupation centrale tout au long de l'évolution historique et sociale des minorités noires en Nouvelle-Écosse. L'analyse montre que dès sa naissance, cette communauté a dû lutter contre la ségrégation scolaire qui cherchait à la maintenir aux confins de la société néo-écossaise. Il ressort également de l'étude que depuis la phase historique qui s'ouvre dans les années 1960, les populations noires de Nouvelle-Écosse ont sans cesse affirmé leur détermination à être intégrées dans le système d'éducation de la province. L'émergence des politiques du multiculturalisme dans les années 1970-1980 a par la suite fourni un terrain favorable aux initiatives éducatives déployées par les Afro-Néo-Écossais.

Nous constatons que si le XX^e siècle marque pour les minorités noires en Nouvelle-Écosse un long parcours de lutte et d'affirmation, le XXI^e s'est ouvert sur une nouvelle conjoncture qui a généré des gains substantiels, particulièrement dans le domaine de l'éducation. Avec l'émergence du comité BLAC au début des années 1990, on note une transformation des représentations qui se veulent désormais beaucoup plus inclusives. Les initiatives menées depuis cette période sont à l'origine de réformes curriculaires, de l'implication et de la représentation des minorités noires dans le système éducatif longtemps contrôlé par les autorités issues de la société majoritaire. Toutefois, l'inclusion des minorités noires dans le système éducatif néo-écossais n'est pas uniquement due à leurs seules interventions. Les initiatives éducatives que formulent les Afro-Néo-Écossais pour assurer leur vitalité dépendent, en partie, des ressources que leur rend accessibles le groupe dominant qui contrôle le fonctionnement de l'État. Par exemple, les instances éducatives (CACE, ACSD et ALI) établies pour faire suite aux recommandations du comité BLAC ne sont pas entièrement contrôlées par les minorités noires et restent encore redevables et respectueuses des normes collectives.

Ainsi, ces dernières années, une nouvelle rhétorique simultanément identitaire et politique – l'afrocentricité – se dessine dans le mouvement éducatif noir en Nouvelle-Écosse. À l'image des minorités noires en Ontario (Lashley, 2008), les minorités noires de la Nouvelle-Écosse pourraient être amenées à envisager un projet d'écoles « afrocentriques » – institutions éducatives distinctes et adaptées à l'héritage socioculturel des apprenants noirs. Il serait alors intéressant d'entreprendre des recherches plus poussées afin que soient étudiés l'efficacité ou l'impact des politiques d'éducation inclusives de la Nouvelle-Écosse sur les minorités noires.

Références

- Africentric Learning Institute (ALI) (2013). Récupéré le 25 avril 2013 du site: <http://africentric.ca/about-ali/>
- Asante, M. (1991). Afrocentric curriculum. *Educational Leadership*, 49(4), 28-31.
- Asante, M. (2007). *The Afrocentric Idea in Education. An Afrocentric Manifesto*. Cambridge, Canada: Polity.
- Backhouse, C. (1999). *Colour-Coded: A Legal History of Racism in Canada, 1900-1950*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Bauer, J. (1991). Les minorités en France, au Canada et au Québec: minoritaires ou mineures? *Politique*, 20, 5-33.
- Bernard, D. (dir.) (2012). *Africentric Learning Institute - A Decade of Development Leading, Learning, and Launching*. Halifax, Canada: Council of African Canadian Education. Récupéré le 25 novembre 2013 du site: <http://africentric.ca/about-ali/>
- Bernard, D. et Brigham, S. (dir.) (2010). *Theorizing Africentricity in Action: A Compendium of Research and Reflective Essays*. Halifax, Canada: Africentric Learning Institute - Mount Saint Vincent University.
- Bernard, D. E. et Brigham, S. (dir.) (2012). *Theorizing Africentricity in Action: Who We Are Is What We See*. Halifax/Winnipeg, Canada: Fernwood Publishing.
- Bissoondath, N. (1994). *Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada*. Toronto, Canada: Penguin.
- Black Learners Advisory Committee (BLAC) (1994a). *BLAC Report on Education: Redressing Inequity – Empowering Black Learners vol 1*. Récupéré le 17 avril 2013: <http://www.acs.ednet.ns.ca/>
- Black Learners Advisory Committee (BLAC) (1994b). *BLAC Report on Education: Redressing Inequity – Empowering Black Learners vol 2*. Récupéré le 17 avril 2013: <http://www.acs.ednet.ns.ca/>
- Brathwaite, K. S. et James, C. (dir.) (1996). *Educating African Canadians*. Toronto, Canada: Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Brun, J. J. et Rhein, C. (dir.) (1994). *La ségrégation dans la ville: concepts et mesures*. Paris, France: L'Harmattan.
- Calliste, A. (1994a). Blacks Struggle for Education Equity in Nova Scotia. Dans V. D'Oyley (dir.), *Innovations in Black Education in Canada* (p. 25-40). Ontario, Canada: Umbrella Press.
- Calliste, A. (1994b). Anti-racist educational initiatives in Nova Scotia. *Orbit*, 25(2), 48-49.
- Calliste, A. (1996). African Canadians' organizations for educational change. Dans K. S. Brathwaite et C. James (dir.), *Educating African Canadians* (p. 87-106). Toronto, Canada: Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Chapoulie, J. (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Paris, France: Seuil.

- Clairmont, D. et Magill, D. (1970). *Nova Scotian Blacks: An Historical and Structural Overview*. Nouvelle-Écosse, Canada: Institute of Public Affairs, Dalhousie University.
- Crahay, M. (2006). Qualitatif – Quantitatif: des enjeux méthodologiques convergents? Dans L. Paquay, M. Crahay et J. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherches aux critères de qualité* (p. 33-52). Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- D'Oyley, V. (dir.) (1994). *Innovations in Black Education in Canada*. Ontario, Canada: Umbrella Press.
- D'Oyley, V. et James, C (dir.) (1998). *Re/visioning: Canadian Perspectives on the Education of Africans in the Late 20th Century*. Ontario, Canada: Captus Press.
- Dei, G. (1994). Afrocentricity: A Cornerstone of Pedagogy. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(1), 3-28.
- Dei, G. (1995). Examining the Case for African-centered Schools in Ontario. *McGill Journal of Education*, 30(2), 179-198.
- Dei, G. (1996). *Anti-racist Education: Theory and practice*. Halifax, Canada: Fernwood Publishing.
- Dei, G (1998). Taking Inclusive Education Seriously. Dans V. D'Oyley (dir.), *Re/visioning: Canadian Perspectives on the Education of Africans in the Late 20th Century* (p. 60-78). Toronto, Canada: Terebi.
- Dei, G., James, C., Lawson, E. et Wood, M. (2005). *Towards an Equitable Education for Black/African-Canadian Students in Ontario Schools*. Toronto, Canada: Ontario Ministry of Education.
- Dei, G., James, I., James-Wilson, S., Karumanchery, L. et Zine, J. (2000). *Removing The Margins: the Challenges and Possibilities of Inclusive Schooling*. Toronto, Canada: Canadian Scholars' Press.
- Dei, G. et Kampf, A. (2013). *New Perspectives on African-Centered Education in Canada*. Ontario, Canada: Canadian Scholars' Press.
- Dei, G., Karumanchery, L. et Karumanchery-Luik, N. (2004). *Playing the Race Card: Exposing White Power and Privilege*. New York, NY: Peter Lang.
- Department of Education (26 mars 2013). *New Black History Textbook Launched in Nova Scotia*. Récupéré le 10 mai 2013 du site: <http://novascotia.ca/news/release/?id=20090522006>
- Elliot Clarke, G. (2011). Les Noirs « autochtones »: Une identité irréconciliable? Dans A. Mathur, J. Dewar et M. DeGagné (dir.), *Cultiver le Canada: Réconciliation sous l'éclairage de la diversité* (p. 404-412). Ottawa, Canada: Fondation autochtone de guérison.
- Fergusson, C. (1964). Inauguration of the Free School System in Nova Scotia. *Bulletin [Public Archives of Nova Scotia]*, 21, 1-36.
- Foyn, S. F. (1998). A Troika of Programs: African Nova Scotian Education at Dalhousie. Dans J. D'Oyley et C. James (dir.), *Re/visioning: Canadian Perspectives on the Education of Africans in the Late 20th Century* (p. 178-197). Ontario, Canada: Captus Press

- Gallant, N. et Denis, B. (2008). Relever le défi de la diversité: une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, 36(1), 142-160.
- Gouvernement du Canada. (L.C. 1995, ch.44). *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Récupéré le 22 mai 2014 du site: <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/page-1.html>.
- Grant, J. N. (1980). *Black Nova Scotians*. Halifax, Canada: Nova Scotia Museum.
- Gwyn, R. (1995). *Nationalism Without Walls: The Unbearable Lightness of Being Canadian*. Toronto, Canada: McClelland and Stewart.
- Hamilton, S. (2011). Des récits rattachés à *The Little Black School House*. Dans A. Mathur, J. Dewar et M. DeGagné (dir.), *Cultiver le Canada: Réconciliation sous l'éclairage de la diversité* (p. 93-115). Ottawa, Canada: Fondation autochtone de guérison.
- House of Commons Debates (8 octobre 1971). P. 8545-8546. Récupéré le 24 mai 2014 du site: <http://www.pier21.ca/research/immigration-history/canadian-multiculturalism-policy-1971>
- Hunn, L. M. (2004). Africentric philosophy: A remedy for Eurocentric dominance. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 102, 65-73.
- Kakembo, P. et Upshaw, R. (1998). The Emergence of the Black Learners Advisory Committee in Nova Scotia. Dans J. D'Oyley et C. James (dir.), *Re/visioning: Canadian Perspectives on the Education of Africans in the Late 20th Century* (p. 140-158). Ontario, Canada: Captus Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, Royaume-Uni: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (1998). *Finding Our Way: Rethinking Ethnocultural Relations in Canada*. Toronto, Canada: Oxford University Press.
- Lacroix, J.-M. (1994). Diversité ethnique et unité nationale au Canada: Le multiculturalisme et ses enjeux. Dans J.-M. Lacroix (dir.), *Canada et Canadiens* (p. 258-295). Bordeaux, France: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lashley, M. (2008). The Case for and against Africentric schools in Canada. *L'Autre*, 3(9), 427-431.
- Lee, D. (2012). Growing Up Black and White in Nova Scotia: A Narrative about Race, Racism and Racial Identity. Dans D. E. Bernard et S. M. Brigham (dir.), *Theorizing Africentricity in Action: Who We Are Is What We See*. (p. 49-71). Halifax/Winnipeg, Canada: Fernwood Publishing.
- Lee, E. et Marshall C. (2009). *Reality Check: A Review of key program areas in the BLAC Report for their effectiveness in enhancing the educational opportunities and achievement of African Nova Scotian Learners*. Halifax, Canada: Nova Scotia Department of Education and Culture. Récupéré le 20 mai 2013 du site: <http://www.acs.ednet.ns.ca/>
- Mackay, W. (21 septembre 1989). *Breaking Barriers: Report of the Task Force on Access for Black and Native People*. Halifax, Canada: Dalhousie University.

- Mensah, J. (1979). A Brief Look at Education and Blacks in Nova Scotia. *Share*, 5(2), 32-38.
- Mensah, J. (2005). On the ethno-cultural heterogeneity of Blacks in our 'EthniCities'. *Canadian Issues*, Spring, 72-77.
- Mensah, J. (2010). *Black Canadians: History, Experience, Social Conditions* (2nd ed). Halifax/Winnipeg, Canada: Fernwood Publishing.
- Mensah, J. et Firang, D. (2010). The African Diaspora in Montreal and Halifax: A comparative overview of "the Entangled Burdens of Race, Class, and Space". Dans J. Frazier, J. Darde et N. Henry (dir.), *The African Diaspora in the United States and Canada at the Dawn of the 21st* (p. 35-48). Albany, NY: State University of New York Press.
- Milan, A. et Tran, K. (2004). Les Noirs au Canada: une longue tradition. *Tendances Sociales Canadiennes - Statistique Canada*, n°11-008 au catalogue.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario: Les lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Récupéré le 27 mars 2014 du site: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/>
- Nova Scotia Department of Education (Septembre 2002). *The Education Act and Regulations under the Education Act consolidated*. Halifax, Canada: Nova Scotia House of Assembly. Récupéré le 25 mai 2014 du site: <http://csap.ednet.ns.ca/document/bibliotheque/10%20loi%20education.pdf>
- Nova Scotia Department of Education (2006). *African Nova Scotian Scholarship Program Survey: Report of Findings*. Halifax, Canada: Department of Education.
- Nova Scotia Department of Education and Culture (1995). *Response to the Black Learners Advisory Committee Report on Education*. Halifax, Canada. Récupéré le 17 avril 2013 du site: <http://www.acs.ednet.ns.ca/>
- Pachai, B. (1979). *Dr. William Pearly Oliver and the Search for Black Self-Identity In Nova Scotia*. Halifax, Canada: Saint Mary's University.
- Pachai, B. (1987). *Beneath The Clouds of the Promised Land: The Survival of Nova Scotia's Blacks, vol I: 1600-1800*. Halifax, Canada: McCurdy Printing & Typesetting.
- Pachai, B. (1990). *Beneath The Clouds of the Promised Land: The Survival of Nova Scotia's Blacks, vol II: 1800-1989*. Nouvelle-Écosse, Canada: Lancelot Press.
- Palmer, H. (1991). *Les enjeux ethniques dans la politique canadienne depuis la Confédération*. Ottawa, Canada: La Société historique du Canada.
- Potvin, M. et Carr, P. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste: Conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197-216. Récupéré du site: http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_197.pdf
- Sadlier, R., Birkett, G., Grant, D., James, K., Beinum, A. V., Martyr-André, J. et Hundey, I. (2009). *Black History: Africa, the Caribbean, and the Americas*. Toronto, Canada: Emond Montgomery Publications.
- Saunders, C. (1999). *Black and Bluenose: The Contemporary History of a Community*. Lawrence town Beach, Canada: Pottersfield Press.

- Shand, G. (1961). *Adult Education Among the Negroes of Nova Scotia*. Halifax, Canada: Institute of Public Affairs.
- Simon, J.-S. (2006). *Pour une sociologie des relations interethniques et des minorités*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Statistics Canada (2006). *Halifax, Nova Scotia (Code205) (table). 2006 Community Profiles. 2006 Census*. Statistics Canada Catalogue no. 92-591-XWE. Récupéré le 27 mars 2014 du site de Statistique Canada: <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=E>
- Upshaw, R. (1994). Education Programs in Nova Scotia. Dans V. D'Oyley (dir.), *Innovations in Black Education in Canada* (p. 41-48). Toronto, Canada: Umbrella Press.
- Upshaw, R. (4 septembre 2003). *Improving the Success of African Nova Scotia Students: Findings of the Research Pilot Project*. Halifax, Canada: Halifax Regional School.
- Walker, J. (1976). *The Black Loyalists: The Search for a Promised Land in Nova Scotia and Sierra Leone 1783-1870*. Canada: Longman Group Limited & Dalhousie University Press.
- Walker, J. (1984). *The West Indians in Canada*. Ottawa, Canada: Canadian Historical Society.
- Walker, J. (1985). *Racial Discrimination in Canada: The Black Experience*. Ottawa, Canada: The Canadian Historical Association.
- Whitaker, R. (1991). *La politique canadienne d'immigration depuis la Confédération*. Ottawa, Canada: La Société historique du Canada.
- Whitfield, H. A. (2005a). *From American Slaves to Nova Scotian Subjects: the Case of the Black Refugees, 1813-1840*. Toronto, Canada: Pearson/Prentice Hall.
- Whitfield, H. A. (2005b). The Development of Black Refugee Identity in Nova Scotia, 1813-1850. *Left History*, 10, 9-31.
- Winks, R. (1969). Negro School Segregation in Ontario and Nova Scotia. *The Canadian Historical Review*, 50(2), 164-191.
- Winks, R. (1971). *Blacks in Canada: A History*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Woodson, C. G. (1933). *The Mis-Education of the Negro*. Trenton, N.J.: The Associated Press.

Notice biographique

Cheikh Nguirane, doctorant allocataire et chargé d'enseignement à l'Université de Poitiers (France), est boursier du Conseil international d'études canadiennes (2013). Ses recherches portent principalement sur les diasporas noires dans les contextes britannique et nord-américain – un des axes du laboratoire MIMMOC (Mémoires, identités, marginalités dans le monde occidental contemporain).