

*Piti, piti, zwazo fè niche li* (Petit à petit, l'oiseau fait son nid) :

Le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste de  
neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario,  
formateurs bénévoles en *Ayiti*

Mélissa-Lynn Villella

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa  
dans le cadre des exigences  
du programme de doctorat en philosophie

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

© Mélissa-Lynn Villella, Ottawa, Canada, 2021

## REZIME

*Tèz sa a konsantre sou devlopman yon konpetans entèkiltirèl ak anti-rasis nan nèf lidè edikatif ak sistemik ki pale franse nan Ontario, ak fòmasyon volontè nan Ayiti. Pou fè sa, mwen devlope refleksyon pa mwen konsènan istwa de (de) kolonizasyon an Ayiti ak istwa kolonizasyon nan Kanada. Mwen favorize dogmatik Deweyian an, e pi patikilyèman, teyori refleksyon sou eksperyans Dewey (1964), etid ka naratif la (Ramiller, 2020) ak otoetnografi evokatri (Bochner and Ellis, 2016).*

*Mwen sèvi ak entèvyou, kesyonè, jounal pèsonèl, revizyon literati ak obsèvasyon pou mwen kolekte done. Patisipan yo se lidè ki gen eksperyans men ki gen ti kras fòmasyon sou entèkiltiralite ak anti-rasis; pou kèk moun, volontarya yo te fè an Ayiti sèvi yo kòm fòmasyon. Yo oto-evalye konpetans entèkiltirèl yo kòm sil te wo. Men, mwen te jwenn ke ensidan lidèchip kritik yo pi souvan enplike ti moun ak gason nwa. Pou kèk la dan yo, ensidan sa yo pi souvan asosye yo avèk yon estati sitwayèn (Ibrahim, 2016): pa natiralizasyon, yon fòm karakterize nan kiltiralist neo-rasis, ki (re) pwodwi konsèp pseudo-siperyorite oksidantal pou jistifye pi gwo siksè imigran defakto blan Nò Ameriken ak imigran Ewopeyen yo (Ducharme ak Eid, 2005). Lè kèk lidè pote sijè rasis la, yo fè sa pou repon ak ensidan kritik. Pou gwoup sa a, entèkiltiralite ak anti-rasis yo mare ansanm, se saa ke modèl 4P mwen an (mo/pèsepsyon, politik / pwogram, pwosesis / pwosedi ak peyi / pwovens) mete aksan sou. Mwen prezante yon kontinyòm nan diskou patisipan yo vizavi ras, rasis ak anti-rasis. Pa gen anpil rechèch ki te fèt sou sijè sa yo ki kouvri nan tèz sa a. Enpòtans rechèch mwen an chita nan transferabilite rezilta mwen yo nan kontèks edikasyon menm jan an pou enklizyon kominote nwa yo.*

*Mo kle: entèkiltirèl, anti-rasis, Ayiti, lidèchip, kontèks minorite yo*

## RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, formateurs bénévoles en *Ayiti*, ce qui est le mot « Haïti » écrit en créole haïtien. Pour ce faire, j'élabore ma réflexion en regard de l'histoire de la (dé)colonisation d'*Ayiti* et celle de la colonisation au Canada. Je privilégie le pragmatisme deweyien, et plus particulièrement, la théorie de la réflexion sur l'expérience de Dewey (1964), l'étude de cas narrative (Ramiller, 2020) et l'autoethnographie évocatrice (Bochner et Ellis, 2016). J'utilise l'entrevue, le questionnaire, le journal de bord, l'analyse documentaire et l'observation pour recueillir des données. Mes résultats indiquent que les participant.e.s sont des leaders expérimentés ayant reçu peu de formation sur l'interculturel et les antiracismes ; pour certain.e.s, le bénévolat en *Ayiti* sert de formation. Elles et ils autoévaluent leur compétence interculturelle comme élevée. Mais, j'ai découvert que leurs incidents critiques de leadership concernent plus souvent des garçons et des hommes noirs. Pour certain.e.s, ces incidents sont plus souvent associés à un statut de citoyenneté (Ibrahim, 2016) : par naturalisation, une forme caractérisée de néo-racisme culturaliste, selon lequel on (re)produit le concept de la pseudo-supériorité occidentale pour justifier la plus grande réussite des immigrant.e.s nord-américain.e.s et européen.ne.s *de facto* blanc.he.s (Ducharme et Eid, 2005). Quand certains leaders abordent le sujet du racisme, ils le font en réponse à des incidents critiques. Pour ce groupe, l'interculturel et les antiracismes sont imbriqués, ce que mon modèle des 4P (paroles/perceptions, politiques/programmes, processus/procédures et pays/province) met en exergue. Je présente un continuum du discours des participant.e.s vis-à-vis de la race, des racismes et des antiracismes. Peu de recherches ont été effectuées sur les sujets abordés dans cette thèse. L'importance de ma recherche repose sur la transférabilité de mes résultats à des contextes éducatifs similaires pour l'inclusion des communautés noires.

Mots clés : interculturel, antiracismes, Haïti, leadership, contexte minorisé

## ABSTRACT

This thesis focuses on the intercultural and anti-racist competency development of nine French-speaking educational and systemic leaders from Ontario who are also volunteer trainers in *Ayiti* (i.e., the Haitian creole word for Haiti). To do so, I develop my reflection in relation to the history of the (de)colonization of *Ayiti* and the history of colonization in Canada. I favour Dewey's theory of reflection on experience (1964) as well as the narrative case study (Ramiller, 2020) and evocative autoethnography (Bochner and Ellis, 2016). I use interviews, a questionnaire, my research journal, document analysis and observation to collect data. My participants are experienced leaders with little training in interculturalism and anti-racism; for some, volunteering in *Ayiti* serves as training. They self-assess their intercultural competence as high even though their critical leadership incidents more often involve black boys and men. For certain participants, these incidents are more often associated with citizenship status (Ibrahim, 2016): by naturalization, which is form of cultural neo-racism, ie., a concept according to which pseudo-Western superiority is (re)produced to justify the greater success of North American and European immigrants who are *de facto* white (Ducharme and Eid, 2005). When some leaders address the subject of racism, they do so in response to critical incidents. For this group, interculturalism and anti-racism are intertwined, which my 4P model (words/perceptions, policies/programs, processes/procedures and country/province) highlights. I present a continuum about participants' discourse regarding race, racisms and anti-racism. Little research has been done on the topics covered in this thesis. The importance of my research lies in the transferability of findings to similar educational contexts for the inclusion of Black communities.

Keywords: intercultural, anti-racism, Haiti, leadership, minorized context

## REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier le peuple algonquin, puisque je vis et je travaille sur leur terre ancestrale non cédée en tant que visiteuse non invitée et j'en tire parti.

Mèsi, Johnel Morvan de m'avoir invitée à participer à l'Institut d'enseignement et de leadership. Mèsi, Gabriel Osson de non seulement avoir traduit le résumé de la thèse en *kreyol ayisyen*, mais aussi d'avoir composé sur-le-champ le poème qui suivra dans l'avant-propos sur l'avocat, lorsque j'ai préparé une leçon sur les mangues (j'ignorais qu'elles étaient hors saison en août en Ayiti). *A special thank you to Steve Sider, Ph. D., for inviting me to be a research assistant, and for supporting my idea of making The Educator and Leadership Institute in Ayiti part of my doctoral thesis project.* Merci à Marthe Foka qui m'a offert un espace de réflexion au sujet des différentes étapes menant à la thèse. Merci à Jacob Tatsitsa qui m'a appris à quel point il est essentiel de comprendre les aspects historiques du colonialisme et de la colonisation dans le monde entier. Quant à Jean-Marie Vianney, je le remercie de me faire non seulement réfléchir à ma blanchitude, mais aussi à mes biais qui en résultent vis-à-vis de la lutte contre le racisme systémique anti-noir. *Thank you Mark Currie, my pre-pandemic office mate, for having helped me navigate the field of antiracisms by answering my numerous questions when I was writing my thesis proposal and beginning to teach on the topic.* Merci à Hélène Martineau Vachon qui m'apporte un soutien extraordinaire depuis notre premier cours ensemble, il y a si longtemps ; sa grande attention aux détails ne passe pas inaperçue. Merci à Michèle Boucher, Ph.D., une femme pleine de *care* et de *caring*, qui m'a soutenu above and beyond à travers un événement imprévu qui a failli mettre à mal la réalisation de mon doctorat. Merci aussi à Mariette Théberge, Ph.D., qui m'a offert de nombreux conseils lors de mon parcours de doctorante et de professeure à temps partiel à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Je souhaite prendre le temps de remercier mon comité de thèse dans son ensemble et chacun de ses membres, un par un. Merci à Emmanuel Duplàa, Ph.D., qui m'a aidée, entre autres, à approfondir ma réflexion sur la méthodologie ainsi que les implications pratiques de ma recherche en ce qui concerne les programmes de formation en éducation au niveau postsecondaire et au sujet de la formation au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership. Merci aussi à Michelle Hagerman, Ph.D., qui m'a offert des suggestions précieuses, telles que l'inclusion de tableaux et

figures, pour communiquer plus clairement mes résultats au lectorat ; je lui serai aussi toujours reconnaissante d'avoir pris le temps de m'envoyer des messages d'encouragement à des moments-charnières de mon cheminement. Merci à Awad Ibrahim, Ph.D., qui a accepté de se joindre à mon comité lorsque le racisme systémique anti-noir a émergé en tant que thème majeur d'analyse ; il m'a aussi amenée à préciser les raisons pour lesquelles j'insiste sur l'entrecroisement du courant de recherche interculturel et celui de l'antiracisme. Merci aussi à Paulin Mulatris, Ph.D., mon examinateur externe, qui a souligné que certains de mes arguments méritaient d'être nuancés. Il m'a aussi amenée à mettre davantage en exergue les critères de validité employés concernant l'aspect autoethnographique de mon étude. En bref, les membres de mon comité de thèse m'ont continuellement poussée à approfondir mon analyse et mes arguments afin que je grandisse en tant que chercheure. Sachez que je vous en serai toujours reconnaissante.

Je remercie Nicholas Ng-A-Fook, Ph.D., mon directeur de thèse, qui m'a guidée afin que je trouve ma propre voie ainsi que ma voix en tant que chercheure. *You have always had my back !* Il me dit non seulement les vraies affaires, il écoute mes préoccupations et mes idées et Nicholas me rappelle aussi qu'il est parfois nécessaire de lâcher prise. Mais, ce sont les mots que Nicholas a écrits au sujet des racismes qu'il a vécus comme élève racisé asiatique à l'école franco-ontarienne dans sa thèse de maîtrise qui m'ont donné le courage d'aborder le sujet des racismes systémiques dans ma thèse doctorale.

Merci, *thank you* et *grazie*, à tous les membres de ma famille, y compris Henri et Carol Ann, qui sont à mes côtés depuis (entre autres) le moment où je suis allée chercher ma carte d'étudiante. Je vous remercie tout.te.s pour votre patience lorsque je disais « j'ai juste quelques mois encore » avant de franchir une autre étape de mon parcours doctoral. J'y suis arrivée !

Finalement, je remercie Annie, Ariane, Assiatou, Cindy, Hassan, Johnny, Marielise et Timothée qui m'ont si généreusement fait part de leurs réflexions sur leurs expériences de formatrices et de formateurs bénévoles en *Ayiti*, ainsi que sur celles en tant que leaders éducatifs et systémiques d'expression française en Ontario, puisque cette thèse n'aurait pas vu le jour sans elles et eux.

## AVANT-PROPOS

AVOCAT  
FRUIT  
PERSONNE  
L'AVOCAT VIENT D'UN GRAND ARBRE  
PAS LA PERSONNE  
LE FRUIT  
IL SE MANGE EN SALADE  
COMME ACCOMPAGNEMENT  
SES BRANCHES NOUS DONNENT DE L'OMBRE  
SES FRUITS NOUS NOURRISENT  
LA PERSONNE DÉFEND LES ACCUSÉS  
DEVANT LA COUR  
LE FRUIT DE L'AVOCATIER  
L'AVOCAT NOUS NOURRIT  
J'AIME BEAUCOUP LE GOÛT  
ET LA TEXTURE DE L'AVOCAT  
IL Y A AUSSI UNE TRÈS GRANDE VARIÉTÉ D'AVOCATS  
AUTANT CHEZ LES FRUITS  
QUE DANS LA PROFESSION  
ET LES DEUX SONT UTILES  
À LEUR FAÇON

Reproduit avec la permission  
©Gabriel Osson, *Okap, Ayiti*, Été 2017

## **DÉDICACE**

À Christian, mon neveu

ET

à Ava, ma nièce :

Vous êtes les lumières de ma vie !



## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                              |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| REZIME .....                                                                                 | ii   |
| RÉSUMÉ .....                                                                                 | iii  |
| ABSTRACT.....                                                                                | iv   |
| REMERCIEMENTS.....                                                                           | v    |
| AVANT-PROPOS .....                                                                           | vii  |
| DÉDICACE .....                                                                               | viii |
| TABLE DES MATIÈRES .....                                                                     | ix   |
| LISTE DE TABLEAUX.....                                                                       | xiii |
| LISTE DE FIGURES.....                                                                        | xiv  |
| PRÉAMBULE .....                                                                              | 1    |
| INTRODUCTION : RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE .....                                              | 6    |
| Biais en tant que chercheure blanche .....                                                   | 10   |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....                                                             | 14   |
| 1.2 Situation en <i>Ayiti</i> : Histoire de la (dé)colonisation sur la réalité mondiale..... | 14   |
| 1.2.1 <i>Ayiti</i> et <i>Okap</i> : Caractéristiques distinctives .....                      | 20   |
| 1.2.2 Institut d'enseignement et de leadership : aperçu .....                                | 24   |
| 1.3 Situation du Canada : histoire de la colonisation sur la réalité ontarienne .....        | 31   |
| 1.3.1 Canada et Ontario : caractéristiques distinctes .....                                  | 38   |
| 1.3.2 Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 .....                | 41   |
| 1.3.3 Comités d'admission à l'école franco-ontarienne.....                                   | 44   |
| 1.3.4 Article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867.....                                    | 50   |
| 1.3.5 Communautés et populations estudiantines franco-ontariennes .....                      | 53   |
| 1.4 Constats sur la formation interculturelle .....                                          | 62   |
| CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL .....                                                          | 66   |
| 2.1 Leadership inclusif.....                                                                 | 66   |
| 2.1.1 Inclusion de la diversité en éducation .....                                           | 66   |
| 2.1.2 Modèles de leadership éducatif comme modèles mentaux de la société .....               | 68   |
| 2.1.3 Leadership transformatif et éducation inclusive .....                                  | 75   |
| 2.1.4 Leadership transformatif en contextes francophones minorisés .....                     | 76   |
| 2.1.5 Leader transformatif et éducation inclusive.....                                       | 78   |
| 2.1.6 Incidents critiques .....                                                              | 80   |
| 2.2 Compétence interculturelle et antiraciste.....                                           | 81   |
| 2.2.1 Recherche sur la compétence interculturelle .....                                      | 82   |

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2.2 Cultures .....                                                       | 83  |
| 2.2.3 Construction sociale de la race.....                                 | 84  |
| 2.2.3.1 Racialisations .....                                               | 86  |
| 2.2.4 Éducation inclusive : interculturel et antiracismes .....            | 88  |
| 2.2.5 Interculturel .....                                                  | 90  |
| 2.2.6 Antiracismes et colonialisme .....                                   | 95  |
| 2.2.7 Compétence et pratique.....                                          | 98  |
| 2.2.8 Recherche sur la compétence interculturelle .....                    | 101 |
| 2.2.9 Études sur la compétence interculturelle des leaders éducatifs ..... | 102 |
| 2.2.10 Modèle interculturel de Gélinas-Proulx (2014) .....                 | 105 |
| 2.2.10.1 Attitudes .....                                                   | 105 |
| 2.2.10.2 Connaissances .....                                               | 106 |
| 2.2.10.3 Habiletés.....                                                    | 106 |
| 2.2.11 Pratiques antiracistes.....                                         | 107 |
| 2.2.11.1 LangCrit .....                                                    | 107 |
| 2.2.11.2 Stratégies antiracistes de Howard et James (2019) .....           | 108 |
| 2.3 Expérience internationale.....                                         | 109 |
| 2.3.1 Bénévolat international en tant que formation informelle .....       | 109 |
| 2.3.2 Formatrice ou formateur bénévole.....                                | 111 |
| 2.4 Position de chercheure blanche.....                                    | 112 |
| 2.5 Questions de recherche .....                                           | 114 |
| CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....                                    | 116 |
| 3.1. Paradigmes .....                                                      | 117 |
| 3.2 Approche narrative.....                                                | 119 |
| 3.2.1 Étude de cas et (auto)ethnographie .....                             | 120 |
| 3.2.2 Étude de cas narrative .....                                         | 121 |
| 3.2.2.1 Autoethnographie narrative : mini-cas narratifs.....               | 122 |
| 3.2.2.2 Autoethnographie évocatrice.....                                   | 124 |
| 3.3.1 Compétence interculturelle .....                                     | 126 |
| 3.3.2 Pratiques antiracistes.....                                          | 127 |
| 3.3.3 Réflexion sur l'expérience de bénévolat .....                        | 128 |
| 3.4 Déroulement général de la recherche.....                               | 129 |
| 3.4.2.1 Phase no 1 .....                                                   | 129 |
| 3.4.2.2 Phase no 2 .....                                                   | 130 |
| 3.5 Démarches déontologiques : double processus.....                       | 133 |
| 3.6 Participant.e.s .....                                                  | 134 |
| 3.7 Instruments de collecte de données.....                                | 135 |
| 3.7.1 Déroulement des entrevues semi-dirigées.....                         | 136 |

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.7.2 Analyse documentaire.....                                             | 138 |
| 3.7.3 Observations.....                                                     | 138 |
| 3.7.3.1 Journaux de bord.....                                               | 139 |
| 3.7.4 Questionnaire .....                                                   | 139 |
| 3.8 Limites de la recherche .....                                           | 140 |
| 3.9 Analyse des données .....                                               | 142 |
| 3.9.1. Critères d’autoethnographie évocatrice .....                         | 143 |
| 3.9.2 Critères de validité transgressive .....                              | 144 |
| 3.10 Anonymat et confidentialité.....                                       | 145 |
| CHAPITRE 4 : DÉCRIRE, ANALYSER ET COMPRENDRE LES RÉSULTATS .....            | 147 |
| 4.1 Présentation des participant.e.s .....                                  | 147 |
| 4.2 Compétence interculturelle du groupe .....                              | 153 |
| 4.2.1 Intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle.....             | 154 |
| 4.2.2 Intelligence culturelle cognitive.....                                | 156 |
| 4.2.3 Intelligence culturelle comportementale .....                         | 159 |
| 4.3 Formations .....                                                        | 163 |
| 4.3.1 Formations formelles .....                                            | 163 |
| 4.3.2 Formations non formelles .....                                        | 167 |
| 4.3.3 Formation informelle .....                                            | 176 |
| 4.4 Conception d’une compétence interculturelle et antiraciste .....        | 199 |
| 4.4.1 Conception de la race, des racismes et des antiracismes .....         | 205 |
| 4.4.2 Race, racismes et antiracismes.....                                   | 210 |
| 4.5 Incidents critiques selon les participant.e.s.....                      | 213 |
| 4.6 Défis « interculturels » et modèle des 4P .....                         | 216 |
| 4.6.1 Paroles/Perceptions (Attitudes).....                                  | 217 |
| 4.6.2 Politiques/Programmes (Connaissances) .....                           | 223 |
| 4.6.3 Processus/Procédures (Habilités) .....                                | 229 |
| 4.6.4 Province/Pays (Pratiques) .....                                       | 235 |
| 4.6 Suggestions des participant.e.s.....                                    | 246 |
| 4.6.1 Paroles/Perceptions (Attitudes).....                                  | 246 |
| 4.6.2 Politiques/Programmes (Connaissances) .....                           | 247 |
| 4.6.3 Processus/Procédures (Habilités) .....                                | 249 |
| 4.6.4 Province/Pays (Pratiques) .....                                       | 250 |
| 4.7 Position de chercheure blanche .....                                    | 251 |
| CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....                                                | 255 |
| 5.1. Compétence interculturelle et antiraciste imbriquée.....               | 255 |
| 5.1.1 Compétence interculturelle et antiraciste et bénévolat .....          | 258 |
| 5.1.3 Compétence interculturelle et antiraciste et incidents critiques..... | 259 |

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2 Pistes de formation futures.....                                                | 261 |
| 5.3 Apprentissages d’une chercheure blanche .....                                   | 266 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE.....                                                            | 272 |
| ANNEXES .....                                                                       | 276 |
| Annexe A : Modèle de leadership transformatif .....                                 | 277 |
| Annexe B : Modèle de la diversité en éducation .....                                | 278 |
| Annexe C : Modèle de l’émotion dans le leadership .....                             | 279 |
| Annexe D : Modèle hypothétique de la compétence interculturelle .....               | 280 |
| Annexe E : Grille d’entrevue no 1 - Résumé des recherches inspirant la mienne ..... | 281 |
| Annexe F : Grille d’entrevue no 2 - Résumé des recherches inspirant la mienne ..... | 282 |
| Annexe G : Grille d’entrevue no 3 - Résumé des recherches inspirant la mienne.....  | 283 |
| Annexe H : Auto-évaluation de la compétence interculturelle (adaptée) .....         | 284 |
| Annexe I : Codes employés pour l’analyse de données .....                           | 286 |
| RÉFÉRENCES .....                                                                    | 290 |

## LISTE DE TABLEAUX

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 1 : Résumé du projet pilote.....                              | 2   |
| Tableau 2 : Résumé de la troisième phase .....                        | 3   |
| Tableau 3 : Opérationnalisation des critères de validité .....        | 145 |
| Tableau 4 : Intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle..... | 155 |
| Tableau 5 : Intelligence culturelle cognitive .....                   | 157 |
| Tableau 6 : Intelligence culturelle comportementale .....             | 160 |

## LISTE DE FIGURES

|                                                                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figure 1 : Cadre conceptuel d'un leadership interculturel et antiraciste .....                                                                                                                                                         | 4   |
| Figure 2 : Tableau d'Ayiti reçu en cadeau de la part des participant.e.s à mon atelier portant sur le leadership pédagogique, <i>Okap</i> (Villella, 2018) .....                                                                       | 20  |
| Figure 3 : Photo que j'ai prise de ma visite avec des participant.e.s canadien.ne.s au Palais de <i>Sanssouci Okap</i> lors d'une excursion culturelle (Villella, 2018) .....                                                          | 21  |
| Figure 4 : Photo que j'ai prise d'une entrée réservée aux passagères et aux passagers de la croisière <i>Royal Caribbean International</i> à <i>Labadi</i> (Villella, 2017) .....                                                      | 22  |
| Figure 5 : Photo que j'ai prise à partir de la cour supérieure de l'école secondaire du Collège Notre-Dame-du-Perpétuel-secours pour capter une image de la cour inférieure de l'école élémentaire, <i>Okap</i> (Villella, 2017) ..... | 26  |
| Figure 6 : Photo d'une salle de classe typique de l'école secondaire du Collège Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours, <i>Okap</i> (Villella, 2018) .....                                                                                    | 27  |
| Figure 7 : Exemples de livres unilingue et bilingue à structure répétée produits lors de notre atelier portant sur la lecture lors de la petite enfance <i>Okap</i> , ainsi qu'une planification de leçon (Villella, 2017) .....       | 29  |
| Figure 8 : Une participante <i>ayisyèn</i> présente la réponse de son groupe à une étude de cas portant sur l'inclusion d'un élève éprouvant une difficulté d'apprentissage, <i>Okap</i> (Villella, 2018) .....                        | 30  |
| Figure 9 : Photos que j'ai prises à Saint-Boniface au Manitoba lors des manifestations pancanadiennes pour la restauration du projet de l'Université de l'Ontario français (Villella, 2018) .....                                      | 48  |
| Figure 10 : Conceptualisation de mon cadre méthodologique .....                                                                                                                                                                        | 116 |
| Figure 11 : Capture d'écran du thème de la semaine d'immigration de 2020 .....                                                                                                                                                         | 173 |
| Figure 12 : Conception du discours sur la race, les racismes et les antiracismes .....                                                                                                                                                 | 209 |
| Figure 13 : Incidents critiques selon le modèle des 4P .....                                                                                                                                                                           | 216 |
| Figure 14 : Indicateurs d'une compétence interculturelle et antiraciste .....                                                                                                                                                          | 256 |

## PRÉAMBULE

Avant d'aborder le sujet de ma thèse, j'aimerais qu'on garde à l'esprit — maintenant et toujours — chaque enfant autochtone trouvé.e dans des charniers au Canada. J'aimerais également honorer les noir.e.s<sup>1</sup>, dont la présence au pays s'étend sur 400 ans et dont le Canada vient de reconnaître officiellement pour la première fois le jour de l'Émancipation le 1<sup>er</sup> août 2021. Enfin, j'aimerais reconnaître, d'un côté, les effets dévastateurs du séisme en *Ayiti* le 14 août 2021, et de l'autre côté, qu'on se souvienne de la beauté du pays, ainsi que de la résilience du peuple *ayisyen* et de sa diaspora, et ce, malgré les effets de la colonisation qui persistent.

Cette thèse doctorale porte non seulement sur le développement de la compétence interculturelle et antiraciste d'un groupe de neuf formateurs bénévoles en *Ayiti*<sup>2</sup>, mais aussi sur des incidents de racisme systémique anti-noir auxquels ces mêmes neufs leaders<sup>3</sup> éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario sont confrontés et comment ils les gèrent dans leur contexte de travail. À ce titre, les résultats de cette thèse sont fondés à la fois sur des données en provenance d'un projet pilote et d'un projet doctoral. D'un côté, le projet pilote, mené dans le cadre de l'Institut d'enseignement de leadership du professeur Steve Sider, Ph. D. de l'Université Wilfrid Laurier, comporte deux phases : l'observation participante en *Ayiti*, une analyse documentaire, ainsi que deux entrevues semi-dirigées avec les participant.es — dont l'une menée au début de l'expérience de formatrice ou de formateur<sup>4</sup> et l'autre quelques mois après le retour au Canada. Ces phases se résument comme suit :

---

<sup>1</sup> J'écris le mot « noir.e.s » et ses variantes avec une lettre minuscule au début en m'inspirant de Montaigne (2018), une romancière et journaliste noire, qui fait la distinction entre « Noir.e.s » et « noir.e.s ». Alors que le premier mot ayant une lettre majuscule désigne un stéréotype, le deuxième mot fait référence à des êtres humains uniques dont la peau est noire. J'applique cette conception à toute race et à toute culture mentionnées dans cette thèse pour la même raison. Or, je ne change pas ce que d'autres auteur.e.s ont écrit dans leurs citations.

<sup>2</sup> J'écris certains mots en créole haïtien, tels qu'*Ayiti*, au lieu de les écrire en français, puisque le français est une langue de colonisation de ce pays.

<sup>3</sup> Même si certaines personnes le font, je ne féminise pas le mot « leader » dans cette thèse, car c'est un mot masculin singulier.

<sup>4</sup> Je ne combine pas certains mots tels que « formateur.trice », puisque je n'aime pas l'aspect visuel.

Tableau 1 : Résumé du projet pilote

| 2018-2019                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Élément                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Qui ?</b>                                      | -9 leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, formateurs bénévoles en <i>Ayiti</i> ayant entre 17 et 32 ans d'expérience en éducation.                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Quand ?</b>                                    | <b>Projet pilote (2018-2019)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Résultats clés</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Quoi ?</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle était la conception d'une compétence interculturelle des participant.e.s ?</li> <li>- Comment cette conception avait-elle été développée ?</li> <li>- Quels sont les incidents critiques vécus par les participants nécessitant une compétence interculturelle ?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Établissement de liens entre les modèles d'une compétence interculturelle de Fantini (2019), Gélinas-Proulx (2014) et Sorrells (2013)</li> <li>- Pas ou peu de formation</li> <li>- Presque tous les incidents critiques mentionnés concernaient des personnes noires</li> </ul> |
| -2 entrevues individuelles semi-dirigées          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| -Journaux de bord                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| -5 jours d'observations du groupe en <i>Ayiti</i> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| -Analyse documentaire                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

De l'autre côté, étant donné que les expériences vécues en matière de leadership nécessitant une compétence interculturelle par les participant.e.s concernaient presque toujours des personnes noires, et plus souvent des garçons et des hommes noirs, j'ai choisi en tant que chercheure d'examiner l'ensemble des premières données plus en profondeur, selon le courant de recherche antiraciste aussi, ce qui n'était pas ma lentille scientifique de départ. Puis, j'ai demandé aux participant.e.s de passer à une troisième entrevue en lien avec mon constat sur le sujet du racisme systémique anti-noir. En plus d'une analyse documentaire continue et mes journaux de bord, c'est cette troisième entrevue, ainsi qu'un questionnaire sur la compétence interculturelle (Earley et Mosakowski, 2004 ; IsaBelle et Gélinas-Proulx, 2010) que je considère comme étant la troisième phase de la recherche, voire le projet doctoral, qui se résume ainsi :



Tableau 2 : Résumé de la troisième phase

| Élément                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Qui ?                                                                                                                                                                                                  | 2020                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                                                                                        | -Les mêmes participant.e.s                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Quand ?                                                                                                                                                                                                | 2020                                                                                                                                                                                                                                                                     | Résultats clés                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Quoi ?</b><br><br>-1 entrevue individuelle semi-dirigée<br><br>-Journaux de bord<br><br>-Analyse documentaire<br><br>-Questionnaire (IsaBelle et Gélinas-Proulx, 2010 ; Earley et Mosakowski, 2004) | - Quelles sont les conceptions de race, racismes et d'antiracismes des participant.e.s ?<br><br>- Comment ces conceptions ont-elles été développées ?<br><br>- Quels sont les incidents critiques vécus par les participant.e.s nécessitant des pratiques antiracistes ? | - Établissement de liens avec les trois pratiques antiracistes (Howard et James, 2019)<br><br>- Auto-évaluation élevée de la compétence interculturelle<br><br>- Pratiques antiracistes s'insèrent dans la conception d'une compétence interculturelle des participant.e.s |

À la suite d'une l'analyse de l'ensemble des données recueillies selon le courant de recherche interculturel et selon le courant antiraciste, les thèmes centraux de la thèse sont devenus l'examen du racisme systémique anti-noir et la lutte contre ce type de racisme dans le contexte de l'Ontario. Cela dit, une grande partie des données sur ces sujets émerge de la conception d'une compétence interculturelle et de l'expérience de formateur bénévole en *Ayiti* recueillies lors des deux premières entrevues auprès des participant.e.s. Si j'avais uniquement adopté une seule lentille scientifique, c'est-à-dire soit l'interculturel, soit l'antiracisme, mon analyse n'aurait pas été aussi représentative que possible des réponses des participant.e.s ni de l'imbrication de l'interculturel et de l'antiracisme conformément à leurs déclarations. En tenant compte des deux courants de recherche, j'ai conçu un cadre conceptuel en matière de leadership inclusif autant de la diversité culturelle que de la diversité raciale (Figure 3) :

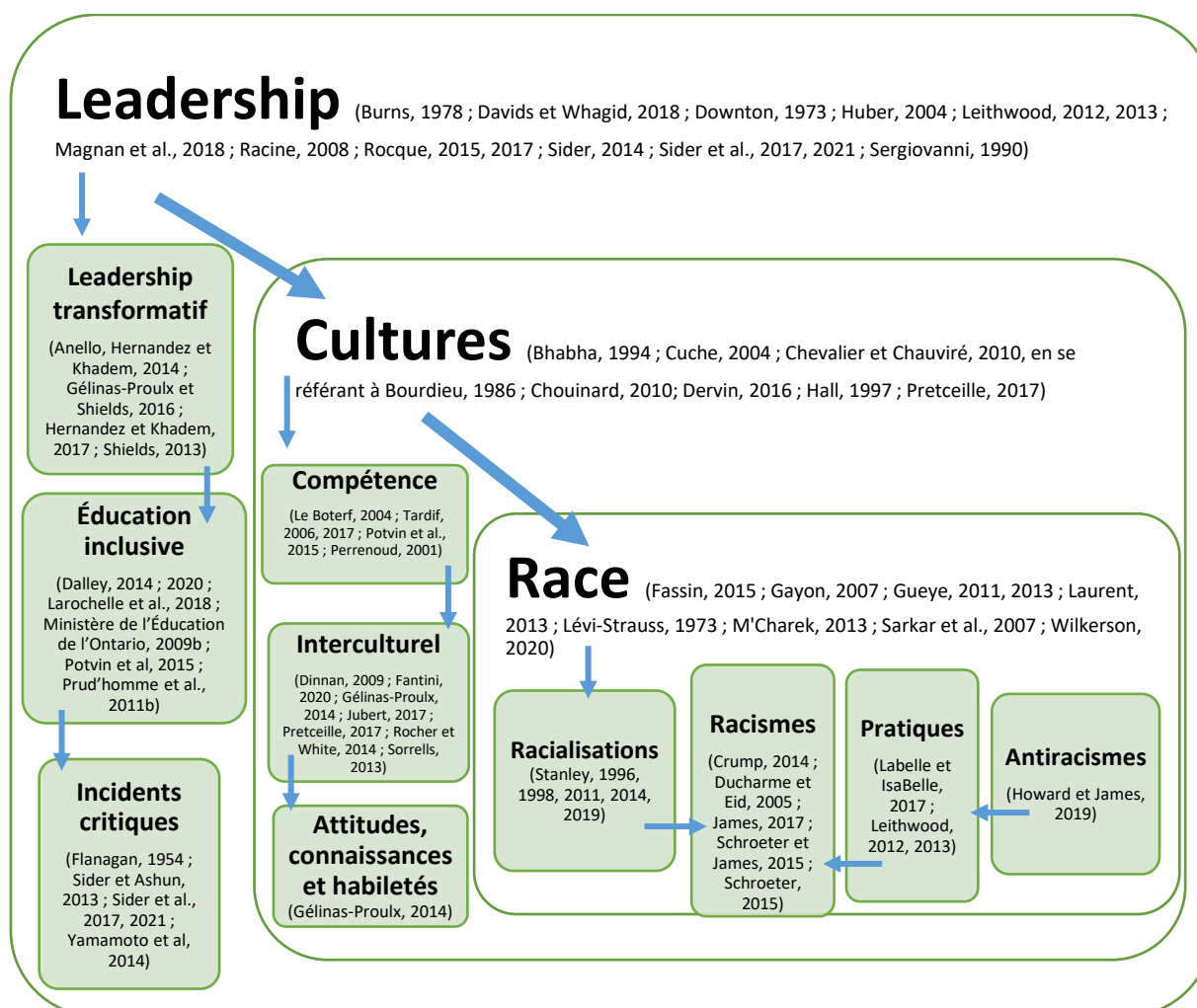


Figure 1 : Cadre conceptuel d'un leadership interculturel et antiraciste

Les sections de la thèse qui suivent constituent un approfondissement d'une analyse faite en fonction de ce cadre conceptuel, et ce, en rapport avec le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, formateurs bénévoles en *Ayiti*.

Enfin, en tant que chercheure qualitative-interprétative, je ne prétends pas à la neutralité ; je reconnais que mon positionnement influence ma lentille scientifique. En ce qui concerne la lutte contre le racisme anti-noir, j'ai des limites comme chercheure blanche : je ne m'identifie pas comme noire et je ne vis pas non plus les expériences des personnes noires. Mais les résultats de

ma recherche ont des implications pour les leaders éducatifs actuels et futurs qui s'identifient comme étant racialisés et comme étant blancs.

Cette thèse se compose de six chapitres. Le premier décrit mon rôle de chercheure et mes biais. Ensuite, j'aborde la problématique. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel. Au troisième, j'expose le cadre méthodologique. Le quatrième est fondé sur une discussion et une interprétation des résultats, suivi d'une discussion au chapitre cinq. Pour conclure, je formulerai des recommandations afin d'aborder un leadership interculturel et antiraciste plus transformatif en éducation franco-ontarienne, ainsi que leurs retombées potentielles.

Avant d'aborder la problématique, il importe de connaître ma question principale, puisqu'elle tient compte des résultats deux premières phases de la recherche. Celle-ci est la suivante : de quelles façons une expérience de formateur bénévole en *Ayiti* développe-t-elle (ou non) une compétence interculturelle et antiraciste ? Si oui, comment les formateurs bénévoles mettent-ils en pratique cette compétence imbriquée dans leur leadership ? ; Si non, pourquoi ?

Mes sous-questions sont : 1) Étant donné le manque de formation formelle accessible en français pour développer les compétences des leaders, comment les neuf formateurs bénévoles en *Ayiti* articulent-ils ce qu'est une compétence interculturelle et antiraciste ? ; 2) Comment est-ce que je tiens compte de ma position en tant que chercheure blanche menant cette étude ?

## INTRODUCTION : RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE

Très peu a été écrit au sujet de la problématique du bénévolat international, du développement d'une compétence interculturelle, du racisme systémique anti-noir ou des antiracismes du point de vue des leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, qui sont plus souvent blancs et nés au Canada. Toutefois, Carr (2006), un ancien conseiller principal des politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario blanc devenu ensuite chercheur, a souligné ce qui suit en ce qui concerne l'élite blanche d'expression française de l'Ontario et le racisme il y a 15 ans :

*Minority (White) francophones felt that the main issue was one of primarily linguistic and cultural assimilation... In general, there appeared to be less comprehension of the anti-racism problematic there than in the majority English-language sector... I was told quite directly by one colleague during a presentation I made: "We are discriminated against too, based on our accent." At another presentation to a French-language advisory group to the Minister, I was told that "the problem is not the same in the francophone community"... I found that racial minorities, based solely on their racial origin, identity and experience, believed that racism did exist, and, moreover, that it is necessary to do something about it. (p. 315)*

De cette citation, de même que de la date de publication de celle-ci, on peut constater que certain.e.s noir.e.s d'expression française et certain.e.s blanc.he.s d'expression française ne partagent pas la même perception des racismes en éducation de langue française en Ontario, et ce depuis longtemps.

Avançons jusqu'en mai-juin 2021 et un directeur blanc d'une école franco-ontarienne, faisant partie d'un conseil scolaire catholique, accusé de racisme anti-noir, a été démis de ses fonctions deux ans après deux incidents critiques imbriqués (*Canadian Broadcasting Corporation*, 2021 ; *Radio-Canada*, 2021). Il a non seulement porté les cheveux rasés d'un élève noir lors d'une collecte de fonds pour soutenir une élève atteinte du cancer, mais il a porté les cheveux à nouveau l'Halloween suivante et s'est habillé comme l'élève noir (*Canadian Broadcasting Corporation*, 2021 ; *Radio-Canada*, 2021). Donc, pour lui, le fait de porter les cheveux d'un noir et de s'habiller comme lui était un déguisement, alors qu'il s'agit plutôt d'appropriation raciale. D'après Schönfeldt-Aultman (2013), l'appropriation raciale constitue (entre autres) un aveuglement au racisme, puisqu'on ne reconnaît pas le pouvoir d'oppression des blanc.he.s vis-à-vis des réalités historiques de membres des cultures appropriées. Tenant compte de ce qui précède, je qualifie ces incidents critiques de racisme systémique anti-noir, deux concepts que je vais déconstruire.

Dans le cadre conceptuel, j'emploie l'expression « incident critique », en me référant aux travaux de deux groupes de chercheurs. D'un côté, Yamamoto, Tenuto et Gardiner (2014) conceptualisent un incident critique comme une expérience positive ou négative vécue sur le plan émotionnel qui a confirmé, changé ou fragmenté le leadership de la direction d'école. De l'autre côté, selon Sider et al. (2017, 2021), un incident critique peut constituer une « expérience de formation » en matière de leadership en ce qui concerne l'inclusion scolaire. Il s'agit d'un concept clé quant aux résultats de cette étude.

Et qu'est-ce qu'un racisme systémique ? Je privilégie la définition de James (2017), pour qui le racisme systémique se compose de trois niveaux de racisme, c'est-à-dire le racisme individuel, le racisme institutionnel et le racisme sociétal qui forment ensemble le racisme systémique. Respectivement, il peut s'agir, par exemple, de la façon dont on insulte une personne racialisée autre que blanche, de la manière qu'une école traite un groupe racialisé autre que blanc, ainsi que du maintien de lois et de règlements qui excluent un groupe racialisé autre que blanc. Selon James (2017) et Crump (2014), les racismes sont indicatifs des structures historiques, institutionnelles et juridiques devenues enracinées dans la société.

Pour ce qui est de l'examen du racisme systémique en contexte francophone minorisé<sup>5</sup>, il m'est important d'utiliser une théorie qui tient à la fois compte de la langue, donc, de la culture, ainsi que la construction sociale de la race. Selon la *Langcrit*, c'est-à-dire la théorie critique de la langue et de la race, de Crump (2014), je me suis concentrée sur ce que les gens font avec une langue en termes de dynamiques de pouvoir, le « *linguaging* », au lieu du système linguistique même, « *language* » (p.209). À ce titre, Ibrahim (2016) constate déjà que l'accent français local associé à la nationalité canadienne constitue une propriété identitaire prisée dans certains milieux francophones minorisés de l'Ontario. En ce qui concerne le rapport entre la culture et la race, Gayon (2007), un anthropologue culturel, souligne que les cultures et la race en tant que constructions sociales co-existent. Pour M'Charek (2013), les hiérarchisations raciales entre des individus, des systèmes et des sociétés peuvent inclure les hiérarchisations associées aux différences perçues entre

---

<sup>5</sup> Je favorise l'expression « contexte minorisé » de Shields (2013) qui permet de mettre en exergue non seulement le pouvoir normalisé que possèdent les « blancs de classe moyenne », mais comment ce pouvoir marginalise et exclut celles et ceux ne faisant pas partie de ce groupe, peu importe s'ils sont minoritaires ou majoritaires. Plus particulièrement, j'applique cette expression au sein même de la francophonie même, puisqu'on y retrouve des sous-groupes minorisés (Gélinas-Proulx et Villella, à venir).

les corps. Puis, d'après Stanley (1998), de telles hiérarchisations, qu'il appelle des racialisations, renvoient à des dynamiques inférieur-supérieur sur le plan historique, telles les narrations sur le colonialisme, toutes langues officielles du Canada confondues.

Lors du troisième chapitre, je décris le cadre méthodologique de ma recherche. À cette fin, je précise pourquoi je privilégie l'étude de cas narrative selon Ramiller (2020), ainsi que l'autoethnographie évocatrice à la Bochner et Ellis (2016), puisqu'on peut interconnecter et interrelier l'étude de cas et l'autoethnographie, selon Roy (2010), entre autres. J'utilise des vignettes autoethnographiques, selon Humphreys (2005) pour inclure mes propres citations et mes incidents critiques. Afin de comprendre le fondement soutenant ces choix, il importe de savoir que le pragmatisme deweyien, et plus particulièrement, les 4 principes de la théorie deweyenne de la réflexion sur l'expérience (Dewey, 1964) sous-tendent chaque étape de ce projet. Peu importe la ou les méthodologies privilégiées dans cette thèse, tout.e chercheur.e a des responsabilités éthiques. Pour ma part, j'ai utilisé les critères de validité transgressive de Lather (2017), ce qui concorde avec le pragmatisme deweyien. De plus, les critères d'autoethnographie évocatrice de Bochner et Ellis (2016) sont complémentaires à ceux de Lather (2017). Plus particulièrement, je me base sur l'interprétation de Bochner et Ellis (2016) que fait Sparkes (2020) pour valider le choix de mes propres citations et incidents critiques.

Quant aux neuf participant.e.s à ma recherche, elles et ils sont des leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario. Deux sont noir.e.s, une participante est métisse autochtone et six sont blanc.he.s. Elles et ils n'ont pas uniquement travaillé au sein des conseils scolaires de langue française de l'Ontario. Certains ont travaillé dans d'autres systèmes scolaires et organismes éducatifs en Ontario et ailleurs au Canada. Ils y ont œuvré en français, en anglais ou de manière bilingue. Un leader a uniquement travaillé dans un système scolaire de langue anglaise.

Je n'ai pas privilégié le mot « francophone » pour décrire les leaders, puisqu'un participant s'identifie comme anglophone et d'autres personnes ne se sont pas identifiées explicitement comme francophones pendant les entrevues. Tous les leaders communiquent couramment en français, à l'oral et à l'écrit, donc ils sont des locuteurs d'expression française, puisqu'ils ont formé des éducatrices, des éducateurs et(ou) des directions d'école en *Ayiti* — en français — en fonction de certaines stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation de l'Ontario. Tous ont participé à l'Institut d'enseignement et de leadership au moins deux fois. Plusieurs participant.e.s

ont vécu d'autres expériences professionnelles à l'international. Les expériences internationales de ce groupe de participant.e.s ne se limitent pas à celles de l'Institut d'enseignement et de leadership.

Dans ce projet, les participant.e.s sont des leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario bien plus que des leaders scolaires. Même si je partage l'avis de Shields (2013) selon lequel toute personne en éducation voulant faire une différence pour l'élève est un leader éducatif, il reste que certaines personnes jouent un rôle plus étendu de leadership que d'autres. Ce rôle plus étendu peut se jouer à l'extérieur de la salle de classe, au niveau d'un conseil scolaire ou d'une autre institution publique ou postsecondaire unilingue ou bilingue chargée de l'éducation. Ainsi, il s'agit dans ce projet de leaders éducatifs et systémiques, à la différence de leaders scolaires, puisque je fais référence à des personnes qui travaillent au sein d'une variété d'institutions éducatives et appuient le bien-être et la réussite de tou.te.s les élèves en exerçant un leadership auprès du personnel scolaire futur ou actuel.

De plus, je qualifie les participant.e.s de leaders « systémiques ». En me référant aux trois niveaux de racismes qui forment le racisme systémique de James (2017) — le racisme individuel, le racisme institutionnel et le racisme sociétal — je constate que les participant.e.s de mon étude jouent trois rôles au sein de la société. D'abord, elles et ils sont des individus. Les participant.e.s font partie aussi d'une institution éducative par l'entremise de leur rôle et de leur emploi financé par des deniers publics. En tant que leaders au sein d'une institution, ils contribuent à la création et la mise en œuvre de lois, de règlements et des politiques, ce qui a un effet sociétal. C'est en ce sens que mes participant.e.s font partie d'un système.

J'ajoute le qualificatif « expérimenté » à l'expression « leader éducatif et systémique », je définis l'expérience de leadership en éducation comme une période supérieure à cinq ans. Dans certaines provinces canadiennes, on remarque que les jeunes enseignant.e.s, ainsi que celles et ceux étant dans les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années de travail quittent la profession pour diverses raisons (Clandinin et al., 2015 ; Schaefer, Long et Clandinin, 2012). En Ontario, « [e]nviron un diplômé sur quatre d'un programme en français ne renouvelle pas son inscription dans les cinq années suivant sa certification » (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2018, p. 71). De plus, on exige en Ontario, là où mes participant.e.s travaillent, qu'un.e enseignant.e accrédité.e. voulant suivre la première partie du programme de qualification à la direction d'école, possède, entre autres, au moins cinq années d'expérience en éducation (Loi sur l'éducation de l'Ontario, 1990,

Règlement 298). Mes participant.e.s rencontrent ce critère : avec plus de cinq ans d'expérience, ils ont eu l'occasion de suivre une ou des formations menant à la possibilité d'autres postes de leadership autre que la gestion de la salle de classe. Les neuf participant.e.s de mon étude possèdent entre 17 et 32 ans d'expérience en éducation. Cette période concorde avec les vingt premières années du système scolaire franco-ontarien. Douze des treize conseils scolaires de district de langue française en Ontario ont été créés lors de la Projet de loi 104, Loi de 1997 réduisant le nombre de conseils scolaires dans la province. Or, certaines écoles sous leur responsabilité aujourd'hui ont vu le jour il y a longtemps en tant que sections de langue française sous la gestion des conseils ou commissions de langue anglaise, ou encore de certains conseils scolaires de langue française qui existaient en province.<sup>6</sup>

### **Biais en tant que chercheure blanche**

Comme mentionné, je ne prétends pas être une chercheure neutre dans le cadre de cette thèse, puisque je reconnais que mes expériences influencent ma lentille scientifique. Je m'identifie comme blanche et je vis les expériences des personnes blanches. En quelques paragraphes, je décris qui je suis sur les plans personnel et professionnel afin de mettre en exergue mes biais.

D'abord, je choisis le mot « chercheure » au lieu de « chercheuse » pour me décrire. À ce titre, je m'appuie sur Lenoble-Pinson (2006) qui indique que ces deux mots sont acceptables dans la recherche empirique. Selon elle,

[I]es Québécois tendent parfois à s'écarter des règles traditionnelles parce qu'ils voudraient uniformiser la façon de mettre au féminin. Ils ajoutent systématiquement un -e à la forme masculine sauf quand le nom se termine par cette voyelle : *chercheure* et *défenseure*, alors que les masculins *chercheur* et *défenseur*, auxquels correspondent les verbes *chercher* et *défendre*, se féminisent en *chercheuse* et *défenseuse*... Leurs oreilles sont accoutmées aux formes en -e au point d'être gênées par l'emploi du masculin de noms de métier qui s'appliquent aux femmes (p. 644)

---

<sup>6</sup> Pour de plus amples renseignements sur ce projet de loi, voir : [ola.org/fr/affaires-legislatives/projets-loi/legislature-36/session-1/projet-loi-104](http://ola.org/fr/affaires-legislatives/projets-loi/legislature-36/session-1/projet-loi-104)



En tant que francophone du Canada, et plus particulièrement francophone habitant au Québec qui étudie les francophonies minoritaires de l'Ontario, le mot « chercheure » semble mieux me décrire en concordance avec la perspective de Lenoble-Pinson.

Sur le plan personnel, je fais partie de la seizième génération de francophones vivant sur les terres ancestrales non cédées des autochtones qu'on appelle aujourd'hui le Canada. Je suis née et j'ai grandi dans une région partiellement désignée selon la Loi sur les services en français située dans le Centre-Sud de l'Ontario. Dans ma ville natale, la majeure partie de la population était composée de blancs francophones, anglophones et d'autres groupes blancs d'origines européennes ; il s'agit d'une terre ancestrale non cédée des peuples autochtones qui continuent d'y vivre et d'y travailler. Puis, j'ai le français comme langue maternelle et j'ai fait des études en français. À 18 ans, je suis partie pour l'université et je suis retournée y vivre à temps plein un seul été. Depuis, j'ai vécu et travaillé dans divers milieux urbains et ruraux de l'Ontario et du Québec, dont certains sont similaires à celui de mon enfance. Aujourd'hui, je vis et je travaille en tant que visiteuse non invitée sur la terre ancestrale non cédée du peuple algonquin.

J'adore voyager et apprendre. Chaque fois que je voyage, je trouve un moyen de visiter une école, ou du moins de coller le nez contre une fenêtre pour regarder ce à quoi ressemble une salle de classe. J'ai participé à l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti*, car j'ai toujours rêvé d'enseigner et d'apprendre de collègues d'un autre pays. Je suis allée deux fois pour des raisons liées à mes valeurs et pour mieux comprendre le monde qui m'entoure (Licciardello, Dimarco et Mauceri, 2013). À travers l'Institut d'enseignement et de leadership, j'ai (entre autres) pris conscience du degré d'importance qu'on accorde à la technologie et des effets de la colonisation qui persistent sur le peuple *ayisyen*. Conséquemment, j'ai appris à relativiser et remettre en question le discours présentant les pratiques éducatives de l'Ontario comme les meilleures façons d'apprendre, d'enseigner et d'évaluer.

Sur le plan professionnel, j'ai travaillé 22 ans dans les écoles financées par les deniers publics. J'ai été enseignante au Québec, ainsi qu'enseignante en Ontario au sein des écoles non confessionnelles et confessionnelles. Puis, j'ai été directrice d'écoles catholiques de langue française. Mais j'ai aussi été directrice des programmes et services du plus grand centre francophone hors Québec, ainsi qu'agente de bord aux échelles nationales et internationales. Au moment de la rédaction de cette thèse, je suis non seulement doctorante, mais aussi professeure à

temps partiel à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Bien que mes réflexions en tant que chercheure au sujet de l'interculturel et des antiracismes s'inspirent de l'ensemble de mes expériences professionnelles, les incidents critiques que j'ai vécus en éducation en langue française en Ontario l'emportent. Par exemple, j'ai connu ces incidents critiques en matière de racisme systémique anti-noir :

Lorsqu'on a accusé un enseignant noir d'un comportement inacceptable envers un élève blanc, l'agente blanche des ressources humaines m'a tout de suite demandé si je voulais le retirer de la classe pendant l'enquête. L'agente blanche ne m'a pas posé la même question lorsqu'on a accusé une enseignante blanche ayant un comportement inacceptable envers une élève noire ; ce n'était pas le premier incident de cette enseignante blanche auprès des élèves non plus..., lorsque j'ai voulu la retirer de la salle de classe pendant l'enquête l'année scolaire précédente, un autre agent blanc des ressources humaines de ce même employeur ne voulait pas que je le fasse ; la personne m'a indiqué que ce n'était pas la procédure habituelle du conseil..., si la procédure a changé d'une année à l'autre, on n'en a pas explicitement avisé les directions d'écoles. Dans les deux cas, j'ai choisi de retirer les deux enseignant.e.s pendant enquête pour diverses raisons. Il s'agirait aussi d'un exemple de racisme systémique anti-noir, si l'on ne retirait que l'enseignant noir. C'est un avis dont j'ai fait part à l'agente de ressources humaines concernée. (journal de bord)

En tant que chercheure, j'ai réfléchi à ces incidents critiques selon une perspective de la *LangCrit* — la théorie critique des langues et de la race en contexte francophone (Crump, 2014). Je remarque que les incidents critiques que j'ai vécus concernaient une problématique noir-blanc en contexte franco-ontarien où l'on accorderait plus souvent le droit à l'erreur aux blanc.he.s né.e.s au Canada qu'aux noir.e.s. Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'une problématique qu'on peut réduire à une question « culturelle » associée à l'immigration récente non eurocentrique, ce qui relève du néo-racisme culturaliste (Ducharme et Eid, 2005). Par exemple, quand j'analyse mes incidents, toutes les éducatrices et les éducateurs portant plainte contre les personnes noires étaient blanc.he.s et né.e.s au Canada. Plus souvent, c'étaient des femmes blanches déléguées syndicales. De plus, certain.e.s employé.e.s et directions d'école blanc.he.s m'indiquaient ouvertement qu'elles et ils auraient préféré que j'embauche une « personne locale » (*de facto* blanche et canadienne de nationalité) qu'elles connaissaient, peu importe si celle-ci était qualifiée dans le domaine de l'éducation. Certaines déléguées syndicales et directions d'école sont allées jusqu'à me suggérer, sans que je le leur demande, comment procéder auprès du conseil scolaire pour pouvoir embaucher des personnes (blanches) non qualifiées. Selon la *LangCrit*, c'est la combinaison de la blanchitude

et de la langue en rapport à la nationalité canadienne que je devais privilégier, si j'adhérais à la perspective fixe de la francophonie canadienne.

Selon l'analyse de mes incidents critiques, si je ne faisais pas directement face à une telle attitude négative, en bénéficiant d'un appui du conseil scolaire, l'instigatrice (plus souvent une femme blanche et déléguée syndicale) influençait négativement l'attitude et les comportements des élèves, des parents et des membres de la communauté, plus souvent blanc.he.s elles et eux aussi. Et c'est cette influence négative qui propage du racisme anti-noir au sein de la communauté environnante majoritairement blanche, toutes langues confondues, jusqu'à ce que l'enseignant.e noir.e veuille quitter son poste ou se fasse éjecter de son poste. Donc, à la différence de Duschene, Gravelle et Gagnon (2019), je ne réduis pas cette problématique en tant que chercheure à une question d'intégration à la culture scolaire des nouveaux et nouvelles enseignant.e.s immigrant.e.s récent.e.s, dont certain.e.s sont noir.e.s. J'aborde la problématique de l'inclusion des enseignant.e.s noir.e.s comme membres à part entière d'une institution faisant partie d'une société, donc d'un système.

Toutes langues confondues, les écoles ontariennes se situent dans une société canadienne et des systèmes scolaires à prédominance blanche, ce qui, on ne peut l'ignorer, contribue à la marginalisation des noir.e.s (Howard et James, 2019 ; Ibrahim, 2014, 2016 ; James, 2017). Selon une perspective historique, la vie des personnes noires ne compterait pas autant que celle des personnes blanches dans les colonies françaises non plus (Terretta, 2017). Et nous n'avons qu'à nous référer aux manifestations mondiales de #BlackLivesMatter pour comprendre que le racisme anti-noir persiste, ce qui n'exclut pas les écoles franco-ontariennes (Ibrahim, 2014, 2016) ni les leaders de ces écoles (*Canadian Broadcasting Corporation*, 2021 ; *Radio-Canada*, 2021).

Dans les pages qui suivent, je vous présente la problématique de ma thèse en commençant par un aperçu de l'histoire de (dé)colonisation d'Ayiti, afin de comprendre comment de l'histoire du Canada, et plus particulièrement celle de l'Ontario français, s'inscrit dans l'histoire du monde pour ne pas continuer de reproduire le *statu quo*.

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

La problématique s'articule autour des points suivants : je mets en contexte la problématique de ma recherche en expliquant la situation à laquelle neuf leaders se trouvent confrontés en *Ayiti* en tant que formateurs bénévoles *Okap*. Puis, je décris de manière générale la réalité scolaire ontarienne et nationale dans laquelle des leaders peuvent œuvrer. Je dresse un tableau de certains événements historiques de la colonisation en *Ayiti*, ainsi que celle du Canada français pour montrer comment ce dernier s'inscrit dans l'histoire de la colonisation à l'échelle mondiale. Ensuite, je présente les trois types de formations disponibles pour les leaders éducatifs d'expression française au Canada et leur influence sur leur capacité d'inclure non seulement les personnes nouvelles arrivantes, mais bien les membres des communautés noires. En outre, j'explicite pourquoi on a besoin d'une étude comme la mienne sur le développement de la compétence interculturelle et antiraciste des leaders par l'entremise du bénévolat international.

### 1.2 Situation en *Ayiti* : Histoire de la (dé)colonisation sur la réalité mondiale

Le nom *Ayiti* écrit ainsi provient de la nation des autochtones *Taino* qui occupaient ses terres ancestrales avant l'arrivée des Espagnols qui l'ont renommé *Española* en 1492 (Trouillot, 1995). Dans le contexte de cette thèse, je présente l'histoire de la (dé)colonisation d'*Ayiti*, puisqu'il s'agit d'un contexte de recherche de la thèse. *Ayiti* possède une riche histoire en matière de problématique noir-blanc : c'est la première nation noire à avoir obtenu son indépendance (Trouillot, 1995). En 1804, *Ayiti* a établi la deuxième nation indépendante de l'hémisphère occidental, et plus particulièrement des Amériques, et a aussi été le premier pays noir à obtenir son indépendance vis-à-vis des colonisateurs et des colonisatrices blancs français.e.s (Dubois et al., 2020 ; Fick, 2019 ; Trouillot, 1995). La Révolution *ayisièn* a perduré de 1791 à 1804 ; pendant ce temps, les *ayisyèn* et les *ayisyen* se sont révolté.e.s avec succès contre les systèmes coloniaux d'esclavage et de la suprématie blanche (Dupuy et Fatton Jr, 2019 ; Fick, 2019). Cependant, la France n'a pas reconnu l'indépendance d'*Ayiti* avant la négociation d'une dette de 150 millions d'indemnisations sur une période de cinq ans pour pouvoir dédommager les anciens propriétaires coloniaux pour la perte de leur propriété, y compris les esclaves ; cette dette éventuellement été réduite à 60 millions payables en 30 versements (Dupuy et Fatton Jr, 2019).

Depuis cette victoire, *Ayiti* est considéré par certain.e.s comme un symbole de la liberté des noir.e.s de ces systèmes à travers le monde (Dupuy et Fatton Jr., 2019). Mais comme l'explique Fick (2019) au sujet de la soi-disant liberté des personnes noires à la suite de cette révolution :

À certains égards, il est possible de percevoir dans l'attribution des termes *citoyen* et *Africain* une reconduction parmi les nouveaux libres de l'ancienne hiérarchie sociale d'avant l'abolition, les cultivateurs étant placés au bas de l'échelle. Plus précisément, l'usage discriminatoire de ces termes exprime clairement le lien existant entre la propriété, ou du moins le statut occupationnel et l'origine, d'un côté, et de l'autre, la citoyenneté pleine et entière. Les Blancs arrêtés sont toujours inscrits avec le titre de citoyen ; le sont aussi, mais de manière un peu moins constante, les membres des Légions de l'égalité, et ceux de la Garde nationale, tandis que les cultivateurs sont toujours désignés comme *Africain*. (p.171)

De ces propos, on peut constater que le terme « Africain.e » a été utilisé par le passé comme un euphémisme pour désigner certaines personnes noires n'étant pas considérées comme citoyennes à part entière d'*Ayiti*. Or, ce terme a une signification beaucoup plus étendue que ce qui précède :

Le terme « Africain » désigne les Noirs de l'Afrique occidentale, orientale et australe, les Chamito-Sémites d'Éthiopie ainsi que les personnes ayant une autre origine ethnoculturelle, mais qui considèrent l'Afrique comme leur patrie pour y être établies depuis plusieurs générations. Parmi ces dernières, on compte principalement des Européens d'origine ethnoculturelle britannique ou portugaise, des Afrikaners et des juifs, des personnes de descendance mixte et des Indiens originaires d'Asie, de religions et de cultures musulmanes, hindoues ou chrétiennes de Goa.

([thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/africains](http://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/africains))

Même si d'autres personnes noires sont considérées comme citoyennes en raison de leur rapport à la possession d'une propriété ou de leur statut dans la société, toutes les personnes blanches ont été systématiquement dotées du statut de citoyennes dont l'ensemble des personnes noires n'ont pu bénéficier, comme l'explique Fick (2019). Cet exemple constitue un racisme systémique anti-noir, c'est-à-dire une problématique noir-blanc fondée sur un euphémisme d'exclusion, soit « Africain », pour désigner comme l'autre les personnes noires selon une dynamique d'infériorité-supériorité en rapport aux personnes blanc.he.s. Et « [e]n substance, ce type de racisme ne diffère pas vraiment du racisme biologique, à la différence qu'il remplace la notion de race par celle de culture » (Ducharme et Eid, 2005, p. 6).

Dans le contexte de l'Institut d'enseignement et de leadership, et plus particulièrement, lors de la session d'orientation ayant eu lieu au Canada en préparation du voyage en *Ayiti*, les

formatrices, les formateurs et moi-même avons reçu un guide intitulé « *Building the Capacity of Haitian and Canadian Educators* » (cf. Sider, 2018a). Ce guide avait comme objectif le traitement d'une variété de sujets, tels que certains défis et enjeux interculturels qu'on pourrait rencontrer en *Ayiti*. Lors de cette rencontre, les organisateurs nous ont indiqué ne pas être surpris d'entendre le terme « blanc » ouvertement employé par les *ayisyèn* et les *ayisyen* pour désigner des personnes blanches. Ils ont ajouté que ce terme peut être utilisé par elles et eux pour faire référence à certaines personnes noires perçues comme étant plus privilégiées que d'autres personnes noires. Or, nous n'avions pas discuté des effets de la colonisation en *Ayiti* par rapport à l'usage dudit mot.

Au sujet du mot « blanc.he », certain.e.s ancien.ne.s de l'Institut d'enseignement et de leadership ont renchéri sur les propos des organisateurs lors de cette rencontre : on l'entendrait probablement lorsque le groupe se rendrait à l'autobus après avoir récupéré ses bagages. Et c'est exactement ce qui s'est passé lors de mes deux voyages en *Ayiti*. Or comme l'explique Annie, une participante métisse autochtone et blanche, ce n'est pas le seul moment où on s'est fait appeler ainsi :

J'étais minoritaire en *Ayiti*... comme ils nous appelaient pas par nos noms. Ils nous appelaient blancs. Le fait qu'automatiquement, on était riches, pis on pouvait donner de l'argent. Qu'automatiquement, on n'était pas approachables. Qu'automatiquement, fallait qu'ils m'appellent madame [Annie]. Pis j'ai dit : « Non non, comme je suis une apprenante avec vous là. Moi, c'est Annie... J'étais blanche, donc je ne comprenais pas, ou j'étais blanche, donc j'étais à part. *The square pig in a round hole* là, *big time*. Pis c'était justement cet éveil-là qui fait en sorte que j'ai juste vécu ça pour dix jours. Eux autres vivent ça toujours. (entrevue 2)

Dans le cas de cette participante, elle semble avoir compris que le fait de se faire appeler « blanche » était associé au concept de privilèges associés à la blanchitude, même si elle n'a pas expressément associé ce mot à la colonisation lors de ses trois entrevues. La blanchitude renvoie aux notions de privilège et de pouvoir historiques ancrés dans la construction sociale de la race qui façonne les relations, les structures socioéconomiques et le climat culturel (Carr, 2016).

Pour ma part, je me souviens qu'un organisateur noir, né en *Ayiti*, s'est fait appeler « blanc » aussi, ce qui signifiait être riche dans ce contexte (journal de bord). J'étais consciente de l'existence et de la signification de cette expression en raison de mes lectures préalables à ce voyage sur l'histoire d'*Ayiti*, ainsi que mes nombreux voyages personnels et professionnels en tant qu'agente de bord à travers le monde. Or, avant *Ayiti*, je n'ai pas vécu un tel incident critique lors de mes voyages dans certains pays à prédominance noire. Un incident critique est un événement ou

expérience ayant marqué profondément une personne (Sider et al., 2017 ; Yamamoto et al., 2014). Comme Annie, on m'a ouvertement appelée blanche pour la première fois de ma vie en *Ayiti*. C'est donc par l'entremise de cette prise de conscience de ma propre blanchitude que j'ai néanmoins fait un constat important. J'en connaissais peu au sujet de l'histoire de la colonisation ou de la doctrine du colonialisme à l'échelle mondiale.

Le constat personnel que j'ai fait au sujet de la colonisation du Canada a été le suivant : la fierté que ma mère m'a inculquée en tant que descendante d'un « peuple fondateur » francophone (entre autres) a une tout autre signification que celle avec laquelle j'ai grandi. En *Ayiti*, j'ai compris davantage que je faisais partie (entre autres) des descendant.e.s d'un peuple blanc et eurocentrique faisant partie du Régime français qui est venu coloniser des terres qui ne leur appartenaient pas. Autrement dit, la colonisation française a eu des effets dévastateurs sur les peuples autochtones, et dans les pays à prédominance noire, tels qu'*Ayiti*. Un peuple fondateur est effectivement un peuple colonisateur ayant abusé des autres pour obtenir des ressources qui n'étaient pas les siennes. En d'autres termes, je dois me souvenir que je vis et je travaille en tant que visiteuse non invitée sur la terre ancestrale non cédée du peuple algonquin au moment de la rédaction de cette thèse. Ainsi, je suis le fruit de la colonisation de peuplement.

De plus, à la différence d'Annie, j'ai saisi un autre fait important. Mon expérience en tant que « blanche » dans un pays à prédominance noire n'est en rien comparable à l'expérience d'un.e noir.e dans un pays à prédominance blanche en raison de l'histoire mondiale de la colonisation eurocentrique, donc, blanche. Cette expérience de formatrice bénévole internationale en éducation m'a donc sensibilisée à certains euphémismes concernant la problématique noir-blanc en *Ayiti*. Cette expérience m'a éveillée à des euphémismes présents dans les contextes éducatifs franco-ontariens où j'ai travaillé comme « africains » « immigrants/immigrés de (pays à prédominance noire) » et « élève PANA (Programme d'accueil des nouveaux arrivants) » pour désigner automatiquement les personnes noires, peu importe si celles-ci sont nées au Canada (ou non).

En ce qui concerne le Programme d'appui aux nouveaux arrivants, Ariane et Hassan, une participante blanche et un participant noir respectivement de mon étude, me renseignent davantage sur les euphémismes employés en éducation franco-ontarienne pour désigner certain.e.s noir.e.s comme inférieur.e.s à l'heure actuelle. À ce titre, il importe de savoir que le Programme d'appui aux nouveaux arrivants, communément appelée PANA, est propre aux écoles de langue française.

Il est associé à une subvention automatique pour l'apprentissage de la langue française pour certain.e.s nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2019). Or, 51 % de ces élèves ont le français comme première langue apprise en 2017-18 (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017d). Aux dires d'Ariane<sup>7</sup>,

Les personnes qui travaillaient au sein de cette école me disaient « ah oui, moi, chez nous, ils sont 80 % PANA [Programme d'appui aux nouveaux arrivants] », mais ce qu'ils étaient en train de me dire c'est que 80 % a la peau brune et quand je regardais les stratégies et les statistiques, la plupart, la grande majorité au-delà de 80 % était née au Canada. (entrevue 1)

Ici, Ariane utilise le mot « brune » au lieu du mot « noire » ; en faisant ceci en tant que blanche, elle renie inconsciemment la légitimité de l'identité noire, en essayant de rassembler toutes les personnes de couleur sous une catégorie en opposition à la blanchitude comme point de repère.

En parlant du Programme d'appui aux nouveaux arrivants, du Programme d'actualisation linguistique du français et son rapport au racisme systémique anti-noir en contextes éducatifs franco-ontariens, Hassan nous explique :

Le PANA [Programme d'appui aux nouveaux arrivants], c'est un système qui évalue l'élève... il identifie les besoins de cet élève-là... ces besoins-là sont comblés, et qu'à un moment donné, on l'amène dans le système, je dirais régulier. Absolument, c'est excellent. Il y a pas de problème. Mais quand le PANA [Programme d'appui aux nouveaux arrivants] et l'[Actualisation linguistique du français] deviennent une fin en soi, là nous avons un problème. Parce qu'il y a des élèves qui rentrent là-dedans et qui n'en sortent pratiquement jamais. (entrevue 2)

Au sujet de l'impact de l'histoire de la colonisation du monde sur la réalité scolaire ontarienne actuelle, les exemples cités montrent la possibilité qu'une problématique noir-blanc vis-à-vis d'une dynamique inférieur-supérieur persiste dans certains contextes éducatifs franco-ontariens.

Depuis des années, on voit de nombreuses et de nombreux chercheur.e.s d'expression française utiliser les euphémismes « ethnoculturels/immigrants/ethnique/origines/de la diversité » employés pour désigner les personnes et les groupes à prédominance noire (cf. Laabidi, 2007), tandis que d'autres chercheur.e.s d'expression française parlent d'individus et de communautés noir.e.s (cf. Ibrahim, 2008; Schroeter, 2017). D'un côté, on retrouve, à titre d'exemple de ce constat, Laabidi (2007) qui distingue l'identité des jeunes de minorités visibles au Québec de celle de certain.e.s blanc.he.s québécois.e.s, voire de naissance, qui font du hip-hop comme suit :

---

<sup>7</sup> À l'exception du mien, le prénom des participant.e.s a été changé afin de protéger l'anonymat.



[l]a population qui compose le hip-hop est née au Québec ou est issue des générations de minorités ethniques. Ces populations ont généralement immigré d'Haïti, d'Afrique noire du Nord, de l'Amérique latine, de l'Europe et de l'Asie. Aussi fréquemment qu'ailleurs, la présence de jeunes Québécois de souche dans la culture propose une population plus blanche qu'aux États-Unis et qu'en France. (p. 142)

De cet extrait, on peut percevoir l'association de la blanchitude à l'expression « de souche », ainsi que l'association de cette expression à une citoyenneté québécoise blanche de naissance, sans pour autant reconnaître que d'autres personnes de minorités visibles peuvent aussi être nées au Québec. Enfin, l'auteure ne précise aucunement ce qu'elle entend par les pays noirs d'Afrique du Nord, ce qui laisse place à énormément d'interprétations, voire des mésinterprétations.

Or, de l'autre côté, on voit d'autres chercheur.e.s d'expression française au Canada ne pas limiter le hip-hop à une dynamique d'infériorité-supériorité identitaire associée aux langues des colonisateurs et des colonisatrices blanc.he.s du Canada en utilisant des euphémismes fondés sur l'immigration plus récente ou de groupes ethniques. Dans le contexte du hip-hop, et un an plus tard que Laabidi (2007), Ibrahim (2008), un chercheur noir, indique ce qui suit sur le plan de l'identité :

*Yes, there are multiple points of entrance and origin to Hip Hop and yes, the “original” has never been finished or completed and the “originary” has always been open to translation. Furthermore, Hip Hop belongs as much to the South as it does to the North; and Wire MC and K'Naan can claim it as much as King Crazy GK of Tanzania (Higgins), Manzo or SolValdez of BlackSunz of Québec (Sarkar), Dragon Ash of Japan (Tsumimura & Davis), Mano Brown of Brazil (Roth-Gordon), MC Yan of Hon Kong (Lin), and Kaliph of New York City (Newman). (p. 236)*

Selon ses propos sur le hip-hop et l'identité, Ibrahim ne réduit pas le hip-hop à une question de propriété identitaire fondée sur la nationalité qui est *de facto* blanche et eurocentrique. À l'inverse, Laabidi (2007) reproduit un tel discours en fondant l'identité sur des rapports de pouvoir identitaire en liant le fait d'être né.e au Québec à la blanchitude. Avec de tels exemples empiriques de la part de deux chercheur.e.s d'expression française au Canada, on peut constater les effets de la colonisation française sur une identité qu'on assigne (ou non) à des personnes ou à des groupes de minorités visibles, tel.le.s les noir.e.s, dans certains contextes francophones du Canada.

Ayant présenté des effets de la colonisation française qui persiste, je passerai à la description d'*Ayiti* et d'*Okap*, car ma recherche s'appuie sur des expériences dans ce pays et cette ville.

### 1.2.1 Ayiti et Okap : Caractéristiques distinctives

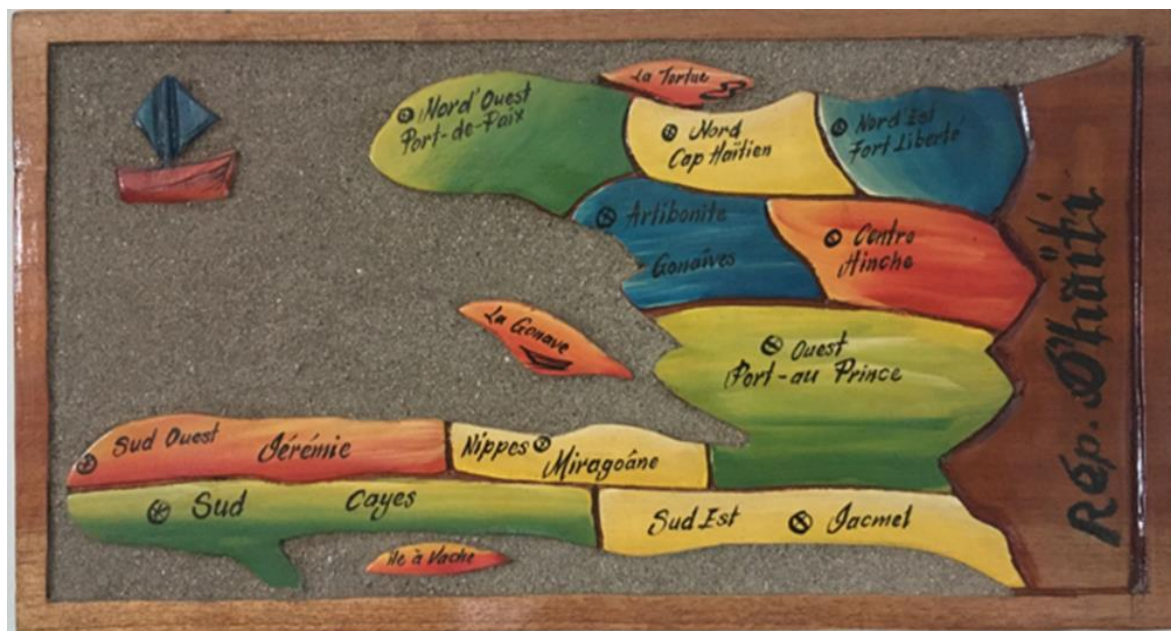


Figure 2 : Tableau d'Ayiti reçu en cadeau de la part des participant.e.s à mon atelier portant sur le leadership pédagogique, Okap (Villella, 2018)

L'Institut d'enseignement et de leadership dont il est question dans ce projet, soit le terrain principal de mon projet, a lieu à Okap en Ayiti (Figure 2). C'est la seconde ville d'Ayiti après Pòtoprens (aussi appelée Port-au-Prince en français), qui est la capitale actuelle, depuis 1820 après le décès du Roi Henri-Christophe (Trouillot, 1995). Okap est située dans le nord du pays sur la baie du Kap ayisyen. Cette ville côtière, auparavant appelée « Cap-français », a été la capitale de la colonie française de Saint-Domingue jusqu'à la Révolution ayisyèn en 1804. Cette révolution a mis fin à l'esclavage des noir.e.s en Ayiti, et par conséquent, a mené à leur libération (Dupuy et Fatton Jr., 2019 ; Trouillot, 1995). Après quoi, on a changé le nom de la ville à Kap Ayisyen ou Okap, et ; par la suite, Okap est devenue la capitale de la monarchie de Henri I, soit le Général Henri Christophe, un héros noir de la Révolution ayisièn (Trouillot, 1995). Entre autres, avant son suicide, il a fait construire le palais de Sanssouci entre 1810-1813 (Figure 3), les bâtiments des Ramiers, ainsi que la citadelle La ferrière. Depuis 1982, ce sont tous des sites du patrimoine mondial de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), donc, des lieux touristiques importants liés à l'économie locale (Trouillot, 1995).



Figure 3 : Photo que j'ai prise de ma visite avec des participant.e.s canadien.ne.s au Palais de *Sanssouci Okap* lors d'une excursion culturelle (Villella, 2018)

Alors qu'*Ayiti* comporte une superficie de 27 065 km<sup>2</sup>, la ville d'*Okap* s'étend sur une superficie de 53, 5 km<sup>2</sup> (Sommer, Guiébo, Vignol, Maréchal, Sublet et Kuria, 2012). *Okap* est une commune composée de *Ban nò*, *O kap* et *Ti tan*<sup>8</sup> comptant 72 quartiers (Sommer et al., 2012). La ville compte une population de 134 815 de la population totale d'*Ayiti* plus de onze millions d'habitant.e.s au moment de la rédaction de cette thèse (worldmeters.info). Cette ville est bordée non seulement par la mer, mais aussi par la montagne du *Mòn Jan*<sup>9</sup> (Sommer et al., 2012). *Labadi*, qui s'appelle aussi « Labadie » en français et « *Labadee* » en anglais, est un site touristique composé d'un port de croisière et d'une plage, situé à proximité d'*Okap* (Figure 4). Même si l'État a cédé cette plage à *Royal Caribbean International* à raison de 6 \$/passager, la commune d'*Okap* ne bénéficie pas de ces fonds directement (Sommer, 2012).

---

<sup>8</sup> Il s'agit respectivement de Bande du Nord, Haut du Cap et Petit Anse.

<sup>9</sup> Morne Jean.



Figure 4 : Photo que j'ai prise d'une entrée réservée aux passagères et aux passagers de la croisière *Royal Carribean International* à Labadi (Villella, 2017)

Un élément distinctif de la colonisation française persiste en *Ayiti* : le français. Comme l'explique Saint-Germain (1988), « [d]ès le début de la colonie, on retrouvait trois niveaux linguistiques. Le français, utilisé par les grands blancs, était la langue de l'administration, de la justice et des cercles mondains. Dans la vie courante, les petits blancs (petits commerçants, artisans, etc.) utilisaient leur patois, les esclaves utilisaient le créole » (p.18). En raison de la colonisation, le français demeure une langue officielle de l'administration et la scolarisation officielle de ce pays des Grandes Antilles. *Ayiti* a le statut d'État membre de l'Organisation internationale de la francophonie depuis la création de celle-ci en 1970 ([francophonie.org/haiti-967](http://francophonie.org/haiti-967)). La langue coloniale demeure la *lingua franca*, soit la langue du pouvoir en *Ayiti*.

L'utilisation du *kreyol ayisyen*, plus courante au foyer, est aussi associée à l'identité (Fleuret, 2008). Or, le *kreyol* peut être une langue de scolarisation. Lors d'un atelier portant sur la littératie, certaines participantes *ayisièn* en provenance des environs d'*Okap* ont indiqué enseigner surtout en *kreyol* ou dans les deux langues officielles au niveau de la petite enfance. En posant des questions à ce sujet aux participant.e.s de l'Institut d'enseignement et de leadership qui parlaient français couramment, j'ai appris que ce ne sont pas tou.te.s les participant.e.s qui parlaient cette langue. Une participante de l'Institut d'enseignement et de leadership a offert de traduire mes

consignes et j'ai encouragé ce groupe à écrire les plans de leçons et à s'exprimer entre elles en *kreyol*. Ainsi, nous avons créé des ressources unilingue et bilingue, selon leur choix. J'y reviendrai.

Un des éléments les plus importants dans l'évolution d'une société pour combattre la pauvreté est son système d'éducation ; celui-ci est cependant influencé par l'accès à une éducation de base, ce qui peut constituer un problème en *Ayiti* (Groupe de la Banque mondiale, 2012, 2018 ; Hudicourt Riboul, 2014 ; Sommer, 2012). Même si l'éducation est obligatoire pendant les six premières années de scolarité selon l'article 32-3 de la Constitution *aysièn* (Sommer, 2012), le diplôme de la petite enfance auparavant reconnu par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle ne l'est plus (Rudicourt Riboul, 2014). C'est pour de telles raisons que l'éducation de base n'est pas suffisante dans l'ensemble du pays. Il existe ainsi un accès inéquitable à une éducation dans certaines instances.

Le système éducatif *ayisyen* est fondé sur une réforme adoptée en 1979 qui sépare l'enseignement en trois niveaux d'éducation : l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ou universitaire (Sommer, 2012). Aux dires de Rocque (2015), le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle assure difficilement une éducation pour tou.te.s les élèves. De nombreuses écoles et beaucoup de données ont été perdues à la suite de séismes (Rocque, 2015, 2017) ; en outre, plusieurs organismes non gouvernementaux ont quitté le pays à la suite de l'ouragan Matthew en 2016 (UNICEF, 2019). Alors que 84 % des enfants fréquentent une école primaire et 46 % à l'école secondaire (UNICEF, 2019), il reste que 80 % de ces enfants d'âge scolaire de 6 à 12 ans et de ceux ayant 13 à 15 ans fréquentent une école privée (Rocque, 2015, 2017). La scolarité tardive, le décrochage scolaire et le redoublement sont des phénomènes préoccupants en *Ayiti* ; les deux tiers des élèves âgés de 14 ans ne suivent pas un niveau d'étude correspondant à leur âge (Groupe de la Banque mondiale, 2012).

À *Okap*, une ville à forte croissance où les iniquités socioéconomiques s'accroissent, il existe un accès difficile à l'éducation (Sommer et al., 2012). Parmi les contextes urbains d'*Ayiti*, *Okap* affiche l'un des plus bas taux de scolarisation ; 50 % des enfants en provenance de foyers défavorisés de cette ville ne fréquentent pas l'école (Sommer et al., 2012). Ainsi, il existe à l'intérieur de ce pays et de cette ville des projets de développement en éducation en *Ayiti*, tels que

l'Institut d'enseignement et de leadership, qui ont vu le jour, l'objectif de ce dernier étant d'appuyer les élèves et les leaders scolaires à améliorer le système d'éducation.

*Ayiti* et *Okap* présentent des caractéristiques qui les distinguent d'autres pays et d'autres villes colonisées par le Régime français. En éducation, il est évident que des iniquités, telles que l'accès à une éducation de base gratuite, persistent. Chez les *ayisyèn* et les *ayisyen*, et plus particulièrement chez les résident.e.s d'*Okap*, on retrouve une importante population sans accès à une éducation de base gratuite malgré l'obligation de fréquenter l'école un minimum de six ans selon la Constitution (Sommer et al., 2012). Toutefois, il semble important de souligner que certain.e.s enfants *ayisyèn* et *ayisyen* sont scolarisé.e.s, donc, on ne peut pas généraliser en affirmant que l'éducation en *Ayiti* est déficitaire. Ce constat s'explique par le fait que l'éducation est plus souvent accessible aux enfants *ayisyèn* et *ayisyen* dont la famille trouve les moyens de les envoyer dans une institution scolaire privée. Lorsqu'on comprend l'accès à l'éducation sous cet angle, certains avancements en éducation peuvent se produire avec l'aide de projets de partenariat en développement international, tels que l'Institut d'enseignement et de leadership.

### 1.2.2 Institut d'enseignement et de leadership : aperçu

Pour ce qui est des projets de développement international en éducation, on peut noter que certains projets canadiens de langue française existent. Depuis de nombreuses années, des leaders scolaires francophones du Canada forment bénévolement des leaders scolaires des pays du sud en voie de développement (cf. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, [cft-fce.ca](http://cft-fce.ca) ; Rocque, 2015, 2017 ; Sider, 2017, 2018). Parmi ceux-ci, un projet pour le développement canado-*ayisyen* attire de nombreux leaders, comme les directions d'école de langue française. L'Institut d'enseignement et de leadership est un projet international de formation pluriannuel et à multiples facettes pour les leaders scolaires *ayisyen*. C'est un projet d'une durée de cinq ans.

En ce qui concerne l'Institut d'enseignement et de leadership, il s'agit d'un groupe d'environ 40 éducatrices et éducateurs de l'Ontario qui se rendent en *Ayiti* chaque année. Elles et ils animent, soit : (1) une formation d'été de cinq jours pour les éducatrices et les éducateurs *ayisyen* ; (2) un camp d'été pour les filles permettant (entre autres) aux éducatrices et aux éducateurs *ayisyen* de pratiquer immédiatement leurs nouvelles compétences ; (3) des cours en anglais intensif pour les étudiant.e.s ([elicollab.org](http://elicollab.org) ; Sider, 2017, 2018). Diverses sessions pour développer d'autres



stratégies de leadership se déroulent pendant le reste de l'année. Le projet est considéré comme novateur sur dix plans aux dires des organisateurs : l'égalité des sexes, le co-mentorat, l'impact direct sur l'apprentissage, la formation de partenariats locaux, l'engagement avec la société civile, le camp, la recherche empirique, un appui universitaire, la durabilité ainsi que l'appui en ligne (elicolab.org). En somme, il s'agit à première vue d'un projet pour le développement en éducation où des éducatrices et des éducateurs canadien.ne.s forment des éducatrices *ayisyèn* et des éducateurs *ayisyen*. Or, c'est plutôt un partenariat réciproque, comme on verra plus loin.

L'Institut d'enseignement et de leadership est offert aux éducatrices et aux éducateurs du nord d'*Ayiti*. Alors qu'il a débuté à *Pòtoprens* en 2016, le projet dans son format actuel a été déplacé en 2017 au *Kap*, la deuxième ville d'*Ayiti*, pour diverses raisons, comme la sécurité dans la capitale (ohchr.org). Malgré ce déplacement, le nombre de leaders scolaires de *Kap* et des régions environnantes étendues a continué à augmenter chaque année (Sider, 2018b). Le nombre de participant.e.s est passé de 180 en 2016 à 530 en 2018 (elicolab.org). L'Institut d'enseignement et de leadership est le produit d'une collaboration entre un professeur d'université blanc, deux canado-*ayisyen* et une religieuse *ayisyèn* noire ainsi que divers organismes privés.

L'Institut d'enseignement et de leadership est formé des partenariats canado-*ayisyen* fondés sur le concept de la réciprocité, c'est-à-dire des partenaires travaillant ensemble de manière équitable vers un objectif commun en réduisant les barrières entre eux (Lough, 2011). Il est aussi fondé sur la réciprocité des chances, soit l'implication continue entre les partenaires, ou encore le soutien des uns des autres à distance par internet (Tiessen, 2017). Il existe également la réciprocité des échanges pédagogique et socioculturel entre les leaders de mon projet, les éducatrices *ayisyèn* et les éducateurs *ayisyen* (Chalifour, 2019).

À l'origine, les sessions de formation de l'Institut d'enseignement et de leadership pendant l'été se déroulaient au Collège Notre-Dame du Perpétuel-Secours (Figure 5). En 2019, l'Institut d'enseignement et de leadership s'est déroulé au Collège *Regina Assumpta*, une institution homologue pour filles. Ce collège est associé à la formation des enseignant.e.s de la Faculté des sciences de l'éducation *Regina Assumpta Okap*. La Faculté a connu un grand succès en ce qui a trait au nombre d'étudiant.e.s diplômé.e.s en éducation depuis 1995 grâce à divers partenariats (Essar, 2002). En lisant l'article d'Essar (2002), j'ai découvert que les écoles secondaires de mon ancien conseil scolaire dans la région du Niagara ont soutenu ces collèges privés. Ce partenariat

s'explique par le fait que l'ensemble des écoles mentionnées sont associées à la Congrégation de la Sainte Croix (Essar, 2002). Chaque année, en octobre, les élèves et les ancien.ne.s de ces écoles ontariennes font des collectes de fonds par l'entremise d'un pèlerinage pour appuyer des écoles de pays en soi-disant développement. Cette tradition existe encore.<sup>10</sup>



Figure 5 : Photo que j'ai prise à partir de la cour supérieure de l'école secondaire du Collège Notre-Dame-du-Perpétuel-secours pour capter une image de la cour inférieure de l'école élémentaire, *Okap* (Vilella, 2017)

Lors de l'Institut d'enseignement et de leadership, ce sont surtout des leaders ontariens, appuyés par quelques *ayisyèn* et *ayisyen*, qui forment des leaders scolaires *ayisyen*. Les ateliers se déroulent généralement en français, mais l'utilisation du *kreyol* est également encouragée dans certains ateliers, comme le mien. Toutefois, les leaders sont plus souvent blancs et ne parlent pas *kreyol* et les participant.e.s aux ateliers sont presque tou.te.s noir.e.s ; elles et ils parlent presque tou.te.s français et *kreyol*. Cette dynamique blanc-noir reflète non seulement une problématique dominant-dominé dans le monde occidental en ce qui concerne les détentrices et les détenteurs de pouvoir, mais aussi une problématique de colonisateur blanc-colonisé noir en *Ayiti* (Hammond, 2020 ; Lee et Bartels, 2020). Hammond (2020) suggère que les organisations et leurs bénévoles de

<sup>10</sup> Voir : <https://niagaracatholic.ca/2019/12/03/2019-pilgrimage-raises-123500-for-brothers-and-sisters-in-need/>



l'Amérique fassent attention de ne pas (re)produire la dynamique du blanc colonial qui vient coloniser le noir. Toujours aux dires de cette auteure, le blanc colonial pense souvent que le noir a besoin d'être sauvé, puisque les occidentaux connaissent plus et connaissent mieux. À l'inverse, Lee et Bartels (2020) expliquent que certaines *ayisyèn* voient l'homme blanc comme leur sauveur aussi. Cette dynamique provient du fait que les leaders occidentaux ont tenté de réaffirmer la dépendance économique d'*Ayiti* depuis son indépendance post-esclavagiste au 19<sup>e</sup> siècle (Hammond, 2020).

Tenant compte de ces propos, il est à noter que les formations sont destinées à des enseignant.e.s des cycles primaire et secondaire et à des directions d'école noir.e.s. En matinée, les sujets abordés sont : sciences, mathématiques, littérature critique, éducation de la petite enfance et éducation de l'enfance en difficulté ainsi que le leadership scolaire (Sider, 2017). En après-midi, les enseignant.e.s *ayisyèn* et *ayisyen* participent à un stage ; elles et ils pratiquent auprès d'élèves *ayisyèn* ce qu'elles et ils ont appris en matinée. Ce sont des élèves du Collège *Regina Assumpta* qui participent au camp d'été de l'Institut d'enseignement et de leadership dirigé par des étudiant.e.s canadien.ne.s, *ayisièn* et *ayisyen*. Les formatrices et formateurs d'expression française, ainsi que les directions d'école *ayisyèn*, observent les stages et offrent de la rétroaction aux enseignant.e.s *ayisyèn* et *ayisyen* dans des salles de classe comme celles-ci (Figure 6).



Figure 6 : Photo d'une salle de classe typique de l'école secondaire du Collège Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours, *Okap* (Villella, 2018)

En observant cette photo, il est à noter que j'ai sorti la moitié des pupitres de la salle pour pouvoir faire des activités préscolaires, car c'est une classe située dans une école secondaire. Cette classe contient habituellement deux fois le nombre de pupitres. Aujourd'hui, je reconnais en tant que chercheure que je reproduisais à titre de formatrice des conditions d'apprentissage similaires au contexte scolaire franco-ontarien. Donc, je n'adaptais pas mes activités au contexte *ayisyen*, ce qui est un néo-racisme culturaliste, donc du racisme systémique anti-noir, puisque j'ai hiérarchisé les stratégies des blanc.he.s de l'Occident comme étant supérieures à celles des noir.e.s d'*Ayiti*.

Sur une période de cinq ans, les organisatrices et les organisateurs de l'Institut d'enseignement et de leadership espèrent que la formation de 1000 enseignant.e.s et de 100 directions d'école *ayisyèn* aura un impact positif sur l'apprentissage de 100 000 élèves (Sider, 2017). En ce sens, l'Institut d'enseignement et de leadership répond à l'un des nombreux appels à des initiatives d'assistance comparative et internationale en éducation en *Ayiti* à la suite de désastres naturels, tels que les tremblements de terre (Dimmock et Walker, 2000 ; Luzincourt et Gulbrandson, 2010). Il s'ajoute à d'autres projets canadiens pour le développement en éducation en *Ayiti*, tels que les projets de développement du leadership scolaire de Gaetane et Sider (2014), Sider et Gaetane (2014), ainsi que Rocque (2015, 2017) qui ont déjà répondu à ces appels. Dans le cas de Rocque (2015), il s'agit d'un projet pour développer les compétences de leadership des directions d'école en partenariat avec le Centre de recherche et de formation en sciences de l'éducation et d'interventions psychologiques d'*Ayiti*. Même si l'Institut d'enseignement et de leadership et celui de Roque (2015, 2017) n'adoptent que certaines approches similaires à la formation des leaders *ayisyen*, les deux projets ont réussi à former des leaders scolaires *ayisyen*, en matière du développement de leur vision et compréhension du leadership. Cependant ni l'une ni l'autre de ces recherches n'ont exploré expressément si les formateurs et formatrices canadien.ne.s ont aussi développé des compétences, telles qu'une compétence interculturelle et antiraciste, au contact des collègues *ayisyèn* et *ayisyen*. Voilà d'où émerge cette recherche.

### 1.2.3 Mes rôles en *Ayiti*

Pendant deux étés, j'ai été formatrice et co-apprenante à l'Institut d'enseignement et de leadership. Lors de mon premier séjour, une nouvelle enseignante franco-ontarienne que j'appellerai Mado, une collègue blanche canadienne, et moi-même avons enseigné à une direction d'école et à une trentaine d'enseignantes *ayisyèn* de la petite enfance. Nous avons été appuyées de

Gabriel Osson, un organisateur canado-ayisyen qui est aussi l'auteur du livre Hubert, le *restavèk* (2017). Par l'entremise de l'exploration des cinq sens, nous avons exploré la planification et la mise en œuvre d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Les participantes ayisyèn ont rédigé ensemble des livres à structures répétées. Après que Mado et moi avons mieux compris la ou les langues parlées dans leur contexte de travail, les participantes ont rédigé des livres écrits en français et en *kreyol ayisyen*, en français ou encore des livres bilingues *kreyol-français* ou *français-kreyol* (Figure 7).

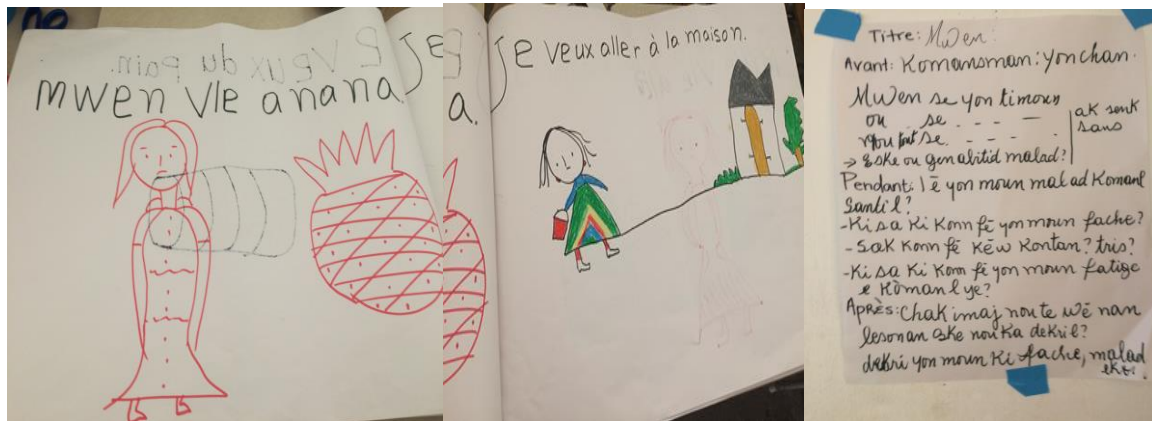


Figure 7 : Exemples de livres unilingue et bilingue à structure répétée produits lors de notre atelier portant sur la lecture lors de la petite enfance *Okap*, ainsi qu'une planification de leçon (Villella, 2017)

Ces livres étaient destinés à des classes de 30 à 65 élèves âgés de quatre et cinq ans ayant plus souvent une seule et unique enseignante pour s'occuper du groupe-classe, aux dires de nos participantes. Selon elles, ces tailles de classe étaient non seulement représentatives de leur réalité scolaire en *Ayiti*, mais aussi de l'écart entre les systèmes scolaires privé et public. Toujours selon elles, dans les écoles catholiques, on semblerait retrouver des classes de plus petites tailles et parfois un adulte supplémentaire pour appuyer les élèves lors de la période consacrée à la lecture. Quant à ma deuxième expérience, j'ai enseigné à une vingtaine de leaders scolaires en matière de leadership pédagogique en français, et en *kreyol ayisyen* avec l'aide de mes participant.e.s. Mes prédécesseurs du module ont privilégié les principes du leadership transformationnel, ce qui est le modèle courant en Ontario (Leithwood, 2012, 2013). Mais j'ai plutôt sensibilisé les participant.e.s à une adaptation du modèle de leadership transformatif de Shields (2013), soit celui de Gélinas-Proulx et Shields (2016). Bien que ce dernier modèle soit conçu pour les contextes scolaires francophones minorisés

du Canada, les leaders scolaires *ayisyen* et moi l'avions adapté à divers contextes éducatifs *ayisyen* privés et publics, et en particulier, à l'éducation à l'enfance en difficulté (Figure 8).

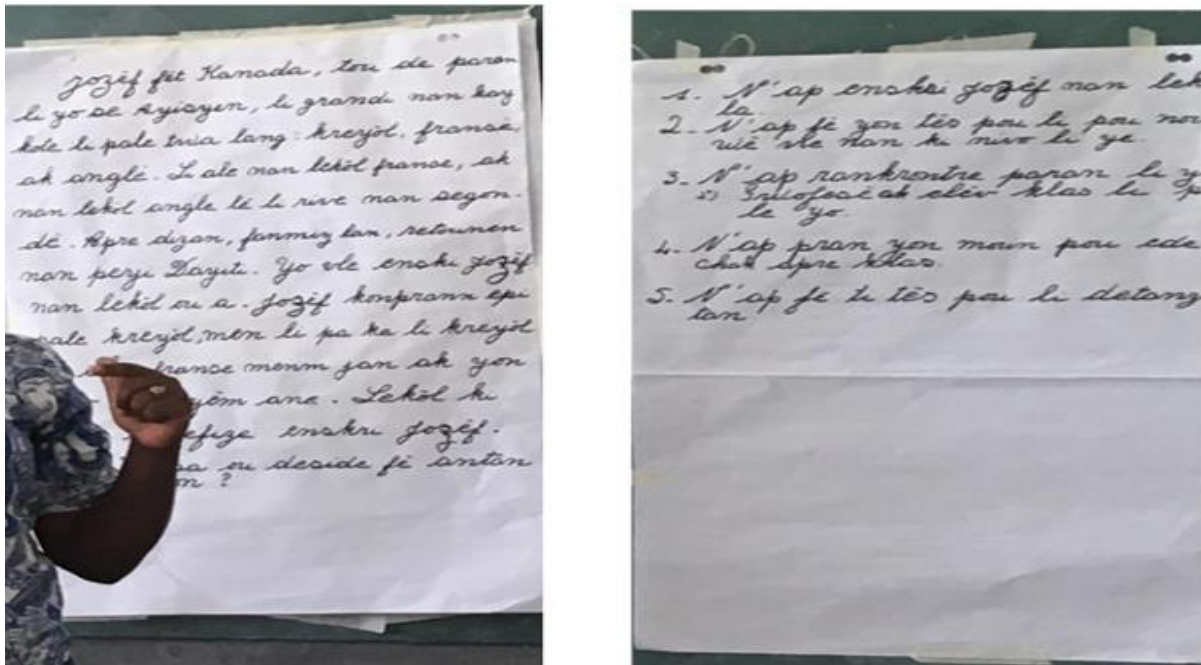


Figure 8 : Une participante *ayisyèn* présente la réponse de son groupe à une étude de cas portant sur l'inclusion d'un élève éprouvant une difficulté d'apprentissage, *Okap* (Villella, 2018)

À la différence du modèle de Leithwood (2012) axé sur l'efficacité organisationnelle et la réussite académique, ce qui a aussi été privilégié par Rocque (2015, 2017), j'ai choisi de présenter le modèle de Gélinas-Proulx et Shields (2016), puisqu'il est fondé sur la réussite et le bien-être par l'entremise de l'inclusion, l'équité, la justice sociale et l'éducation à la citoyenneté. Ce changement a été entamé, car je voulais répondre aux inquiétudes soulevées par mes participantes l'année précédente en matière d'équité et d'éducation inclusive, et qu'il avait été adapté à un contexte francophone.

Je suis devenue assistante de recherche pour le professeur Sider dans le cadre de deux de ses projets de recherche empirique. D'abord, il s'agit d'une recherche pancanadienne portant sur le leadership scolaire et l'inclusion. J'ai mené des entrevues semi-dirigées, en français et en anglais. J'ai aussi analysé des données explorant le leadership scolaire inclusif des élèves canadien.e.s ayant des besoins particuliers (cf. Sider et al., 2021). Ensuite, j'ai élaboré et mené les premières entrevues

semi-dirigées portant sur la compétence interculturelle des leaders de l'Institut d'enseignement et de leadership.

Étant donné que ma recherche concerne des leaders scolaires d'expression française du Canada, j'aborde aussi certains éléments clés de l'histoire de la colonisation du Canada français avant de passer à la présentation de la problématique spécifique. En bref, il s'agit d'informations pour mieux comprendre les deux pays, les deux systèmes scolaires, ainsi que les deux types de colonisation en question dans cette étude.

### **1.3 Situation du Canada : histoire de la colonisation sur la réalité ontarienne**

La colonisation du Canada et la rivalité franco-britannique ont laissé de multiples marques qui persistent encore aujourd'hui : les effets de l'esclavage, le racisme anti-noir, la double appartenance au *Commonwealth*, et à la francophonie. L'Angleterre défait la France lors de la bataille dans les plaines d'Abraham en 1759 pendant la guerre des Sept ans qui a lieu, entre 1756-1763, en Amérique et en Europe. Les français choisissent alors de céder la Nouvelle-France (Québec) aux Britanniques lors de la signature du traité de Paris en 1763. Ils le font en faveur d'autres terres, telles que l'archipel de St-Pierre-et-Miquelon (Couturier et Ouellette, 2002 ; Lacoursière, Provencher, Vaugeois, 2015). Aujourd'hui, on peut encore entendre des blanc.h.es d'expression française majoritairement né.e.s au Canada affirmer sur le plan politique qu'ils font partie d'un « peuple fondateur » du pays, ou des « communautés de souche » (Assemblée francophone de l'Ontario, s.d., p. 26). Ce discours est motivé par la volonté de sauvegarder la langue, la culture et une identité découlant de leur ascendance de « l'Europe francophone » (Heller, 2008, p. 172), et *de facto* blanche.

Compte tenu d'une histoire franco-britannique commune influencée par les rivalités, le Canada français adopte un discours politique fondé sur la protection de la culture et de la langue (Heller et Labrie, 2003 ; Labrie, 2004). De son côté, Peters (2013) avance que deux incidents critiques ont conduit certain.e.s franco-canadien.ne.s catholiques à adopter une culture de « survivance » vis-à-vis de la majorité anglo-britannique protestante au Canada (p. 567). Premièrement, il s'agit de la déportation des acadien.ne.s, aussi appelée le Grand démenagement, après la défaite de la France par l'Angleterre au fort Beauséjour en Nouvelle-Écosse en 1755. En deuxième lieu, l'Acte de l'Union de 1840, soit le fusionnement du Bas-Canada (Québec) et du

Haut-Canada (Ontario), avait comme objectif (entre autres) d'assimiler les français.e.s aux britanniques, puisqu'elles et ils sont « a "*destitute*" *nationality*' with no history, and no literature » (Peters, 2013, p. 567). D'ailleurs, cette déclaration ressemble fort bien à une affirmation attribuée à Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Selon lui, les africain.e.s étaient un peuple sans histoire : « Dans la partie principale de l'Afrique, il ne peut y avoir d'histoire proprement dite » (Hegel, 1965, p. 39). En clair, lorsqu'un.e blanc.he d'expression française accuse un.e blanc.he d'expression anglaise d'être raciste envers elle ou lui, je considère que c'est de l'euphémisme, soit un grossissement afin de provoquer son interlocutrice ou interlocuteur. Ce n'est pas du racisme, mais bien de l'infrapolitique entre les blanc.he.s des Régimes français et anglais, soit un discours discret de la lutte politique (Scott, 2019). Et comme Stanley (2012), je soutiens que les distinctions entre certains groupes et les significations qu'on y attribue découlent d'un contexte historique spécifique.

Sur le plan linguistique, certain.e.s personnes d'expression française du Canada ont vécu — et continuent de vivre — de la discrimination linguistique. En ce qui concerne l'infrapolitique entre l'élite blanche francophone et l'élite blanche anglophone du Canada, l'expression « *speak white* » revient à différents moments dans l'histoire du Canada français ; elle semble avoir une signification historique particulière dans le contexte du pays pour les communautés blanches d'expression française au cours du 19<sup>e</sup> siècle (Scott, 2015). Lorsqu'une personne d'expression anglaise avance cette expression à une personne d'expression française née au Canada, celle-ci semblerait signifier que l'anglais est la langue et la culture du dominateur britannique ayant colonisé le pays (Bilge, 2013). Scott (2015) utilise des caricatures politiques des années 1800 pour illustrer ce point. Mais même si ces exemples semblent renvoyer à la discrimination culturelle envers les personnes d'expression française au Canada, force est de constater que les exemples employés par Scott (2015) renvoient à une idéologie particulière : la pseudo-supériorité dans le contexte des impérialistes français et britannique blancs. Cette idéologie est utilisée par certain.e.s francophones ayant cédé la terre volée des Premiers peuples que nous connaissons aujourd'hui comme le Canada aux anglophones pour nous blanchir des effets de la colonisation, de l'esclavage et du discours sur les racismes (Bilge, 2013).

L'utilisation de l'expression « *speak white* » faisant partie de l'histoire ou du folklore franco-canadien semblerait avoir eu lieu en 1897, ou dans les années 1900 entre des députés d'expression

anglaise face à Henri Bourassa, un député blanc québécois d'expression française lorsque ce dernier a exprimé ses opinions en français (Scott, 2015 ; Johnston, 2018). Alors que Scott (2015), en se référant à Lacoursière, Provencher et Vaugeois (1969/2001), indique que l'incident s'est passé en 1897, Johnston<sup>11</sup>, un journaliste, ancien président de l'Alliance québécoise et membre de l'Ordre du Canada, offre une tout autre analyse sociologique de celui-ci. Selon Johnson (2018), l'utilisation de « *speak white* » par les députés d'expression anglaise envers Henri Bourassa dans la Chambre des communes lors des années 1900 fait partie d'un mythe franco-canadien. Comme preuve à cet effet, il montre que ni les journaux de l'époque tels que *Le Canada français*, ni *The Globe and Mail*, ni le *Boston Evening Transcript* ou encore les transcriptions de la Chambre des communes ont documenté l'utilisation de cette expression. Mais on y retrouve les expressions « *traitor, shame, scoundrel* » ou « honte à vous, honte à vous » (Johnson, 2018, p. 9). Les injures proférées à M. Henri Bourassa concernait sa position contre la participation de certain.e.s canadien.ne.s à la guerre des Boers en Afrique, soit une guerre entre l'Angleterre et l'Afrique du Sud.

L'expression « *speak white* » a été (ré)utilisée et (ré)adaptée à différents contextes francophones canadiens au fil des années. Depuis le mythe de 1897, elle fait l'objet d'au moins six (ré)interprétations entre 1968 et 2018. Le poème « *speak white* » au sujet de la dynamique entre les personnes d'expression française et les personnes d'expression anglaise par Michèle Lalonde de 1968 a été repris en 1989 comme « *speak what* » par Marco Micone au sujet de l'expérience de certain.e.s nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, dont plusieurs sont noir.e.s au Québec (Ruschiensky, 2018). Puis le poème de Lalonde a inspiré deux autres adaptations créées pendant la grève étudiante québécoise en 2012 comme « *speak red* » et « *speak rich en tabarnaque* », et une pièce de théâtre ayant été présenté entre 2015 et 2018 comme « *speak white* » dans 887, soit une production théâtrale de Robert Lepage contenant des faits historiques erronés (Ruschiensky, 2018). Enfin, il existe le poème intitulé « *speak white* » du canado-qvisyen Gabriel Osson (2019), qui a rédigé le poème présenté au début de mon projet. Or, son poème concerne la résistance vis-à-vis des compressions budgétaires du gouvernement Ford dans les services en français en 2018.

---

<sup>11</sup> Pour de plus amples informations sur William Johnson : <https://montreal.ctvnews.ca/william-johnson-defender-of-minority-language-rights-dies-at-88-1.4836093>

La découverte potentielle du mythe « *speak white* » dans la Chambre des communes ne signifie pas que les personnes d'expression française au Canada n'ont pas vécu, ou encore ne vivent pas, de la discrimination linguistique de la part de personnes d'expression anglaise. Tandis que des blanc.h.es d'expression française ont vécu — et vivent — de la discrimination linguistique par d'autres blanc.he.s, les noir.e.s vivent aussi du racisme anti-noir de la part des blanc.he.s d'expression française et d'expression anglaise. Au fil des siècles, la discrimination linguistique a été toutefois interprétée par certain.e.s blanc.h.es franco-canadien.ne.s comme étant du racisme envers elles et eux. Cependant, le terme « racisme » renvoie à une dynamique d'infériorité-supériorité perçue entre des personnes ou groupes raciaux différents (tel.le.s que les blanc.he.s et les noir.e.s), et non pas de langues et cultures différentes comme les blanc.he.s francophones et les blanc.he.s anglophones. La blanchitude ne renvoie pas à des traits biologiques, mais à un système d'avantages que Bilge (2013) en se référant au Québec explique :

*It should be clear by now that what is meant by whiteness is not about skin colour or any biologically based characteristic, but a structurally advantaged position (race privilege), a standpoint from which white people view themselves, others and society, and a set of generally unmarked cultural practices (Frankenberg 1993, 1)—unnoticed from the perspective of normative whiteness. (p. 166)*

La blanchitude concerne des perceptions/paroles, des politiques/programmes, des processus/procédures et des pratiques systémiques au sein d'un pays et(ou) d'une province considérée comme privilégié.e.s.

La blanchitude est perceptible dans le discours traditionaliste de certain.e.s blanc.he.s francophones de l'Ontario. En octobre 1965, Florian Carrière, ancien conseiller laïque blanc, a prononcé le discours suivant au congrès annuel de l'Association de la jeunesse franco-ontarienne<sup>12</sup> :

Fils de héros le sommes-nous bien ? Pour répondre à la question, il faut ouvrir les pages de l'Histoire, connaître d'où nous venons, savoir qui nous sommes. Oh ! Je sais qu'aujourd'hui beaucoup se fichent de l'Histoire sous prétexte que le passé n'est plus et que seul le présent compte. Et pourtant qui de nous peut échapper aux lois de l'hérédité biologique et psyc[h]ologique. Qui de nous en ce moment même est prêt à se refuser tout souvenir, à rompre avec son passé. Le passé c'est en somme notre existence, notre vie. Il est en de même des peuples. (Bock, 2007, p. 202)

---

<sup>12</sup> Intéressant est-il de noter que la salle des conseillères et des conseillers d'un conseil catholique de langue française de l'Ontario porte son nom.



Aux dires de cet historien, c'est « une allocution qui résumait parfaitement la logique romantique du nationalisme canadien-français traditionnel » (Bock, 2007, p. 202). Mais j'y vois une dynamique d'infériorité-supériorité fondée sur trois construits : 1) une race (soi-disant hérédité biologique et psychologique) ; 2) un peuple linguistique et culturel (franco-ontarien), et ; 3) histoire d'une nation (descendant.e.s blanc.he.s de la France, un pays ayant été à ce moment-là de l'histoire un pays à prédominance blanche). Ces construits renvoient à une dynamique de colon-colonisé fondée sur la nationalité canadienne en tant que propriété identitaire.

Même si certain.e.s blanc.he.s d'expression française ne veulent pas l'admettre, les colonisateurs et colonisatrices français.e.s et anglais.e.s étaient presque tous des blanc.he.s. Dans le monde comme au Canada, ce sont des groupes de blanc.he.s qui ont plus souvent colonisé des terres qui ne leur appartenaient pas, telles que l'Afrique, *Ayiti* et le Canada, mais qui appartenaient aux autochtones, aux noir.e.s ou encore aux personnes faisant partie d'autres groupes culturels et raciaux. Et c'est le fait que l'anglais emporte plus souvent sur le français au Canada qui rend la tâche difficile de parler de la construction sociale de la race en contexte francophone, comme au Québec (Bilge, 2013), puisque les blanc.he.s d'expression française se voient plus souvent comme des colonisé.e.s que des colonisateurs et des colonisatrices partiellement colonisé.e.s (Stanley, 2016). Freire (1974) souligne déjà que les opprimé.e.s peuvent opprimer d'autres groupes opprimés, puisque les premiers veulent protéger leurs acquis auprès de l'opresseur de tou.te.s.

Comme en *Ayiti*, l'esclavage des autochtones et des noir.e.s a existé au Canada ; puis, le Canada français n'y fait pas exception. Le 15 juin 1709 a eu lieu la première vente d'esclaves par un.e blanche franco-québécoise et la vente des autochtones et des noir.e.s a persisté jusqu'en 1796 au Canada français, sur une période de 90 ans (Trudel, 2013). Or, George Tombs, le traducteur du professeur blanc québécois feu Marcel Trudel, a écrit au sujet de l'esclavage au Canada français, qu'une certaine perception historique biaisée existe en contextes francophones :

*In fact, Marcel Trudel points out, several prominent French Canadian historians, François-Xavier Garneau among them, deliberately misled their readers, skewing the historical record in order to exonerate the Roman Catholic Church (which held slaves), to perpetuate the vision of a French Canadian nation which could do no harm since it was more victim than victimizer, and to lay blame for Canadian slavery squarely at the door of the British alone. (p. 7)*

De ces propos, il semblerait qu'un aveuglement aux racismes a été socialement construit au sein de la francophonie au Canada.

En ce qui concerne l'arrivée des noir.e.s au Canada, on évoque plus souvent le nom de Mathieu Dacosta, l'homme libre étant le traducteur polyglotte (entre autres) de Samuel de Champlain (Johnston, 2001 ; Thésée et Carr, 2016a). Cependant, tou.te.s les noir.e.s de cette époque n'étaient pas libres ; nombreuses et nombreux étaient des esclaves (Ba, 2020 ; Cooper, 2000). Cooper (2000) montre pourquoi on ne peut pas maintenir le mythe que l'Ontario a été un havre de paix pour les noir.e.s des États-Unis : il y a eu un va-et-vient continuuel d'esclavagistes, accompagnés de leurs esclaves autochtones et noir.e.s tout le long des régions frontalières, telles que Niagara et Windsor. En se référant à un autre historien, Cooper (2000) écrit ce qui suit au sujet de l'esclavage et une paroisse francophone à Windsor :

*From the Church records at Assumption Parish Church in Sandwich, we also find accounts for « Les N[...] » (Lajeunesse, Ixvii-Ixviii). Thus from censuses, colonial documents, and church and family records, we discover the presence of Black people in Essex County and south-Eastern Michigan, many of whom were enslaved. (p. 132)*

Auparavant, on appelait Windsor « Sandwich » (Cooper, 2000). Dans le livre de Sylvestre (2019) intitulé *L'Ontario français, quatre siècles d'histoire*, il confirme qu'une paroisse nommée « L'Assomption » a été fondée en 1767 à Windsor (p. 61) et c'est aussi près de ce lieu que la première école de langue française de l'Ontario a été ouverte. De ces faits, certain.e.s blanc.he.s. ontarien.ne.s d'expression française avaient aussi des esclaves. Pour sa part, Ba (2019) suggère de parler de l'édification du Canada par les autochtones, les noir.e.s et les blanc.he.s.

Une certaine mémoire historique collective, et parfois aveugle, a été socialement construite au sujet de l'histoire de la colonisation du Canada par rapport aux noir.e.s, entre autres. Le Canada français n'en est pas non plus exclu. Les faits que l'esclavage et le racisme anti-noir font partie de la colonisation du monde, et dans laquelle s'inscrit l'histoire du Canada, semblent être utilisé.e.s par certain.e.s pour décrire la discrimination linguistique envers les blanc.he.s d'expression française par d'autres blanc.he.s d'expression anglaise. Mais c'est de l'infra-politique (Scott, 2019).

Dans le contexte de la francophonie mondiale, le néo-colonialisme par des français.e.s persiste aussi en Afrique. Par exemple, le Cameroun est un pays bilingue français-anglais qui demeure sous la tutelle de l'Organisation des Nations unies et plus particulièrement de la France et de la Grande-Bretagne depuis 1919. Plus particulièrement, Deltombe, Domergue et Tatsitsa (2011) en mentionnent les effets par rapport au Cameroun, pendant la Françafrique, entre 1948-1971 :

*La France, nul ne l'ignore, n'a pas quitté l'Afrique en octroyant l'indépendance à ses anciennes colonies. Elle est partie pour mieux y rester. Pour rester caché derrière des*

régimes qu'elle a elle-même installés, formés et consolidés, et qu'elle s'est arrangée à contrôler et à maintenir en place sur une longue durée. Des accords, civils et militaires, ont été signés entre des partenaires inégaux pour moderniser, en les contractualisant, les liens de dépendance. Des contrats de défense (largement secrets) ont été également paraphés pour permettre aux dirigeants des tout jeunes États indépendants de faire face aux menaces extérieures, et encore davantage aux « troubles intérieurs »... (p. 14)

En d'autres termes, le Régime français, duquel sont issus bon nombre de descendant.e.s blanc.he.s et francophones du Canada, n'est pas blanchi des effets du colonialisme ni du néo-colonialisme sur les pays à prédominance noire (Gueye, 2011). De fait, pour examiner les liens entre le Régime français et les familles blanches canadiennes-françaises, on peut lire les plus de 16 000 généalogies que l'Institut Drouin a produites entre 1913 et 1957 ([genealogiequebec.com/fr/outils](http://genealogiequebec.com/fr/outils)). Comme bien des familles, mes grands-parents maternels ont commandé leur généalogie de cet Institut qui envoyait un vendeur faire du porte-à-porte parmi ce qu'on appelait les familles canadiennes-françaises à l'époque, dont la mienne.

De plus, certain.e.s auteur.e.s blanc.he.s québécois.e.s ont fait de l'appropriation raciale. Schönfeldt-Aultman (2013) indique ce qui suit au sujet de l'appropriation raciale :

*[I]t is often representative of efforts on the part of whites to remain empowered, as well as of the ability of whiteness to change appearance (Duster, 2001)... At the same time, in this discourse frequent efforts are made to expunge race-coded meanings, while adopting and affirming colour-blind ideology (Rodriquez, 2006). Ultimately, there is a playing with cultures that fails to recognize—and even obscures or hides—white supremacy and privilege, along with the realities of the full experiences of the members of those cultures being appropriated (Yousman 2003; cf. Johnson 2003). (p. 54)*

Et c'est effectivement ce que je crois que les blanc.he.s francophones du Canada ont fait, et font, au cours de l'histoire du Canada français. Tandis que Bergeron, auteur du *Petit manuel d'histoire du Québec* (1974), compare la situation des ouvrières et des ouvriers blanc.he.s québécois.e.s d'expression française à l'esclavage, Vallières, auteur du livre *N[...]*<sup>13</sup> *blancs d'Amérique* (1968/1994) réduit l'expérience des blanc.he.s québécois.e.s d'expression française au Canada à celle des noir.e.s aux États-Unis lors de la Révolution tranquille. Comme le fait remarquer Roy (2009),

Si, par [N...blancs d'Amérique], on a la moindre prétention d'établir un lien entre la situation politique, économique et sociale des Canadiens français et celle des Noirs américains, il me semble qu'on erre complètement. On ne peut pas simplement se dire

---

<sup>13</sup> Je choisis expressément de ne pas écrire le mot auquel on fait référence.

que toute comparaison est boiteuse. Ici, la comparaison est odieuse. Elle révèle, à mon avis, une bonne dose d'ignorance et même de nombrilisme. (p. 34)

Une comparaison de ce genre ne se ferait pas, surtout que les colonisateurs et les colonisatrices blanc.he.s français.e.s venu.e.s au Canada ont fait du tort non seulement aux noir.es, mais bien aux peuples autochtones aussi (Bilge, 2013). Donc, « *when Vallières mobilized the n[...]\* blancs in the name of French-Canadian subordination, he ... relies heavily on stereotypes about Black men as dangerous to counter what he sees as French-Canadian emasculation* » (Scott, 2015, p. 1291). Par conséquent, on peut encore parler des effets de la colonisation et de la néo-colonisation sur les pays d'Afrique, d'Ayiti ou d'ailleurs. Puis, on ne peut pas comparer la réalité des blanc.he.s, francophones du Canada à celles des personnes et des communautés noires. En somme, il est déjà reconnu que « *[i]n the Colonies, Black Lives Don't Matter* » sur le plan historique (Terretta, 2017, p. 12). Et cela semble avoir été le cas aussi au Canada français.

### 1.3.1 Canada et Ontario : caractéristiques distinctes

Aujourd'hui, le Canada est un pays recouvrant 9 985 millions km<sup>2</sup> ; il est composé de dix provinces et trois territoires, dont certains gouvernements sont unilingues et d'autres bilingues ou plurilingues. C'est un pays officiellement bilingue français-anglais au niveau fédéral et le français et l'anglais sont enchâssés dans la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 (Gouvernement du Canada, 1982). La reconnaissance de ces deux langues a fait partie des négociations ayant mené à la signature de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, appelé aujourd'hui de la Loi constitutionnelle de 1867 (Jean-Pierre, 2020). Cet Acte a été signé le 1<sup>er</sup> juillet par des colonisateurs et colonisatrices blanc.he.s — français.e.s et britanniques — dans l'objectif de fonder une fédération canadienne. Or, les colonisateurs et les colonisatrices français.e.s sont confronté.e.s à des politiques d'assimilation (Jean-Pierre, 2020).

En outre, en 1969, il y a eu l'adoption de la première Loi sur les langues officielles (Commissariat aux langues officielles, 2018). La Loi sur les langues officielles articule les droits enchâssés aux articles 16 à 20 de la Charte canadienne des droits et libertés, en plus de prévoir d'autres droits. La Loi sur les langues officielles a également préséance sur d'autres lois fédérales, et par ricochet, cela en fait une loi quasi constitutionnelle. Par exemple, l'article 16 (1) de la Charte indique : « Le français et l'anglais sont les langues officielles du Canada ; ils ont un statut et des

droits et privilèges égaux quant à leur usage dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada » (Commissariat aux langues officielles, 2018). Ainsi, seules les communautés d'expression française et d'expression anglaise sont considérées comme communautés linguistiques officielles selon la Charte (Poliquin, 2013).

Toutefois, lors de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme de 1963, des leaders autochtones ont souligné que le Canada était un pays trilingue et voulaient, entre autres, que leurs langues aient un statut de langue officielle (Haque et Patrick, 2015). Malgré le fait qu'on ait proposé la modernisation des langues officielles du Canada 50 ans plus tard, les langues française et anglaise demeurent hiérarchisées comme supérieures aux autres langues, y compris les langues autochtones (Commissariat des langues officielles, 2018 ; Otis, 2020).

Mais même si le français et l'anglais ont des statuts égaux au sein du gouvernement fédéral, le français est considéré comme la langue minoritaire du Canada, à l'exception du Québec ; c'est l'anglais qui est considéré comme la langue minoritaire de cette province. Donc, le français est *de facto* la langue de la minorité officielle du Canada, ce qui fait de ces locutrices et ces locuteurs des membres de la communauté minoritaire de langue officielle du pays.

Selon les données statistiques au sujet de la démographie canadienne, le recensement de 2016 indique que 21,1 % de la population canadienne parle français le plus souvent à domicile (Statistique Canada, 2016). Or, en 2016, la majorité de la population (82,4 %) du Québec parle le plus souvent le français à domicile. Dans les autres provinces et territoires, le français n'est parlé le plus souvent à la maison que par 2,5 % de la population canadienne (Statistique Canada, 2016). Cela étant dit, le Canada est aussi un pays officiellement multiculturel. En 1971, on a premièrement adopté une politique sur le multiculturalisme. Ce qui se traduit à l'article 27 de la Charte de 1982 : « Toute interprétation de la présente charte doit concorder avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens ». La Loi sur le multiculturalisme canadien est entrée en vigueur en 1988 (Brosseau et Dewing, 2018).

À la différence du statut bilingue du pays, le statut multiculturel du Canada exclut une reconnaissance officielle des langues autres que le français et l'anglais, soit les langues des colonisateurs et des colonisatrices blanc.he.s. Bien qu'on indique reconnaître que les immigrant.e.s ont contribué — et contribuent — à l'évolution du pays, on considère toute locutrice ou tout

locuteur d'une langue autre que le français et l'anglais comme étant membres d'une communauté de langues non officielles. De plus, une discrimination linguistique envers les communautés de langues non officielles existe : on demande aux citoyen.ne.s ou aux résident.e.s permanent.e.s ayant une langue d'origine non officielle de préciser leur appartenance à une langue officielle lors de recensement canadien (Statistique Canada, 2016). On les oblige à déclarer une allégeance à l'un des peuples colonisateurs du Canada par l'entremise de la langue au lieu d'accorder une importance égale à leurs langues. En somme, les communautés de langues non officielles ne possèdent aucun statut linguistique officiel dans la Charte (Poliquin, 2013).

Les statuts bilingue et multiculturel officiels ne représentent qu'une partie des antécédents historiques du pays. Selon le recensement de 2016, le Canada est composé de plus de 600 communautés autochtones parlant plus de 70 langues différentes (Statistique Canada, 2017b). Ces communautés étaient présentes sur les terres, et ce, avant l'arrivée des colonisateurs et des colonisatrices français.e.s et anglais.e.s (Sylvestre, 2019 ; Vallières, 1980). Même si l'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982, qui ne fait pas partie de la Charte, pourrait en principe conférer des droits linguistiques en langues autochtones, plusieurs langues autochtones ont disparu et continuent de disparaître (Poliquin, 2013). L'article 25 de la Charte octroie des droits et libertés aux autochtones :

Le fait que la présente charte garantit certains droits et libertés ne porte pas atteinte aux droits ou libertés — ancestraux, issus de traités ou autres — des peuples autochtones du Canada, notamment : a) aux droits ou libertés reconnus par la Proclamation royale du 7 octobre 1763 ; b) aux droits ou libertés existants issus d'accords sur des revendications territoriales ou ceux susceptibles d'être ainsi acquis.<sup>14</sup>

De cet article, on peut conclure que le Canada reconnaît le statut culturel et patrimonial des Premières Nations, Métis et Inuit dans la Charte. Toutefois, même la Loi sur les langues autochtones ayant reçu la sanction royale le 21 juin 2019, qui découle des appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation, ne crée toujours aucun droit linguistique pour elles et eux (Otis, 2020).

À l'exception du système scolaire financé par le gouvernement fédéral pour les Premières Nations, Métis et Inuit sur les réserves, une décentralisation scolaire existe au Canada (Dalley et

---

<sup>14</sup> Voir : <https://laws-lois.justice.gc.ca/fr/const/page-15.html>

Villella, 2013). Sur le plan législatif, les systèmes éducatifs du Canada, que ce soit ceux d'une province ou d'un territoire, reflètent tout au moins le caractère bilingue français-anglais du pays. Afin d'assurer le droit automatique à l'instruction dans la minorité linguistique au Canada, on a inscrit les critères de ce droit dans l'article 23 de la Charte. En outre, l'article 93, c'est-à-dire le droit à une éducation confessionnelle, fait partie de la Loi constitutionnelle de 1867. Ces deux compromis sont : le droit à l'instruction dans la langue de la minorité linguistique officielle française ou anglaise du Canada, d'un côté, et le droit à l'éducation confessionnelle, telle que l'école catholique, dans certaines provinces comme l'Ontario avant la création de la fédération, de l'autre.

De cette courte analyse de la Charte, il est possible de constater que toutes les communautés du Canada ne bénéficient pas du même appui de l'État. Tel est le cas en éducation aussi.

### 1.3.2 Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982

Parmi d'autres langues européennes, le français et l'anglais sont les langues des colonisateurs et des colonisatrices des Régimes français et britannique, donc des blanc.he.s ayant occupé les terres ancestrales non cédées des autochtones. C'est souvent là où les livres d'histoire canadienne focalisent leur attention (Stanley, 1998). Même si le Régime français a cédé ce qu'on appelle aujourd'hui le Canada au *Commonwealth* après avoir perdu la Bataille aux Plaines d'Abraham, certains droits ont été conçus pour protéger d'abord les descendant.e.s des blanc.he.s colonisatrices et colonisateurs français. Je réfère au droit à l'instruction dans la langue de la minorité, c'est-à-dire l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 ; cet article sert de point de revendication fondamental pour les minorités linguistiques officielles (Woehlerling, 1985).

Gardant à l'idée ces faits, l'article 23 ne donne pas un droit automatique à l'éducation en français à tou.te.s les locutrices et les locuteurs d'expression française et anglaise vivant en contextes minorisés. L'instruction dans la langue de la minorité est limitée aux citoyen.e.s canadien.ne.s répondant à des critères précis. L'article 23 se lit comme suit :

23. (1) Les citoyens du Canada :

- a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,

b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité ;

comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics<sup>15</sup>.

Cet article traite de trois conditions relatives à l'instruction dans la langue de la minorité officielle : les critères d'admissibilité à l'école de la minorité officielle, la continuité de l'emploi de la langue minoritaire et la justification de l'éducation de la minorité officielle par le nombre (Bourgeois, 2004). Par ricochet, elle garantit une certaine autogestion des institutions de langue française pour les enfants de parents ayant droit (Bourgeois, 2004 ; Dubé, 2015 ; Mahé c. Alberta, 1990).

Inversement, l'article 23 limite l'admission automatique à certain.e.s citoyen.ne.s, ce qui discrimine négativement des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants d'expression française. L'admission des enfants de ces dernières et de ces derniers à l'école en contextes minorisés n'étant pas automatique, ces parents demeurent à la merci des leaders scolaires, citoyen.ne.s ayant droit principalement blanc.he.s. Conséquemment, le gouvernement fédéral ne semble pas reconnaître par l'entremise de l'article 23 que certain.e.s nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, tel.le.s que les résident.e.s permanent.e.s faisant une demande d'immigration au Canada, sont tenu.e.s de réussir des examens de compétences langagières élevées en français comme langue officielle

---

<sup>15</sup> Voir : <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/comment-droits-protoges/guide-charte-canadienne-droits-libertes.html#a14>



première pour être admis au pays.<sup>16</sup> En ce sens, l'article 23 comporte non seulement une discrimination négative anti-nouvelles arrivantes et anti-nouveaux arrivants d'expression française, mais il s'agit aussi un racisme systémique anti-noir dans le contexte des flux migratoires importants des pays d'Afrique et d'Ayiti ayant le français comme langue maternelle.

En ce qui concerne l'article 23, la discrimination anti-nouvel arrivant et anti-nouvelle arrivante associée au racisme systémique anti-noir sont préoccupant.e.s, surtout que celles et ceux en provenance d'anciennes colonies françaises ou de protectorat français à prédominance noire choisissent plus souvent l'école francophone que l'école anglophone (Schroeter et James, 2015). La communauté noire représente un poids numérique important en matière d'immigration récente au Canada ; presque la moitié de la population noire au Canada est, ou a été, nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants (Statistique Canada, 2019). Lors du recensement de la population canadienne en 2016, environ de 1,2 million des 35 151 728 de répondant.e.s se sont identifié.e.s comme étant noir.e.s (Statistique Canada, 2017d, 2019). Même si la population noire ne représente que 3,5 % de la population du Canada, celle-ci représente 15,6 % de la population s'identifiant comme une minorité visible (Statistique Canada, 2019). En somme, la population noire constitue le plus grand groupe parmi les minorités visibles du pays.

Sur le plan linguistique, les données statistiques canadiennes et ontariennes sur la langue maternelle et la langue officiellement parlée sont révélatrices en ce qui concerne la place du français au sein de la communauté noire. Il importe de noter que 19,6 % de la population noire a le français comme langue maternelle (Statistique Canada, 2019). De cette population noire, 28 % parlent plus souvent le français à la maison (Statistique Canada, 2019), comparativement à 23,4 % de la population totale du Canada (Statistique Canada, 2017c). En ce qui concerne l'Ontario, c'est la province ayant la plus grande population noire au Canada ; 627 710 personnes s'identifient comme noires en Ontario (Statistique Canada, 2019). Parmi celles-ci, 6 % ont déclaré le français comme langue maternelle. Mais des 83 940 nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants vivant en Ontario dont le français est la première langue officielle parlée, 31,4 % étaient noir.e.s (Statistique Canada, 2019). Donc, le français occupe une place importante auprès des noir.e.s du Canada. Toutefois, il reste que l'admission des enfants de parents noirs nouveaux arrivants d'expression française à

---

<sup>16</sup> Pour de plus amples informations sur les exigences linguistiques, voir : [canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/immigrer-canada/entree-express/documents/exigences-linguistiques/evaluation-competences-linguistiques.html](https://canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/immigrer-canada/entree-express/documents/exigences-linguistiques/evaluation-competences-linguistiques.html)

l'école de langue française en contextes minorisés n'est pas automatique comme celle des enfants de citoyen.ne.s canadien.ne.s ayant droit selon l'article 23 qui sont historiquement plus souvent blanc.he.s. Donc, il s'agit non seulement d'une discrimination négative anti-nouvelle arrivante et anti-nouvel arrivant sur le plan fédéral, mais aussi d'une forme de racisme systémique contre certain.e.s noir.e.s nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants d'expression française.

Le fait d'offrir une éducation en français aux enfants noir.e.s est associé à la problématique noir-blanc faisant partie de l'histoire de la colonisation du monde. Dans le cas d'*Ayiti* par exemple, « [l']alphabétisation a une longue histoire... elle remonte à la période coloniale. Les Blancs aisés envoyaient habituellement leurs enfants en France pour leurs études. Certains mulâtres bien nantis faisaient de même » (Saint-Germain, 1998, p. 140). Tenant donc compte des données statistiques et des faits présentés, les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants, dont nombreuses et nombreux sont noir.e.s et d'expression française, vivent (au minimum) une triple forme de marginalisation en ce qui concerne l'(in)admissibilité automatique à l'instruction de la minorité francophone du Canada. Cette marginalisation multiple continuera d'ailleurs à s'accroître comme elle le fait depuis 1996 ; non seulement la population noire a doublé depuis deux décennies, mais elle pourrait représenter entre 5, 0 % et 5, 6 % de la population au Canada en 2036 (Statistique Canada, 2019). Maintenant, la question se pose : comment les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants, dont bon nombre sont noir.e.s, accèdent-elles et ils à l'école de langue française en Ontario gérée principalement par des leaders éducatifs et systémiques blancs ?

### 1.3.3 Comités d'admission à l'école franco-ontarienne

Pour élargir les droits d'admission à l'école de langue française aux parents ne répondant pas aux critères de l'article 23 de la Charte, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a) a exigé que les conseils scolaires mettent sur pied des comités d'admission (réguliers ou accélérés). Cette exigence est inscrite dans la Note politique/programme numéro 148 dont l'objectif est d'assurer la transparence vis-à-vis des critères d'admission et de contribuer au recrutement des élèves pour les écoles de langue française de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a). Cela dit, mes notes au sujet des comités d'admission indiquent que le ministère de l'Éducation de l'Ontario ne recueille pas de données à ce sujet :

Lors de mon échange avec un représentant responsable des données du système d'information scolaire de l'Ontario au MEO [ministère de l'Éducation de l'Ontario], il m'a indiqué qu'on ne recueille pas de données provinciales sur le nombre d'élèves admis.e.s par les conseils scolaires de langue française de l'Ontario via comité d'admission. Cela me surprend. Pourquoi ces données ne sont-ils pas disponibles alors qu'il existe une note/politique/programme obligatoire à ce sujet ? Quelle est l'incidence de ce manque de données sur les connaissances scientifiques au sujet de l'état de l'éducation en langue française en Ontario. (journal de bord)

De cette citation, on peut constater que je me pose des questions à titre de chercheure au sujet d'un écart existant entre une politique et une pratique concernant les comités d'admission à l'école de langue française exigées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Malgré l'existence des comités d'admission, force est de constater que les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants d'expression française, dont plusieurs sont noir.e.s, ne peuvent toujours pas inscrire leurs enfants à l'école francophone au même titre que les citoyen.ne.s canadien.ne.s ayant droit né.e.s au Canada, dont la majorité est blanche, à cause des critères de l'article 23 de la Charte. En Ontario, elles et ils sont obligé.e.s de passer par un comité d'admission (accéléré ou régulier), et par conséquent, la possibilité de se faire refuser l'admission à l'école franco-ontarienne existe. Et ce n'est pas juste une théorie : Provost (2019) explique, par exemple, que des parents égyptiens d'expression française, devenus citoyens canadiens, se sont vu refuser une admission pour leur enfant à l'école de langue française en Ontario à cause de leur pays d'origine et parce que leur langue maternelle n'est pas le français, et ce, même s'ils parlaient français. Donc, même si le comité d'admission accéléré se targue pour admettre des locutrices et aux locuteurs d'expression française comme cette famille, ce processus constitue une autre couche de discrimination systémique négative envers les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants d'expression française, ainsi qu'une autre couche de racisme systémique. Au lieu d'entreprendre des démarches pour élargir l'article 23 de la Charte, l'élite francophone, qui est principalement blanche, a créé une autre politique laissant la porte ouverte à des refus d'admission à l'école de langue française en contextes francophones minorisés pour les enfants des locutrices et à des locuteurs d'expression française, même s'ils et elles sont de nouveaux et de nouvelles citoyen.ne.s canadien.ne.s, et dont plusieurs sont racialisé.e.s autre que blanc.he.s.

Ma prise de position dans cette thèse n'est pas axée sur le discours dominant des blanc.he.s francophones au sujet de l'existence du racisme selon de la tradition francophone de la recherche. Cependant, elle est néanmoins légitime ; de nouvelles recherches empiriques françaises se

concentrent sur l'identité noire grâce au contexte historique actuel (Gueye, 2013). Pour illustrer cette position, je me tourne vers l'interprétation dualiste de Woehrling (1985) plutôt que l'interprétation moniste habituelle qu'on fait de l'article 15 (1) au sujet du droit à l'égalité, puisqu'elle peut servir à justifier une position comme la mienne. Mais avant d'expliquer ces deux interprétations possibles, il importe d'examiner l'article 15 de la Charte :

15. (1) La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques.

(2) L'article (1) n'a pas pour effet d'interdire les lois, programmes ou activités destinés à améliorer la situation d'individus ou de groupes défavorisés, notamment du fait de leur race, de leur origine nationale ou ethnique, de leur couleur, de leur religion, de leur sexe, de leur âge ou de leurs déficiences mentales ou physiques.<sup>17</sup>

Selon une perspective moniste de ces deux alinéas, on les examinerait indépendamment l'un de l'autre. À partir d'une interprétation indépendante de l'alinéa 15 (1), il est acceptable que la langue ne soit pas considérée comme un élément discriminatoire, donc la discrimination linguistique n'est pas inconstitutionnelle. Woehrling (1985) explique que la langue est expressément exclue des motifs de discrimination de l'article 15(1) à la suite de négociations constitutionnelles avec le Québec et que le rapport est indissociable entre la langue et la culture au Canada, ce qui a aussi été confirmé par l'arrêt Mahé, ainsi que l'Organisation des Nations unies.

Quant à une interprétation indépendante de l'alinéa 15(2), la discrimination négative est une norme constitutionnelle qui s'applique à tou.te.s. Woehrling (1985) propose qu'il serait préférable de traiter les alinéas de l'article 15 à titre égal, ce qui constitue une interprétation dualiste de l'article 15. Il indique qu'une perspective dualiste permettrait aux tribunaux d'inclure plus de nuances dans leurs décisions au sujet de la discrimination linguistique selon le contexte, et par conséquent, d'évoluer de manière plus fluide qu'une perspective moniste. En ce sens, il se pourrait qu'une interprétation dualiste du droit à l'égalité en rapport à la discrimination linguistique puisse aider certaines communautés d'expression française d'aujourd'hui, tel.le.s que les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants noir.e.s d'expression française, en réduisant la discrimination

---

<sup>17</sup> Voir : <https://laws-lois.justice.gc.ca/fr/const/page-15.html>

et le racisme systémique qu’elles et ils vivent au sein de la francophonie en raison des critères de l’article 23 de la Charte et des politiques qui en découlent. Après tout, le Canada a signé en 1975 le pacte international relatif aux droits civils et politiques de l’Organisation des Nations unies relatifs qui inclut la langue, entre autres, comme un motif valable de discrimination à l’article 2 (1) (Woehrling, 1985).

En m’appuyant sur Woehrling (1985), j’avance que même si l’élite blanche d’expression française du Canada a vécu — et continue de vivre — de la discrimination linguistique, cela ne justifierait pas le maintien, au 21<sup>e</sup> siècle, de certains critères de l’article 23 de la Charte qui excluent automatiquement les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants d’expression française, dont plusieurs sont noir.e.s., de l’éducation minoritaire de langue française. En Ontario, par exemple, la discrimination linguistique envers les francophones au Canada dans le domaine de l’éducation s’est déroulée lors de trois événements principaux. D’abord, il y a eu le Règlement 17 ayant interdit entre 1912 et 1927 l’enseignement du français en Ontario après la deuxième année (Sylvestre, 2019 ; Sylvestre et Lévesque, 2018). En 2016, le gouvernement provincial libéral a offert ses excuses aux franco-ontarien.ne.s vis-à-vis des effets négatifs du Règlement 17 (Gouvernement de l’Ontario, 2016). Deuxièmement, il y a eu la lutte pour des écoles secondaires de langue française financées par l’État en 1979 initiée par l’ouverture illégale de l’école de la Huronie, aussi appelée l’école de la Résistance (Sylvestre et Lévesque, 2018) ; cette école est devenue l’école secondaire Le Caron<sup>18</sup> à Penetanguishene en Ontario qui a ouvert ses portes en 1981 et elle existe encore aujourd’hui. Plus récemment, il y a eu les manifestations contre l’annulation du projet d’une université de langue française en Ontario en 2018, menée par l’Assemblée des francophones de l’Ontario (Pierroz, 2019 ; Radio-Canada, 2018a) (Figure 9). L’éducation en langue française demeure la pierre angulaire de la communauté, selon Jean-Pierre (2020). De plus, il y a eu la lutte pour sauver l’hôpital Montfort ayant été perpétué par le journal Le Droit (Deevey, 2003).

---

<sup>18</sup> Pour de plus amples renseignements sur cette école, voir : [csviamonde.ca/nos-ecoles/trouver-une-ecole/fiche-ecole/ecole-secondaire-le-caron/](https://csviamonde.ca/nos-ecoles/trouver-une-ecole/fiche-ecole/ecole-secondaire-le-caron/)



Figure 9 : Photos que j'ai prises à Saint-Boniface au Manitoba lors des manifestations pancanadiennes pour la restauration du projet de l'Université de l'Ontario français (Vilella, 2018)

Cela dit, il reste que les nouveaux arrivants et les nouvelles arrivantes, dont plusieurs sont noir.e.s et d'expression française, ne sont pas automatiquement admis.e.s à l'école minoritaire de langue française selon l'article 23 de la Charte. Or, elles et ils le sont automatiquement à l'école majoritaire du pays. Cette exclusion automatique de l'instruction en française constitue non seulement une discrimination anti-nouvelle arrivante et anti-nouvel arrivant francophone, mais aussi un racisme systémique anti-noir : l'Afrique et Ayiti, soit des territoires à prédominance noire, constituent deux importants lieux de naissance des nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants noir.e.s d'expression française (Statistique Canada, 2016).

Si la colonisation et l'esclavage sont encore perceptibles sous forme de racisme systémique anti-noir à travers le monde, y compris au sein de la francophonie, la société canadienne se perçoit comme « post-raciale » (Ku et al., 2019) :

*“Post-racialism” is the claim that western racism has waned over time such that occasional “outbursts” of racism are exceptions to the norm (Goldberg, 2015, 2). Proponents of “post-racialism” argue that the concept of “biological” or natural race is no longer relevant. Racism is a vestige of the past as evident in the success of public figures like Barack Obama, whose achievements bolster claims of meritocracy while denouncing the persistence of racial inequalities (Lentin, 2016). “Post-racial” politics, nevertheless, continue to maintain white or European supremacy through ordering racisms’ Others, using “cultural” as much, if not more so than “racial” markers (Blaut, 1992; Goldberg, 2009). (p. 293)*

Si j'applique cette conception à la francophonie canadienne, le « post-racialisme » franco-canadien est une affirmation selon laquelle le racisme anti-noir au sein de la francophonie existe peu

aujourd'hui, puisque les blanc.he.s d'expression française pensent avoir vécu du racisme aux mains des blanc.he.s d'expression anglaise (Vallières, 1968/1994). Donc, des manifestations ouvertement racistes au sein de la société seraient des exceptions à la norme (Di Angelo, 2018). Bien que la discrimination envers les blanc.he.s par les noir.e.s puisse exister, le racisme anti-blanc comme tel n'existe pas, car les sociétés du monde ont d'abord été exploitées par des colonisateurs et des colonisatrices blanc.he.s tant sur le plan historique qu'à l'échelle mondiale (Di Angelo, 2018). Dans une perspective francophone, on ne percevrait pas la couleur de la peau comme un désavantage puisqu'on privilégie un discours interculturel qui se veut rassembleur ; or, cet aveuglement est considéré comme un désavantage de ce discours (Potvin et al., 2015).

De plus, on dirait que le racisme est un vestige du passé anglophone plutôt que francophone, puisqu'on a des réussites comme Michaëlle Jean, dont les réalisations en journalisme, comme Gouverneure générale du Canada et en tant que Secrétaire générale de l'Organisation internationale de la francophonie maintiennent l'importance de la méritocratie tout en dénonçant les inégalités entre certain.e.s francophones. Néanmoins, les paroles/perceptions, les politiques/les programmes et les pratiques au sein de la francophonie canadienne dite « post-raciale » continuent de projeter principalement une image d'une francophonie blanche de nationalité canadienne ayant des droits législatifs supérieurs à ceux des peuples autochtones et à ceux des autres minorités de langues non officielles et(ou) à d'autres minorités visibles, tel.le.s les noir.e.s. Au sein de cette francophonie « post-raciale », on privilégie par exemple la nomination d'un membre des minorités visibles répondant à plus d'un critère de minorisation pour siéger au sein des comités de langue française principalement de blanc.he.s. Par exemple, à la nouvelle Université de l'Ontario français, on a nommé des femmes noires comme membres régulières, mais aucun homme noir comme membre régulier au conseil de gouvernance<sup>19</sup>. Ainsi, on maintient la dynamique inférieur-supérieur entre l'homme noir et l'homme blanc. Enfin, on emploie des euphémismes pour désigner celle ou celui qui n'est pas blanc.he de l'« autre », en privilégiant des marqueurs « culturels » comme « africain.e » au lieu de marqueurs « raciaux » comme « noir.e ». C'est une forme de néo-racisme culturaliste (Ducharme et Eid, 2005).

Les contextes législatifs canadiens et ontariens relatifs à l'instruction dans la langue de la minorité ayant été présentés, ainsi que la discrimination anti-nouvelle arrivante et anti-nouvel

---

<sup>19</sup> Voir : <https://uontario.ca/uof/conseil-de-gouvernance>

arrivant et le racisme systémique anti-noir explorés, je me tourne maintenant vers l'article 93 de la Loi constitutionnelle. L'objectif est de mettre en exergue une autre couche de marginalisation vécue au sein de la francophonie. Même s'il y a plus d'élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants inscrit.e.s à l'école publique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017d) et que certains élèves ne sont pas admissibles à l'école catholique (Lanthier, 2017), huit des 13 conseils scolaires de langue française en Ontario demeurent de confession catholique. Ce fait est historique et fondé sur un article de la Loi constitutionnelle de 1867. J'en discute dans cette thèse, puisque le système scolaire catholique est celui qui est dominant en Ontario français et, de ce fait, passe plus souvent sous silence dans les descriptions contextuelles des recherches en éducation, surtout celles menées en contextes francophones minorisés, selon mes observations à titre de chercheure.

#### 1.3.4 Article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867

Au Canada, la Loi constitutionnelle de 1867 garantit le droit à l'éducation confessionnelle de certaines provinces. Le Québec et d'autres provinces ont déjà renoncé à ce droit (Proulx et Woehrling, 1997). Or, cet article demeure en vigueur en éducation en Ontario, en Saskatchewan et en Alberta au moment de la rédaction de cette thèse. L'article 93 garantit encore le droit à l'école confessionnelle dans ces trois provinces et se résume de cette façon :

93. Dans chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation, sujettes et conformes aux dispositions suivantes :
- (1) Rien dans ces lois ne devra préjudicier à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées (*denominational*) ;
  - (2) Tous les pouvoirs, privilèges et devoirs conférés et imposés par la loi dans le Haut-Canada, lors de l'union, aux écoles séparées et aux syndics d'écoles des sujets catholiques romains de Sa Majesté, seront et sont par la présente étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec ;
  - (3) Dans toute province où un système d'écoles séparées ou dissidentes existera par la loi, lors de l'union, ou sera subséquemment établi par la législature de la province — il pourra être interjeté appel au gouverneur-général en conseil de toute loi ou décision d'aucune autorité provinciale affectant aucun des droits ou privilèges de la minorité protestante ou catholique romaine des sujets de Sa Majesté relativement à l'éducation ;



- (4) Dans le cas où il ne serait pas décrété telle loi provinciale que, de temps à autre, le gouverneur-général en conseil jugera nécessaire pour donner suite et exécution aux dispositions du présent article, — ou dans le cas où quelque décision du gouverneur-général en conseil, sur appel interjeté en vertu du présent article, ne serait pas mise à exécution par l'autorité provinciale compétente — alors et en tout tel cas, et en tant seulement que les circonstances de chaque cas l'exigeront, le parlement du Canada pourra décréter des lois propres à y remédier pour donner suite et exécution aux dispositions du présent article, ainsi qu'à toute décision rendue par le gouverneur-général en conseil sous l'autorité de ce même article.<sup>20</sup>

De cette description, on peut voir que le droit à l'école confessionnelle s'applique autant à certaines communautés d'expression française du Canada qu'à certaines communautés d'expression anglaise de ce pays. En Ontario, on n'envisage pas de renoncer à ce droit ; ce système répondrait aux besoins des élèves aux dires d'une ancienne ministre de l'Éducation (Lanthier, 2017).

Actuellement, en Ontario, on finance non seulement les huit conseils scolaires catholiques de langue française et les 28 conseils scolaires de langue anglaise ([edu.on.ca/fr/](http://edu.on.ca/fr/)), mais aussi un conseil scolaire protestant de langue anglaise ayant une école ([pssbp.ca/](http://pssbp.ca/)), ce qui est une administration scolaire garantie selon l'article 93 de cette Loi constitutionnelle. Quant aux écoles catholiques de la langue française de l'Ontario, l'ancien directeur de l'éducation blanc sortant d'un conseil scolaire catholique est allé jusqu'à dire dans un reportage que « La foi et la langue, ça fait partie de l'ADN des francophones » et que les écoles de son conseil « sont des microsystèmes du visage canadien » (Lanthier, 2017). Or, la mosaïque canadienne continue de se diversifier sur le plan religieux, donc culturel : 74 % des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants sont de religion hindoue, 55 % sont musulman.e.s, 46 % sont bouddhistes et 39 % sont sikhes, selon les données statistiques du recensement de 2011 (Lanthier, 2017). Tandis que les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants d'aujourd'hui ne sont pas nécessairement de foi catholique, force est de constater que les conseils scolaires confessionnels demeurent le fruit de la « contribution herculéenne des communautés religieuses » d'hier en éducation de langue française en Ontario (Sylvestre et Lévesque, 2018, p. 14).

Cependant, dans le contexte du 21<sup>e</sup> siècle, l'exclusion des personnes de religions non reconnues comme admissibles par le siège de Rome à l'école élémentaire minoritaire de langue française en Ontario persiste, ce qui est un constat inquiétant puisque, aux dires du président de

---

<sup>20</sup> Voir : [laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-4.html](http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-4.html)

l'Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario, en 2017, 50 municipalités auraient des écoles catholiques de langue française seulement (Lanthier, 2017). Au moins un conseil scolaire<sup>21</sup> combine des critères fondés à la fois sur le français et la religion catholique lors du processus de comité d'admission. Lorsqu'il est associé à l'article 23, ce deuxième article de la Loi constitutionnelle met en exergue la potentialité d'une quatrième couche de discrimination contre les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants et d'un autre racisme anti-noir permmissible selon les antécédents historiques du Canada qui est fondée sur le rapport entre la langue et la religion dans huit des 13 conseils scolaires de langue française de l'Ontario.

Aujourd'hui, certains conseils scolaires catholiques de langue française de l'Ontario font la une des médias concernant la discrimination négative associée à la religion. Premièrement, un différend existe entre la famille d'une élève athée et un de ces conseils scolaires : alors que la famille, composée d'un ayant droit à l'éducation en langue française selon l'article 23, aimerait que leur enfant reçoive un appui pédagogique au lieu d'assister aux exercices religieux, le conseil s'attend que tous les membres du personnel y participent à ceux-ci (Doudard, 2019). Au moment de l'écriture de cette thèse, il n'existe pas d'école publique en cette langue dans la ville de résidence des parents, donc, il reste à déterminer si le parent ayant droit selon l'article 23 de la Charte sont à la merci du système éducatif protégé par la Loi constitutionnelle de 1867. Deuxièmement, une famille ayant explicitement inscrit leur enfant musulman à une garderie de langue française logée au sein d'une école d'un autre conseil scolaire catholique perçoit que l'école a refusé d'inscrire leur enfant à la maternelle (Seebruch, 2020). Enfin, un autre conseil scolaire catholique a accusé un ancien élève gai aux origines égyptiennes, donc un jeune homme racialisé autre que blanc, d'avoir brisé une entente de confidentialité au sujet de sa poursuite contre celui-ci à l'égard de la mise en place d'un groupe alliance-gai-hétéro dans son école (MacDonald-Dupuis, 2020 ; Pierroz, 2020), même si le cas a déjà été connu dans les médias (Strapagiel, 2015). Par conséquent, de ces exemples on peut constater que la discrimination religieuse, en plus du racisme systémique anti-noir, est présente au sein du système scolaire catholique de langue française de l'Ontario.

Pour sa part, Beaudoin (1987) explique que le droit à l'école confessionnelle est un élément de négociation fondamentale de la Loi constitutionnelle de 1967, mais que celui-ci ne répond pas

---

<sup>21</sup> Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le lien suivant : <https://www.cscmonavenir.ca/publications/politiques/ELV.1.1.pdf>

aux besoins actuels. Or, selon cet auteur, une double garantie constitutionnelle équivalente entre la langue et la foi, en poids et mesure, n'existe pas nécessairement. En Ontario, la Loi de l'éducation permet aujourd'hui à un.e élève francophone non catholique de fréquenter une école catholique — élémentaire ou secondaire — dans son secteur de résidence, selon la note Politique/Programme n° 148 portant sur l'admission (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a). Ce qui n'est pas connu de tou.te.s, ni reflété dans les politiques de tous les conseils scolaires franco-ontariens.

À ce propos, et en m'appuyant sur les constats de Beaudoin (1987), ma prise de position au sujet de l'article 93 est la suivante : la discrimination religieuse d'autrefois contre certain.e.s locutrices et locuteurs de langue française principalement blanc.he.s et d'ascendance européenne ne l'emporte pas sur la discrimination anti-nouvelle arrivante et anti-nouvel arrivant et *de facto* anti-noir ou anti-minorité visible, ni sur la discrimination contre les religions qui ne sont pas chrétiennes imbriquées dans cette législation, compte tenu des flux migratoires n'étant principalement pas blancs ni de l'Europe au Canada.

Ayant décrit ma prise de position, je donnerai une vue d'ensemble des élèves et du personnel nouveaux arrivants et nouvelles arrivantes, ainsi que de la population noire de l'Ontario.

### 1.3.5 Communautés et populations estudiantines franco-ontariennes

Les communautés du Canada, et plus particulièrement celles de l'Ontario, sont devenues plus diversifiées au fil des années (Statistique Canada, 2017a). Plus de la moitié de la population noire du Canada réside actuellement en Ontario (Statistique Canada, 2019). Toutefois, la diversification de ces communautés ne date pas d'hier. Certaines communautés franco-ontariennes, et *de facto*, certaines écoles de langue française, ont accueilli un plus grand nombre des nouveaux arrivants et des nouvelles arrivantes noires depuis le début des années 1990 (Labrie, 2004). Certain.e.s nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants des pays d'Afrique et d'*Ayiti* sont venu.e.s diversifier des communautés d'expression française ayant été principalement blanche et d'ascendance québécoise (Labrie, 2004). Ces nouvelles arrivantes et ces nouveaux arrivants sont arrivé.e.s en grand nombre en Ontario lors de l'émergence de la nouvelle économie associée à la mondialisation. Pour ces raisons, entre autres, la problématique des relations noir-blanc en contextes franco-ontariens renvoie non seulement à la défense de la langue et de son accent local, mais aussi *de facto* à la race blanche à titre de marqueurs socialement construits de l'identité franco-ontarienne

collective par l'entremise des colonisateurs et des colonisatrices blanc.he.s et de leurs descendant.e.s.

Entre 2008 et 2017, le nombre d'élèves nouvellement arrivés à l'école franco-ontarienne est passé de 5 013 à 9 502, soit de 5,5 % à 8,8 % de la population totale (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017a). En se basant sur les données statistiques de ministère de l'Éducation de l'Ontario de 2014-2015, Lanthier (2017) a mis en exergue que 1 806 des 28 682 élèves sont de nouvelles arrivantes et de nouveaux arrivants à l'école publique tandis que 12 771 des 73 156 le sont dans les écoles catholiques. Selon ses dires, cet écart représente respectivement 6,3 % de la population dans les écoles publiques versus 2,4 % dans les écoles catholiques. Elle avance que cet écart peut s'expliquer par le fait que l'Ontario accueille plus de nouvelles arrivantes et de nouveaux arrivants, dont la religion n'est pas le catholicisme. En bref, elles et ils ne satisfont pas aux critères d'une religion admissible, selon le siège de Rome.

En 2017, les conseils scolaires de langue française ont tou.te.s des élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants. Quatre des cinq conseils scolaires publics et catholiques situés dans l'Est et le Centre de l'Ontario comptent entre 1 900 et 2 400 nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, alors qu'un autre conseil scolaire du nord de la province en compte une cinquantaine tout au plus (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017d). En général, les effectifs scolaires des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants de l'Est et du Centre sont beaucoup plus significatifs qu'ailleurs en province (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017d). Quant aux conseils scolaires franco-ontariens confessionnels et non confessionnels du sud, ils ont davantage d'élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants que ceux du nord de la province où cette clientèle existe peu et se situe entre 1 et 100 (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017d). Cela étant dit, selon mes expériences d'enseignante et de directrice d'école dans 5 des conseils scolaires confessionnels et non confessionnels de langue française en Ontario, il existe encore des enclaves dans ces régions où les communautés et les populations estudiantines demeurent principalement blanches et nées au Canada ; ces enclaves accueillent plus difficilement des personnes nouvelles arrivantes et(ou) noir.e.s selon mes observations.

De la population totale des élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants en 2017-2018, plus de la moitié sont né.e.s dans un pays à prédominance noire. Plus précisément, 4 503 d'entre elles et eux sont né.e.s en Afrique et 654 sont né.e.s en *Ayiti*. Ces chiffres représentent 54 % des

élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants dans les écoles franco-ontariennes (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017b, 2017c). Ces chiffres reflètent aussi les tendances canadiennes et ontariennes actuelles en matière d'immigration récente précédemment présentées.

Toutes langues confondues, un manque de données statistiques faisant état de l'ensemble des élèves noir.e.s fréquentant des écoles ontariennes existe, et par conséquent, ce manque constitue un exemple de racisme systémique anti-noir en éducation en Ontario. Au moment de la rédaction de cette thèse, aucune donnée à l'échelle du ministère de l'Éducation de l'Ontario n'existe sur la race (George, Maier et Robseon, 2020), mais il anticipe en produire dans les années à venir (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017f). Ici, le concept de race renvoie à une minorité visible selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi au Canada, c'est-à-dire des

personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Il s'agit de Chinois, de Sud-Asiatiques, de Noirs, de Philippins, de Latino-Américains, d'Asiatiques du Sud-Est, d'Arabes, d'Asiatiques occidentaux, de Japonais, de Coréens et d'autres minorités visibles et de minorités visibles multiples. (Statistique Canada, 2016)

Alors que l'on connaît le nombre d'élèves nés à l'étranger selon le pays de naissance, on ne connaît pas le nombre réel au total de celles-ci et de ceux-ci qui s'identifient comme noir.e.s.

En revanche, la composition du personnel scolaire demeure en grande partie blanche, donc, inchangée dans cette province (James, 2017). Des répondant.e.s ayant accepté de compléter la partie sur l'auto-identification volontaire lors des tous les sondages du plan de transition à l'enseignement de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (2018), les langues officielles confondues, 76 % étaient blanc.he.s alors que 26 % s'identifiaient à une minorité visible, mais seul.e.s 7 % étaient noir.e.s. Compte tenu de ces faits, cet écart crée une rupture entre l'identification raciale des élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants et l'identification du personnel scolaire, ce qui constitue un problème de taille. Une telle rupture a une incidence négative sur la réussite et le bien-être des élèves noir.e.s et nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants inscrit.e.s à l'école minoritaire de langue française, telle la construction d'une forte identité noire (Ibrahim, 2014). Elle constitue ainsi un racisme systémique anti-noir dans les écoles franco-ontariennes.

Dans certains contextes francophones minorisés, les élèves noir.e.s ne sont pas aussi bien desservis que les élèves blanc.he.s. Elles et ils n'ont pas autant accès à un curriculum, à une

pédagogie et à une didactique ayant été décolonisée ainsi qu'à des modèles identitaires noirs que des élèves inscrits dans une école de langue anglaise (Ibrahim, 2014). Puis, certains leaders éducatifs blancs et d'expression française au Canada indiquent avoir besoin de ressources supplémentaires pour répondre aux besoins des élèves noir.e.s nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants (Schroeter et James, 2015). Or, ils ne reconnaissent pas nécessairement l'importance de changer leurs pratiques (Ibrahim, 2014 ; Schroeter et James, 2015). Des élèves noir.e.s remarquent que le personnel scolaire blanc et francophone ne tient pas compte de leurs aspirations d'emploi futures (Schroeter et James, 2015). Selon eux, le personnel scolaire a des attentes éducatives moins élevées à leur égard que pour les élèves blanc.he.s (Ibrahim, 2014 ; Schroeter et James, 2015). Donc, un écart semblerait persister entre les attentes de certains membres du personnel blanc et certains élèves noir.e.s sur le plan pédagogique selon Schroeter et James (2015).

Plus souvent, en contextes francophones minorisés, les leaders ne sont pas représentatifs de l'identité des élèves dont ils sont responsables. Respectivement, Jabouin (2018) et Dalley (2020) font remarquer que les enseignant.e.s ainsi que les stagiaires noir.e.s et nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants n'obtiennent pas un poste ou un stage aussi facilement que leurs homologues blancs et originaires d'Ottawa ou du Canada. Puis, comme le souligne un participant algérien de l'étude de Duschene et al. (2019) en Ontario français : « Les Noirs, c'est beaucoup plus pire. Eux, je peux le voir, ils sont mal acceptés, je ne sais pas pourquoi » (p. 201). Toutefois, Duschene (2020) indique plus récemment ce qui suit en ce qui concerne le racisme et le système scolaire de langue française en Ontario :

Nous ne pourrions passer sous silence les témoignages de plusieurs des EII [nouveaux enseignants issus de l'immigration] que nous avons rencontrés qui ont fait la sourde oreille aux rumeurs de discrimination ethnoculturelle qu'ils ont entendues à la Faculté d'éducation comme au sein de leur conseil scolaire. Ils ont refusé de se voir comme des victimes et ont relevé le défi de démontrer leur volonté d'apprendre, de réguler leurs pratiques, de tenir compte des conseils reçus et, au bout du compte, de donner tort à ceux qui les jugeaient incompetents. (p. 194)

Selon les propos de cette chercheure, les racismes ne sembleraient pas constituer des critères d'exclusion légitimes au sein de certaines institutions éducatives de la francophonie. Ce serait plutôt au nouveau personnel enseignant issu de l'immigration de changer leurs façons d'être et de faire pour se conformer à celles de l'élite blanche d'expression française née au Canada afin de connaître du succès au sein du système d'éducation minoritaire de langue française de l'Ontario.

Or, d'après Ibrahim (2016), la problématique noir-blanc en contexte franco-ontarien est essentiellement une lutte de pouvoir :

*[African youth] arrive at French-language schools with a highly valued variety of French, le français parisien or Parisian French. As Monica Heller (2006) showed, the linguistic variety of French spoken in Ontario is both devalued and unauthorized in schools... Hence, I am arguing, society enters a "linguistic war" in which the struggle is no longer about language per se, but about power ... it is about race and language ownership. (p. 146).*

Selon lui, cette lutte de pouvoir est non seulement linguistique, mais aussi raciale.

Pour ma part, j'observe que le Programme d'appui aux nouveaux arrivants, analysé selon les principes de la théorie critique de la langue et de la race de Crump (2014), constitue un racisme systémique anti-noir. Sur le plan historique, la mise en place de ce programme a vu le jour à la lumière des flux migratoires des années 1990 au sein des écoles de langue française. Depuis 2010, le Programme d'appui aux nouveaux arrivants remplace le Curriculum de l'Ontario, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année — Actualisation linguistique du français et Perfectionnement du français (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002). Le nom dudit programme a été modifié justement parce qu'il a été perçu comme péjoratif envers le français des élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Aujourd'hui, le programme révisé porte sur l'initiation à la société canadienne, le code de communication interpersonnelle, la lecture, ainsi que les mathématiques, les sciences et la technologie (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Toutefois, c'est en regardant les critères de financement dudit programme qu'on peut observer d'abord du néo-racisme culturaliste, fondé sur l'histoire de la colonisation du Canada par les régimes français et anglais :

Les élèves immigrants récents sont considérés comme admissibles au financement du PANA s'ils remplissent l'une des deux conditions suivantes :

- ils sont nés dans un pays où ni le français ni l'anglais n'est la langue maternelle de la majorité de la population ;
- ils sont nés dans un pays où la majorité de la population parle une forme de français suffisamment différente du français utilisé dans les conseils scolaires de langue française de l'Ontario.

Les immigrants récents nés dans les pays suivants ne sont pas admissibles à ce financement : La France, la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane française, l'île de la Réunion, Saint-Pierre-et-Miquelon, la France, la Nouvelle-Calédonie, les Terres

australes et antarctiques françaises, Saint-Barthélemy, le Canada, le Royaume-Uni, l'Irlande, les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2021, p. 62)

Selon ces critères d'admissibilité au financement qui génère un surplus de 10 000 \$ par élève admissible sur quatre ans pour les conseils scolaires de langue française (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2021, p. 62), le ministère de l'Éducation de l'Ontario semblerait considérer que la forme du français de l'Ontario est similaire à celle de la France. D'un côté, les élèves automatiquement exclus.e.s du financement du Programme d'appui aux nouveaux arrivants sont ceux faisant partie de la liste des 13 pays et territoires d'Outremer de la France. D'un autre côté, le ministère de l'Éducation semblerait aussi considérer que les formes du français de l'Ontario et de la France sont supérieures à celles d'Ayiti, du Cameroun, de Djibouti, du Congo et de la République démocratique du Congo, ainsi que de la Côte d'Ivoire et du Burundi. Respectivement. Les élèves en provenance de ces pays de l'Afrique représentent 7 %, 3 %, 4 %, 6 %, 4 %, 7 %, des élèves nouveaux arrivants et nouvelles arrivantes inscrit.e.s dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française de l'Ontario, ce qui représente au total (au moins) 31 % de cette population (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, SiSon, 2017b). Les élèves en provenance de ces pays sont automatiquement inclus dans le financement lorsque la direction d'école (ou son ou sa délégué.e) inclut ces informations dans le système d'information scolaire de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2021, p. 63), et ce, même si ces pays ont le français comme une langue officielle, et plus souvent comme langue de scolarisation aussi. Donc, lorsqu'on compare la division des pays à prédominance noire selon une dynamique d'inclusion et d'exclusion du financement, on peut constater que le ministère de l'Éducation de l'Ontario hiérarchise les pays à prédominance noire, selon leur proximité continue à la France. Entre autres, les élèves ne parlant pas français, mais qui viennent du Royaume-Uni et de certains pays occidentaux membres du *Commonwealth* ne génèrent aucun financement alors que le français n'est pas la langue maternelle de la majorité non plus, ce qui est un critère d'inclusion automatique au financement pour des pays comme Ayiti.

C'est pour l'ensemble de ces raisons que je constate que le Programme d'appui aux nouveaux arrivants, et plus particulièrement, son modèle de financement, constitue non seulement un exemple de néo-racisme culturaliste, mais aussi un racisme systémique anti-noir. Bref,



« [l]orsqu'on utilise la supériorité culturelle des Occidentaux pour expliquer la plus grande réussite... des immigrants nord-américains et européens par rapport aux autres ». (Ducharme et Eid, 2005, p. 9) Déjà, Veronis et Huot (2017) font remarquer que le Programme d'appui aux nouveaux arrivants n'est pas toujours perçu comme une expérience positive : certain.e.s participant.e.s de leur étude portant sur les espaces en contextes francophones minorisés ont dû fréquenter le local dudit programme dans leur école pendant quatre ans. Mais celles-ci et ceux-ci ne se considéraient plus comme de nouvelles arrivantes et de nouveaux arrivants et trouvaient que ce programme était une forme de discrimination.

Tenir compte de ce qui précède, il n'est pas surprenant que des tensions existent entre certain.e.s blanc.he.s d'expression française et certain.e.s noir.e.s d'expression française en éducation de langue française. Il est déjà reconnu que certains leaders éducatifs d'expression de langue française adoptent une position protectionniste envers la langue, la culture et l'identité en contextes minorisés (Dalley, 2020 ; Laniel, 2017). Or, c'est une position que je qualifie plutôt de « territorialiste », puisque cette prise de position peut inclure ou exclure les noir.e.s d'expression française et(ou) nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants au sein du système scolaire, ce qui est un espace garanti selon l'article 23 de la Charte, et qui est géré par l'élite blanche francophone. Ce constat n'est pas surprenant « [é]tant donné l'idéologie fortement normative attachée à la langue française, ces interactions soulèvent des questions par rapport aux relations de pouvoir quand les membres des [communautés francophones en situations minoritaires] n'adhèrent pas aux normes dominantes » (Veronis et Huot, 2017, p. 9). À ce titre, les leaders blancs pourraient examiner s'ils possèdent les compétences pour rejeter le *statu quo* du discours dominant en contexte éducatif (Carr et Klassen, 1997 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gélinas-Proulx et Villella, à venir). Ce constat s'applique en contextes minorisés et majoritaires (Ibrahim, 2016 ; Thésée et Carr, 2016a, 2016b).

Puisque certains leaders éducatifs blancs d'expression française, descendants du système colonial, accueillent plus difficilement des noir.e.s ainsi que des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants en contextes francophones minorisés depuis de nombreuses années, un plan en matière de formation continue et structurée s'impose pour réduire cet écart, ce que Mujawamariya a signalé en 2002, soit 19 ans passés. Selon d'autres chercheur.e.s, une façon d'assurer la réussite et les résultats des élèves consiste à assurer l'embauche du personnel enseignant noir (Abawi,

2018 ; Howard, 2010 ; Ibrahim, 2014 ; Villegas et Irvine, 2010). Il importe ainsi de réfléchir à de telles pratiques à savoir si ce sont des moyens d'inclure tou.te.s au sein de la francophonie à titre de membres à part entière de la communauté pour en faire de l'éducation à la citoyenneté (Marzouk et al., 2000).

Dans cette thèse, l'inclusion renvoie à la co-construction d'un espace éducatif nouveau (Dalley, 2014). Selon cette perspective, les leaders éducatifs principalement blancs partagent équitablement leur pouvoir avec les membres noirs de leur communauté ; tous transforment leurs paroles/perceptions, les politiques/programmes et les pratiques en éducation au sein de la province/du pays afin d'être inclusifs. En ce sens, je partage une vision finnoise d'une éducation inclusive de Chong (2016), s'inspirant de Vislie (2010), pour qui une éducation inclusive exige un programme d'équité renouvelé composé de transformations institutionnelles au sein du système éducatif.

Mais les concepts du privilège associé à la blanchitude (*whiteness*), des relations entre la francophonie et l'anglophonie et des racismes sembleraient plus difficiles à enseigner pour certain.e.s éducatrices et éducateurs au postsecondaire, puisque ce sont des sujets délicats à aborder (Larochelle-Audet et al., 2013). C'est peut-être plus difficile pour certain.e.s professeur.e.s et chargé.e.s de cours (principalement blancs) francophones d'aborder des sujets délicats comme les racismes ; le courant interculturel, principalement fondé sur la cohésion sociale tandis que le courant antiraciste est axé sur les inégalités de pouvoir ne l'est (Potvin et al., 2015). Par ricochet, l'adoption d'un courant interculturel peut perpétuer le *colourblindness* (aveuglement aux racismes) au lieu du *colourconsciousness* (conscience des racismes).

En Ontario, le discours et les initiatives symboliques portant sur les antiracismes ont fait partie de la plateforme en éducation de certains partis politiques, alors que d'autres partis les ont abolis une fois au pouvoir. Comme l'expliquent George et al. (2020), au cours des années 1990 et 1995, tandis que le parti néo-démocratique était au pouvoir, celui-ci a voulu éliminer les filières en 9<sup>e</sup> année, mais le syndicat de la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario a exercé son pouvoir pour l'en empêcher (Clandfield et al., 2014 ; George et al., 2020). Pendant la même période, ce parti a créé une commission royale sur le financement équitable en matière d'éducation en français langues première et seconde (George et al., 2020). Toujours selon ces chercheuses, même si un secrétariat et un département sur les antiracismes et les conseils

scolaires ont été mis sur pied et une obligation a existé de produire des politiques en matière des antiracismes et d'ethnoculturalisme<sup>22</sup> pour contrer les racismes individuels et systémiques, aucun financement n'a soutenu ces initiatives. La lutte contre le racisme demeure *de facto* facultative.

Ensuite, entre 1995 et 2003, le parti conservateur a non seulement fermé ce secrétariat, mais aussi annulé les initiatives du gouvernement précédent en matière d'antiracisme et de l'ethnoculturel (George et al., 2020). À l'opposé, ce parti a adopté un discours axé sur l'efficacité et l'efficience au lieu de l'équité. Puis, de 2003 à 2018, le parti libéral a mis en place certaines initiatives, telles que la Stratégie ontarienne en matière d'équité et d'éducation inclusive (George et al., 2020 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b), dont découle la monographie portant sur la pédagogie sensible et pertinente à la culture (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Or, l'accent a été mis sur l'anti-intimidation, par l'entremise du comportement positif et de la discipline progressive, plutôt que les antiracismes (IsaBelle, 2018 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b). Puis, encore une fois, les lignes directrices n'abordent ni comment cette Stratégie sera surveillée ni comment les initiatives qui en découlent seront financées (George et al., 2020 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b). Et les progrès demeurent lents, malgré l'existence d'un plan d'action en rapport à cette Stratégie, qui aborde la collecte de données raciales (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017f).

En 2018, lors du retour au pouvoir du parti conservateur, le gouvernement provincial a aboli la Direction générale de l'action contre le racisme. Or, le premier ministre de la province a fait volte-face en admettant que les racismes systémiques existent ensuite, le 4 juin 2020, après avoir indiqué deux jours plus tôt que celui-ci n'existe pas comme aux États-Unis (Jeffords, 2020). Ces discours se sont produits après les manifestations mondiales contre la mort de monsieur George Floyd le 25 mai 2020 (Hill et al., 2020), mais aussi après la déclaration le 1<sup>er</sup> juin du premier ministre du Canada indiquant que les racismes systémiques existent (Messier, 2020). Le 23 juin, le ministre de l'Éducation de l'Ontario a congédié la direction générale du *Peel district school board* après la confirmation d'allégations de racisme systémique anti-noir (*Canadian Broadcasting Corporation*, 2020a). Depuis, le gouvernement ontarien a annoncé qu'à partir de l'année scolaire 2020-21, les écoles ne pourront plus suspendre les élèves de la maternelle à la troisième année et qu'il procédera à l'élimination de filières en 9<sup>e</sup> année, car ce sont des manifestations de

---

<sup>22</sup> Voir ce lien au document : [edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf](https://edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf)

racismes systémiques (*Canadian Broadcasting Corporation*, 2020b). Le racisme systémique anti-noir constitue un problème dans des écoles franco-ontariennes aussi (*Canadian Broadcasting Corporation*, 2021 ; MacDonald-Dupuis, 2019b ; Morvan 2017 ; Morvan et Villella, 2018 ; Radio-Canada, 2021).

Enfin, le premier ministre libéral Justin Trudeau a déclaré que « [l]e racisme systémique pose problème dans tout le pays, dans toutes nos institutions, y compris nos forces de police » (Le Figaro, 2020). Mais François Legault, le premier ministre du Québec, soit la seule et unique province unilingue francophone du pays, nie toujours l'existence des racismes systémiques (Boisclair, 2020). Et, comme une participante à mon étude l'a souligné :

En termes de racisme... en Ontario français, on est collé après le Québec, pis là, on voit le type de discours qui se passe par rapport aux notions de racisme ou de racisme systémique ou de race, puis ça crée de la confusion davantage parce que là, les gens s'abreuvent à cette source-là, puis ça peut être compliqué. (entrevue 3)

Aux dires d'Ariane, même s'ils se retrouvent en contextes anglo-dominants, les leaders éducatifs de contextes francophones minorisés adoptent plus souvent la perspective interculturelle du Québec plutôt que la perspective antiraciste du reste du Canada anglais. Mais des exemples ci-dessus, on peut constater qu'un consensus n'existe pas parmi les politicien.ne.s quant à l'existence des racismes systémiques au Canada, toutes langues officielles confondues.

Ayant fait un aperçu de l'histoire de la colonisation *ayisyèn* entre blanc.he.s et noir.e.s et de celle du Canada, y compris l'Ontario français, je décrirai le contexte et la problématique quant au développement de la compétence interculturelle et antiraciste de mes participant.e.s.

#### **1.4 Constats sur la formation interculturelle**

Compte tenu des contextes culturels et raciaux dans lesquels se situe l'école ontarienne, les leaders en éducation, tels que les directions d'école, requièrent de la formation portant explicitement sur l'interculturel et les antiracismes noirs qui tienne compte des contextes francophones minorisés, c'est-à-dire qu'on les dispense en français et qu'on les adapte au contexte environnant. Mais les cours et les ateliers disponibles en français portant exclusivement sur l'inclusion de la diversité des élèves sont plus souvent limités en cette langue (Gélinas-Proulx, 2014 ; Larochelle-Audet et al., 2013). Une éducation inclusive signifie une éducation pour tou.te.s (Bélanger, 2010, 2015), avec une attention particulière portée sur les personnes noires selon ma

perspective. Concernant les cours disponibles en anglais, ils n'aborderaient pas ou peu la dynamique français-anglais (IsaBelle, Meunier et Gélinas-Proulx, 2016). Or, la dynamique de pouvoir francophone minoritaire-anglophone majoritaire influence les décisions en contexte éducatif hors Québec (Rocque et Taylor, 2011). Il faut également tenir compte du fait que ces deux communautés de langues officielles du Canada bénéficient de privilèges associés à la blanchitude typique des pays occidentaux (Carr, 2016), et tous deux oppriment d'autres minorités.

La formation sur l'éducation incluant l'interculturel et les antiracismes est cruciale : tous les leaders éducatifs sont responsables de répondre aux besoins des élèves (Toussaint, 2011). « L'éducation interculturelle insiste davantage sur les contacts et les échanges entre les cultures » (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 69). Certains leaders pensent avoir développé une compétence interculturelle lors d'une expérience à l'étranger qui leur permet(tra) de répondre aux besoins des élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants (Dinnan, 2009 ; Gélinas-Proulx, 2014 ; Jubert, 2016). Une compétence interculturelle renvoie à l'interculturalité : un ensemble d'attitudes, de connaissances et d'habiletés particulières que les leaders éducatifs mettent en application avec succès pour inclure tou.te.s au sein de la communauté. Des chercheur.e.s suggèrent que les cadres ayant une expérience à l'étranger aborderaient plus facilement les interactions interculturelles (Bartel-Radic, 2014 ; Bista et Saleh, 2014 ; Jubert, 2016). Entre autres, ils posséderaient une ouverture d'esprit, une sociabilité, une empathie et une tolérance à l'ambiguïté favorisant les interactions avec des gens d'autres cultures (Bartel-Radic, 2014 ; Köster, 2020).

Bien que les leaders éducatifs puissent s'autoformer en ce qui a trait à l'interculturel et aux antiracismes en faisant du bénévolat, force est de constater que le développement de ces compétences peut se produire, mais ce développement n'est pas systémique. Et pour cause : une recherche américaine montre que des leaders éducatifs blancs se sont autoformés au sujet des notions de racisme anti-noir et d'antiracismes, car ils ont perçu que leur employeur ne les a pas formés adéquatement (Theoharis et Haddix, 2011). Ils se sont renseignés et ont ensuite partagé leurs connaissances avec le personnel scolaire sur l'éducation antiraciste, c'est-à-dire une éducation qui est « essentiellement préoccupée par les inégalités et par la transformation des facteurs systémiques qui les génèrent » (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 69). C'est pour cette raison que la formation systémique obligatoire est recommandée, car ce ne sont pas tous les leaders éducatifs,

tels que les directions d'école, ni leurs équipes qui acquièrent volontairement les connaissances pour aider les élèves les plus vulnérables en faisant uniquement de l'autoformation.

Dans cette même étude, les leaders éducatifs ont intégré certaines activités communautaires. Ils ont : (1) raccompagné les élèves à la maison après l'école ; (2) ont été présents dans les quartiers de leurs communautés avant les heures d'école, et ; (3) fait des visites à domicile (Theoharis et Haddix, 2011). Ces leaders éducatifs ont fait des activités bénévoles, donc facultatives, à l'extérieur de leurs heures de travail pour développer leurs compétences antiracistes. En effet, le bénévolat est considéré comme un exemple d'autoformation, puisqu'il est reconnu comme un moyen de contribuer à la formation de l'identité professionnelle et au développement d'une approche constante de leadership (Bartsch, 2012 ; Beck, Chrétien et Kind, 2015).

Selon Fantini (2019), certains bénévoles sont souvent transformé.e.s positivement à la suite d'une expérience internationale. Toujours selon cet auteur, d'autres bénévoles de retour au pays remettent en question leurs choix de vie, leurs partenaires de vie, leurs styles de vie, leurs valeurs et leurs emplois à la suite de cette expérience. Les ancien.ne.s bénévoles de son projet de recherche longitudinal s'engagent souvent dans des activités ayant un impact sur les autres (Fantini, 2019). Cependant, il reste que c'est de la formation sur le tas, non pas de la formation initiale et continue formelle ou non formelle structurée. Dans les faits, très peu de participant.e.s de mon étude ayant entre 17 à 32 ans d'expérience en éducation confessionnelle et non confessionnelle, issu.e.s des quatre régions de l'Ontario, n'ont reçu une formation obligatoire portant sur l'interculturel ni sur les antiracismes offerte par leur employeur, leur syndicat ou de leur association.

Mon deuxième constat découle du premier. À l'école franco-ontarienne, la majorité des leaders sont blancs alors que la population estudiantine et le personnel deviennent plus diversifié.e.s, sur plusieurs plans, tels que la culture et la race. L'élite blanche d'expression française née au Canada occupe la très grande majorité des postes décisionnels. Ainsi, il n'est pas surprenant que les participant.e.s de mon étude, dont la plupart font partie de cette élite blanche, n'aient pas ou peu accès à une formation spécifique pour développer une compétence interculturelle et antiraciste. Ces leaders ne sont toutefois pas les seuls éducateurs ni bénévoles à apprendre sur le tas à ce sujet (cf. Matias Gómez, 2019).

Mon troisième constat est que certains leaders éducatifs se sont autoformés tandis que la responsabilité de la réussite et du bien-être de tou.te.s les élèves revient comme responsabilité à chaque éducatrice et éducateur selon la législation en éducation ; ce qui signifie que même si on attribue une responsabilité complexe aux leaders, on ne leur donne pas une chance égale de pouvoir accueillir et accompagner équitablement tous les élèves, y compris les élèves noir.e.s, et dont le nombre exact demeure inconnu en province au moment de la rédaction de cette thèse.

Mon quatrième constat est lié à la recherche empirique. Il existe peu d'études en français, et plus particulièrement en contextes francophones minorisés, qui tiennent compte des conditions et des incidents critiques dans lesquelles se développe (ou non) la compétence interculturelle et antiraciste des leaders.

Enfin, mon dernier constat renvoie aux antiracismes systémiques contre les élèves et le personnel scolaire noirs et la tradition de recherche francophone : il y a énormément de chemin à faire avant que les racismes systémiques anti-autochtone et anti-noir soient reconnus comme légitimes et que les antiracismes soient appliqués de manière systémique, avec toutes les conséquences que cela peut impliquer sur le plan législatif, auprès de l'ensemble des locutrices et des locuteurs d'expression française en contexte pancanadien. Le temps est arrivé de préciser mon objectif de recherche.

Étant donné les constats présentés, ma recherche a pour objectif de décrire, d'analyser et comprendre le développement de la compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders dans le cadre de l'Institut d'enseignement et de leadership. J'examine si une expérience de bénévolat à l'étranger peut former (ou non) neuf leaders en matière du développement d'une compétence interculturelle et antiraciste.

## CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter les concepts de l'inclusion de la diversité, l'éducation inclusive, le leadership transformatif et l'incident critique. Puis, je discute du chevauchement des courants interculturel et antiraciste en contextes francophones minorisés canadiens. Ensuite, je termine avec les concepts du bénévolat international ainsi que des formatrices et formateurs bénévoles.

Il importe de rappeler que je cherche à déterminer si des éléments d'une compétence interculturelle et antiraciste ont été développés chez neuf leaders dans le contexte de bénévolat international de l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti*. Plus précisément, j'analyse comment neuf leaders en font usage dans leur contexte de travail, selon leurs dires. Il s'agit donc de prendre conscience de ce qu'est le leadership éducatif et de ce qui constitue un leader dans le cadre de cette thèse, et ce, pour mieux comprendre mon analyse des données.

### 2.1 Leadership inclusif.

#### 2.1.1 Inclusion de la diversité en éducation

Dans certains systèmes éducatifs, on définit le discours symbolique comme un discours où le bien-être importe tout autant que le rendement dans une perspective d'inclusion de la diversité de tout un chacun. En Ontario, c'est l'énoncé de vision de la Stratégie ontarienne de l'équité et à l'éducation inclusive qui traduit cette idée (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b) :

Nous voulons doter l'Ontario d'un système d'éducation inclusif dans lequel :

- tous les élèves, les parents et autres membres du milieu éducatif se sentent acceptés et respectés ;
- chaque élève est épaulé et motivé à réussir dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé.

Pour avoir un milieu scolaire équitable et inclusif, les conseils scolaires et les écoles s'efforceront de créer un climat où toutes les personnes se sentiront en sécurité, à l'aise et accepté. Nous voulons amener tous les membres du personnel et les élèves à valoriser la diversité, à montrer du respect pour les autres et à s'efforcer de créer une société équitable et soucieuse du bien-être de chacun. (p. 10)



Alors que cet énoncé de vision a été élaboré par un gouvernement provincial antérieur, la Stratégie demeure en vigueur au moment de l'écriture de cette thèse puisqu'on ne l'a ni abrogée ni remplacée. Or, aux dires de George et al. (2020), on peut considérer cette Stratégie comme un exemple d'« antiracisme symbolique » (p. 172, traduction libre). Comparativement aux initiatives et au financement de l'enfance en difficulté en Ontario, on n'a pas de politique claire sur l'équité raciale ; on ignore l'existence des racismes systémiques ; on n'attribue pas de financement à la mise en œuvre des initiatives associées à cette stratégie, et ; on ne recueille pas de données relatives à la race (George et al., 2020). Je conçois cette stratégie comme un exemple de tokénisme systémique, c'est-à-dire une documentation symbolique, puisqu'il y a peu de redevabilité de la part des leaders en ce qui a trait à sa mise en œuvre.

Les problématiques entourant l'inclusion de la diversité des êtres humains sont complexes. En Ontario, le ministère de l'Éducation définit la diversité comme suit :

**DIVERSITÉ :** Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, au sexe, à l'identité sexuelle, à l'identité fondée sur le genre, à l'orientation sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion et au statut socioéconomique.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009 b, p. 4)

Comme on peut le constater à la lecture de cette définition, la diversité de la Stratégie renvoie à de nombreuses dimensions, dont la culture et la race. Mais IsaBelle (2018) souligne que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis l'accent sur la santé et la sécurité des élèves en matière d'anti-intimidation aux dépens d'autres initiatives liées à la Stratégie en matière d'équité et d'éducation inclusive. De plus, on a tendance à aborder toutes les dimensions sociologiques ou éducationnelles de la diversité plus souvent que celle de la « race » ou les « racismes ».

Du côté de la recherche empirique, une seule et unique définition de la diversité n'existe pas. Les dimensions de la diversité incluses dans la définition sembleraient être plus souvent associées aux domaines d'étude des chercheur.e.s, ce qui se comprend lorsqu'on considère l'objet de recherche et le contexte en recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018). Parmi des chercheur.e.s d'expression française s'intéressant à l'inclusion de la diversité en éducation au Canada français, on retrouve différentes définitions de la diversité. Certain.e.s chercheur.e.s s'intéressant à la compétence interculturelle associent leur définition de la diversité aux expériences qui découlent de rapports de pouvoir inégaux fondés sur l'ethnoculturalité, soit « la langue, la

religion, la “race”, la couleur, l’origine ethnique ou nationale, le statut d’immigrant ou de réfugié » (Potvin et al., 2018, p. 32).

D’autres chercheur.e.s, tel.le.s que Prud’homme (2007), ainsi que Prud’homme et al. (2011a, 2011b), qui étudient les problématiques liées à l’éducation à l’enfance en difficulté, définissent ce concept autrement que Potvin et al. (2018). Pour Prud’homme (2007), le concept de la diversité renvoie à « l’expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l’apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu’il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe et à l’école » (p. 34). Prud’homme et al. (2011b) renchérissent en précisant que « cette diversité, jamais figée, s’exprime tour à tour au travers d’un goût, d’un besoin, d’une difficulté, d’un intérêt, d’un choix ou d’une façon de faire en lien avec les buts d’apprentissage proposés » (p. 8). Conséquemment, selon ces perspectives présentées, on ne semble pas tenir compte ni du concept de la construction sociale de la race ni du concept des racismes dans ce discours sur l’inclusion de la diversité. Malgré cette différence, Prud’homme et al. (2011a, 2011b) situent leur définition de l’inclusion au sein du projet éducatif à la différence de la définition de ce concept de la part du ministère de l’Éducation de l’Ontario, ou encore de celle de Potvin et al. (2018). En bref, selon Prud’homme et al. (2011b), l’inclusion de la diversité aurait lieu sur le plan pédagogique (Annexe B) et c’est pourquoi je retiens ce modèle.

Tenant compte de cette brève exploration du concept de la diversité, je le définis dans cette thèse comme étant la présence, l’expression et la reconnaissance des expériences liées à la culture et à la construction sociale de la race, puisque celles-ci découlent de rapports de pouvoir historiques inégaux au sein du projet éducatif de l’école et dans la société à l’échelle mondiale.

### 2.1.2 Modèles de leadership éducatif comme modèles mentaux de la société

De multiples modèles de leadership ont émergé dans la société occidentale. En éducation, Magnan et al. (2018) constatent que trois principaux modèles de leadership sont souvent comparés : le leadership transformationnel, le leadership transactionnel et le leadership transformatif.

Premièrement, le leadership transformationnel est axé sur l’efficacité et l’efficience organisationnelles (cf. Leithwood, 2013 ; Sergiovanni, 1990). En deuxième lieu, le leadership transactionnel porte sur le processus d’échanges, de récompenses et d’exceptions entre le ou la

superviseur.e et les subordonné.e.s (cf. Burns, 1978; Downton, 1973; Huber, 2004). Enfin, le leadership transformatif s'assoit sur une nouvelle compréhension de la justice sociale, la démocratie, l'émancipation et l'équité que le leader transforme ensuite en actions concrètes (cf., Anello et al., 2014 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Shields, 2013). À la lumière de son analyse de divers modèles de leadership dans le cadre de sa thèse doctorale sur les directions d'école franco-ontariennes, Racine (2008) conclut « qu'il n'y a pas consensus dans l'appellation et dans la classification des courants de leadership existants » (p. 26). Bien que chaque type de modèle présente des similarités avec les autres, chacun se distingue par ses particularités.

Même si trois modèles sont considérés comme dominants, je souhaite mettre en exergue deux théories et deux conceptions du leadership éducatif qui circulent dans les contextes francophones minorisés. Mon objectif est de mettre en valeur les apports du leadership transformatif en ce qui concerne l'interculturel et les antiracismes en délimitant les limites du leadership transformationnel. En revanche, je veux souligner que les deux modèles de leadership transformatif qui m'interpellent tant à titre d'ancienne directrice d'école qu'à titre de chercheure ne sont pas considérés comme des modèles dominants de leadership en éducation en Ontario à l'heure actuelle. Dans cette province, l'on privilégie plutôt le cadre de leadership dit « efficace » de Leithwood (Rocque, 2015), ce qui est un modèle transformationnel (Rocque, 2015). Le Cadre de leadership de l'Ontario, introduit en 2006 et révisé en 2013, est fondé sur les principes du leadership transformationnel : l'efficacité et l'efficacité organisationnelle (Leithwood, 2012). Or, ce Cadre a subi certaines transformations entre les deux versions. Alors qu'on évaluait la compétence des leaders selon des connaissances, des habiletés et des attitudes dans le Cadre initial, on évalue uniquement aujourd'hui leurs pratiques de leadership dans le Cadre révisé (Leithwood, 2012). On a justifié ce changement en matière de fondement de la manière suivante :

Utiliser le concept des « pratiques » au lieu des « compétences » vise à reconnaître :

- la situation et le contexte social dans lequel le leadership est exercé ;
- le rôle central qu'occupent les relations dans la fonction de leadership ;
- l'importance pour les leaders de réagir avec souplesse aux situations, aux événements et aux défis qui surviennent en vue de réaliser d'importants objectifs ;
- la nature commune de la fonction de leadership dans presque toutes les organisations.

(Leithwood, 2012, p. 4)

Même si on a changé de vocabulaire en matière d'indicateurs de performance, l'efficacité et l'efficience de l'organisation demeurent au cœur des actions des leaders éducatifs.

Comme tout modèle, celui du leadership transformationnel comprend des lacunes. La plus grande concerne l'inclusion de tou.te.s. Le leadership transformationnel n'est pas un modèle de leadership adapté aux réalités désavantagées sur le plan historique, telles que les effets de l'apartheid (Davids et Whagid, 2018), voire du racisme systémique anti-noir. Les leaders éducatifs adoptant un leadership transformationnel sont plus concentrés sur l'efficience et l'efficacité organisationnelles que sur le bien-être et la réussite de chaque élève. La direction d'école ne possède pas toujours les compétences pour guider le personnel à améliorer les résultats des élèves les plus marginalisés, ce qui nuit à la création et au maintien d'un climat scolaire de confiance entre elle et le personnel (Davids et Waghid, 2018).

À partir de mes propres expériences à titre d'enseignante et de directrice d'école, je sais qu'au moins cinq conseils scolaires de langue française privilégient, ou ont privilégié, le modèle ontarien de leadership transformationnel et que c'est le plus souvent l'amélioration du rendement scolaire de la majorité qui l'emporte. Dans le cas des conseils scolaires où j'ai œuvré, la préoccupation principale était la performance de l'école aux évaluations provinciales. D'abord, les leaders systémiques des trois conseils scolaires catholiques où je travaillais à la direction d'école s'attendaient à ce que le personnel de chaque école mise davantage sur l'amélioration des résultats du plus grand nombre d'élèves en 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années en lecture, écriture et mathématiques, mais pas nécessairement les plus faibles. Pour atteindre ce but, les leaders du conseil ciblaient des lacunes de l'école aux évaluations de l'Office de qualité et de la responsabilité en éducation. À l'échelle du conseil scolaire, ils établissaient des sessions de formation et de surveillance auprès de la direction d'école et du personnel pour que les élèves atteignent les résultats ciblés le plus rapidement possible. Dans cette perspective, deux de mes trois anciens employeurs administraient aussi des évaluations systémiques en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, afin de mieux cibler les lacunes de ces cohortes qui passeraient les évaluations provinciales l'année suivante et pour se préparer en conséquence. Pour atteindre les résultats ciblés, les conseils scolaires dans lesquels j'ai travaillé en tant qu'enseignante et directrice d'école ont rendu obligatoire et ont géré la mise en œuvre des Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008), ce qui faisait partie intégrante du fonctionnement des communautés d'apprentissage professionnel privilégié en

province. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation de l'Ontario exige que les éducatrices et des éducateurs participent aux communautés d'apprentissage professionnel (Lamothe, 2017); la participation aux communautés d'apprentissage professionnel fait même partie des fondements de la pratique enseignante en Ontario (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2016).

Une communauté d'apprentissage peut inclure :

- le personnel de l'école qui planifie et se pose des questions sur l'apprentissage des élèves, choisit des ressources pédagogiques, participe à de l'enseignement mutuel, prend de nouvelles initiatives ou échange des ressources et des idées ;
- les directrices et directeurs d'école, les agentes et agents de supervision, les directrices et directeurs de l'éducation et les personnes qui forment le personnel enseignant, qui se rencontrent régulièrement pour discuter des divers moyens d'améliorer l'apprentissage et les compétences des élèves, de même que les installations dans les écoles ;
- les parents et les membres de la communauté qui mettent en commun leurs connaissances et compétences avec les membres de la profession afin de soutenir les activités à l'échelle de la classe et de l'école. (p. 19)

À l'heure actuelle, en Ontario, le concept du leadership transformationnel domine en éducation. Toutefois, ce modèle de leadership comporte des limites en matière du bien-être et du rendement académique de tou.te.s les élèves, selon moi. Ainsi, j'é mets l'hypothèse qu'un véritable leadership transformatif en contextes francophones minorisés ne pourra émerger que si les leaders privilégient une éducation plus inclusive pour tou.te.s. J'insiste : c'est la mise en œuvre de politiques, pratiques et programmes systémiques équitables qui rendront inclusive l'éducation dans ces contextes. C'est à partir des différences interrelationnelles des noir.e.s. francophones et des blanc.he.s francophones que je cherche à mieux décrire, à analyser et à comprendre la problématique noir-blanc, qui influence l'éducation en langue française, en m'attardant sur la compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders, formateurs bénévoles en *Ayiti*.

De l'ensemble des propos sur le leadership transformationnel et des initiatives qui en découlent en matière du rendement, on peut constater que le rendement de certain.e.s l'emporte sur le bien-être de tou.te.s. C'est à cause de ces lacunes qu'il me paraît important, en tant qu'ancienne directrice d'école et chercheure, de privilégier le modèle de leadership transformatif.

En ce qui concerne le leadership éducationnel en contextes minorisés, divers modèles hypothétiques ont été élaborés au fil des années. Certains de ces modèles de leadership ont été

adaptés aux contextes francophones minorisés du Canada. Premièrement, on retrouve le modèle de leadership de Lapointe (2002) qui est fondé sur la (re)production d'un héritage particulier (Godin et al., 2004 ; Lapointe, Langlois et Godin, 2005). Selon une direction d'école citée dans l'article de Lapointe et al. (2005), ce type de leadership se résume comme suit : « Nous autres ici, on n'est pas en train d'enseigner une langue, on est en train de vivre une langue. On doit vivre la langue française dans notre école. C'est comme un héritage qu'on donne » (p. 151). Tout compte fait, ce modèle de leadership éducatif trouverait non seulement son assise dans le passé linguistique de l'élite blanche, francophone et canadienne, mais aussi dans le présent, puisque le français est privilégié dans le contexte éducatif ; c'est cette langue qui véhicule les valeurs associées à l'élite blanche francophone de nationalité canadienne d'aujourd'hui. Pour leur part, Gélinas-Proulx et Shields (2016) confirment que le modèle de leadership de Lapointe (2002) s'inscrit dans les huit principes du modèle de leadership transformatif de Shields (2013) ; par ricochet, il peut être considéré comme transformatif dans le cadre d'une dynamique francophone-anglophone du Canada.

Le modèle hypothétique du leadership du patrimoine n'est cependant pas le seul type élaboré pour les contextes francophones minorisés. D'autres modèles du leadership existent pour ce contexte. Il existe une variante d'un modèle de leadership transformatif élaboré pour des contextes anglophones majoritaires en matière d'inclusion de la diversité ethnoculturelle. Selon Gélinas-Proulx et Shields (2016), le mot « ethnoculturelle » renvoie à la langue, la culture, ainsi qu'à l'identité ethnique. Ces huit principes du leadership transformatif sont les suivants :

1. Accepte le mandat d'effectuer des changements profonds et équitables. Donc, une direction qui perçoit des iniquités, parce qu'elle a analysé son contexte et les enjeux qui y sont reliés, a l'obligation d'apporter des changements et ne tolère pas le statu quo.
2. Examine les cadres de référence de même que les préjugés et déconstruit les cadres de référence (croyances et pratiques) qui perpétuent le statu quo ou la pensée déficitaire (*deficit thinking*) après avoir reconnu qu'il fallait effectuer des changements. Ainsi, d'abord auprès d'elle-même et ensuite auprès des acteurs scolaires, la direction cherchera à modifier les connaissances et les croyances qui génèrent des inégalités et des injustices pour les reconstruire dans une optique d'équité. Pour ce faire, des conversations courageuses sont nécessaires. Si ce principe n'est pas respecté, il sera impossible de réaliser des changements équitables.

3. Priorise l'émancipation, la démocratie, l'équité et la justice sociale. En fait, il s'agit que la direction accorde de l'importance à ces concepts, car si cela n'est pas fait systématiquement, elle laissera d'autres préoccupations dominer son agenda.
4. Tente d'abolir la distribution inéquitable du pouvoir. Ainsi, des individus ne devraient pas avoir des privilèges que les autres n'ont pas en termes de pouvoir ou de ressources.
5. Met l'accent à la fois sur la réussite de chacun (bien individuel : être scolarisé pour avoir un travail, un bon salaire, etc.) et la réussite de tous (bien commun : une population scolarisée est en meilleure santé, moins criminalisée, etc.).
6. Démontre qu'il existe une interdépendance et une interconnexion entre les humains et sensibilise ses pairs aux phénomènes mondiaux (changement climatique, conflits politiques, distribution inéquitable des ressources, etc.) dans une optique d'éducation à la citoyenneté.
7. Fait preuve de critique par rapport aux pratiques inéquitables et aux désavantages et, en contrepartie, propose des solutions qui apportent de l'espoir. De fait, la direction d'école propose des solutions pratiques et justes à la suite de l'analyse critique des pratiques inéquitables.
8. Fait preuve de courage moral et d'activisme, surtout vis-à-vis de ceux qui veulent maintenir le statu quo, leurs privilèges et leur pouvoir. Ainsi, face à la résistance, la direction d'école doit bien se connaître, croire de façon indéfectible en l'équité.

(Gélinas-Proulx et Shields, 2016, p. 8)

Gélinas-Proulx et Villella (à venir) reprennent le modèle adapté de Gélinas-Proulx et Shields (2016) pour mettre en évidence ces huit principes à l'aide d'exemples concrets de leadership éducatif au Canada français, et plus particulièrement de l'Ontario français. Nous le faisons de deux façons. Nous présentons certains exemples de leadership transformatif en contextes francophones minorisés, comme une direction d'école manifestant avec ses élèves pour une université de langue française en Ontario (Radio-Canada, 2018b). Nous employons des contre-exemples du leadership transformatif pour mettre en évidence certains enjeux relatifs au racisme en contextes francophones minorisés (cf. MacDonald-Dupuis, 2019a). Les exemples inclus dans ce chapitre sont tirés de l'actualité franco-canadienne, dont l'actualité franco-ontarienne, pour pouvoir créer un lien plus étroit entre ledit modèle et le contexte francophone minorisé.

En ce qui concerne le leadership transformatif, ainsi que les racismes et les antiracismes explorés dans le contexte de ma thèse, je me suis aussi tournée vers un aspect particulier du modèle de leadership transformatif bolivien d'Anello et al. (2014) comme complément au modèle adapté

de Gélinas-Proulx et Shields (2016) pour deux raisons. Anello et al. (2016) abordent le leadership transformatif d'un point de vue systémique plus complet que Shields et Gélinas-Proulx (2016) et de Shields (2013). Puis, leur modèle de leadership peut s'appliquer à tout leader au lieu d'être réservé à la direction d'école ou à l'éducation, comme celui de Gélinas-Proulx et Shields (2016) :

*When we engage in systemic thinking, we see the object of study as part of a greater system. We take into account the relationships among the parts of the system, between the parts and the whole, and between the whole and larger systems in which it is embedded. We recognize complexity and interdependence.* (Anello et al., p. 140)

Enfin, Anello et al. (2014) abordent plus explicitement l'importance de contrer les racismes dans leur modèle de leadership transformatif que ne le font Shields et Gélinas-Proulx (2016), et ce, même si le modèle de Shields (2013) aborde davantage le racisme. Par exemple, dans le guide d'étude complémentaire au livre de leadership transformatif d'Anello et al. (2014), on peut voir comment Hernandez et Khadem (2017) poursuivent la réflexion de toute lectrice et de tout lecteur sur les racismes d'un point de vue de leadership transformatif systémique. Par exemple, elles demandent : « *How does racism negatively affect: the members of the race that is supposedly 'superior'?; the members of the race that is supposedly 'inferior'?; society as a whole* » (p. 9). Donc, on ne saurait se surprendre qu'Anello et al. (2014) considèrent les racismes comme un exemple de modèle mental aversif de la société :

*The racist view of humankind maintains that people's character, capacity and value are racially determined. It claims that racial differences are due to differential evolution, which has provided some races with greater intellectual and physical endowments than others, resulting in inherent superiority, due to unalterable circumstances of birth.* (Anello et al., 2014, p. 55)

Selon ce modèle, la dynamique inférieur-supérieur inhérente aux racismes systémiques s'installe entre les êtres humains, car une division concurrentielle existe entre le soi et l'autre alors que la science indique clairement qu'une seule et unique race humaine existe (Anello et al., 2014).

Anello, Hernandez, Khadem, Shields, Gélinas-Proulx et moi-même associons chacun.e à notre façon l'importance d'exercer un leadership transformatif pour inclure les éléments culturel et racial de la diversité, ainsi que pour contrer les discriminations et les racismes. Shields (2013) discute surtout des racismes individuels par l'entremise de divers exemples de l'aveuglement aux racismes. Gélinas-Proulx et Shields (2016) ne font mention des racismes qu'une seule fois en rapport à la nécessité potentielle d'avoir une conversation sur ce sujet. Enfin, tandis que Gélinas-



Proulx et Villella (à venir) ancrent les antiracismes dans une perspective de justice sociale, je les relie plus spécifiquement à la justice raciale dans cette thèse, comme le font Anello et al. (2014).

Parmi ces modèles, je retiens celui de Gélinas-Proulx et Shields (2016) comme modèle de leadership transformatif principal (Annexe A). Ledit modèle hypothétique est fondé sur les valeurs qui concordent avec celles énoncées de la Stratégie ontarienne en matière d'équité et d'éducation inclusive (IsaBelle, 2018 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b). Puis, il prend déjà une certaine importance dans des recherches empiriques portant sur le leadership en contexte francophone pluraliste (Magnan et al., 2018). Enfin, ce modèle accorde une plus grande importance au bien-être de tou.te.s qu'au rendement scolaire ; à l'exact opposé de Leithwood (2012, 2013).

Mais malgré ces apports, le leadership transformatif selon Gélinas-Proulx et Shields (2016) comporte aussi des limites. C'est un modèle théorique du leadership qui a suscité à présent plus d'intérêt au Québec même s'il a été élaboré pour le contexte francophone minorisé (Magnan et al., 2018). Qui plus est, les principes de ce modèle ne mettent pas en exergue si l'appui d'autres leaders, tels que les surintendances ou les directions générales, s'avère nécessaire pour que la direction d'école adopte ce type de leadership avec succès. En outre, les auteures ne tiennent pas explicitement compte des racismes autant qu'Anello et al. (2014) le font dans leur modèle du leadership transformatif. Ensuite, la direction d'école seule est l'agente de changement principal de l'action transformative en matière d'inclusion de Gélinas-Proulx et Shields (2016), tandis qu'Anello et al. attribuent un sens plus large au leadership transformatif en le qualifiant d'un leadership pour tou.te.s. Je retiens cet élément dans ma conception du leadership en raison de mes incidents critiques à la direction d'école.

Tenant compte de l'ensemble de ces propos sur le leadership, je conçois le leadership transformatif comme étant un modèle systémique potentiel pour tout leader qui veut assurer la réussite éducative de chaque membre de leur communauté par l'entremise du bien-être. Passons au rapport entre le leadership transformatif et l'éducation inclusive.

### 2.1.3 Leadership transformatif et éducation inclusive

À la différence d'autres modèles, le leadership transformatif est considéré comme favorable à la mise en place d'une éducation inclusive de la diversité (Larochelle-Audet et al., 2018). Le

leadership transformatif et l'éducation inclusive partagent certains objectifs comme l'équité et la justice sociale. Le leadership transformatif mise sur l'équité, l'inclusion, la justice sociale et l'excellence (Mertens, 2010 ; Shields et Hesbol, 2019). Puis, l'éducation inclusive de la diversité :

... reprend plusieurs... aspects [de l'éducation interculturelle et de l'éducation antiraciste], mais aborde la diversité dans une perspective plus large, qui inclut les différences de genre et de classe et les différences liées au handicap. Ces catégories demeurant artificielles, précisons qu'elles ont été utilisées de manière flexible afin de rendre compte de la multiplicité et de la complexité des approches employées par les professeurs. (Larochelle et al., 2013, p. 69)

L'éducation inclusive de la diversité dans le cadre d'un modèle de leadership transformatif situe les leaders éducatifs au sein d'un paradigme prenant en compte la diversité humaine, dont l'interculturel et les antiracismes, mais celle-ci ne se limite pas nécessairement à ces deux intersectionnalités. Dans un tel cas, un leader inclusif passe à l'action pour transformer l'école en une microsociété plus démocratique grâce à la réflexion qu'il fait en tant qu'apprenant sur ses expériences de vie (Dewey, 1933 ; Shields et Hesbol, 2019). Le leader transformatif tire des leçons de la réflexion qu'il fait sur ses expériences, afin de planifier de futures actions à entreprendre ou à éviter (Anello et al., 2014 ; Hernandez et Khadem, 2017 ; Rodgers, 2002 ; Rozier, 2010). En revanche, toute expérience de vie ne constitue pas une expérience d'apprentissage pour un leader éducatif (Dewey, 1964). Étant donné que la réflexion sur l'expérience comprend l'interconnexion et l'interrelation des êtres humains, et que la réflexion collective sur l'action guide de futures actions, le leader transformatif en tant qu'apprenant prend une posture de co-apprenant parmi d'autres apprenant.e.s afin d'inclure tou.te.s.

#### 2.1.4 Leadership transformatif en contextes francophones minorisés

Au Canada, la Charte des droits et des libertés de 1982 inclut la diversité des personnes faisant partie de groupes minoritaires afin qu'elles et ils bénéficient de la loi sans être discriminé.e.s négativement (Gouvernement du Canada, 1982). En recherche empirique, les chercheur.e.s interprètent le concept de l'inclusion selon leur champ d'expertise. Pour certain.e.s chercheur.e.s canadien.ne.s, le concept de l'inclusion renvoie aux élèves ayant des besoins particuliers, tel.le.s que « les enfants en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école » (Bélanger et Duschene, 2010, p.1). Dans le domaine de l'éducation à l'enfance en difficulté, par exemple, chaque province et territoire a une politique en matière d'inclusion ; chaque définition de

l'inclusion, ainsi que chaque politique éducative à ce sujet varient considérablement (Rousseau, Point, Desmarais et Vienneau, 2017 ; Specht et al., 2016). En dépit de ces variations, la recherche met en évidence les apports académiques et socioémotionnels de l'éducation inclusive (Davis 2015 ; Jordan, 2018 ; Jordan, Glenn et McGhie-Richmond, 2010). Pour d'autres chercheur.e.s, l'inclusion est un concept plus souvent associé à la (re)production des langues, cultures et identités majoritaires et minoritaires du Canada au sein de l'école de langue française (Dalley, 2014). Dans le cas de la dynamique inclusion-exclusion du personnel et des élèves racialisé.e.s noir.e.s, on peut se tourner vers James (2012) qui privilégie la théorie critique de la race ; cette théorie examine non seulement la construction sociale de la race, mais aussi leur relation d'interdépendance avec les sexes, les classes et les facteurs démographiques.

L'éducation inclusive s'aligne sur le courant antiraciste (Potvin, 2020 ; Potvin et al., 2006). En fait, la théorie critique de la race examine la dynamique de l'inclusion et de l'exclusion entre les noir.e.s et les blanc.he.s dans la société, en utilisant comme point de départ que :

1. *Race continues to be a significant factor in determining inequity in the United States.*
2. *U.S. society is based on property rights.*
3. *The intersection of race and property creates an analytic tool through which we can understand social (and, consequently, school) inequity.*

(Ladson-Billings et Tate IV, 1995, p. 48)

Autrement dit, « [l]a race est surtout le nom d'un rapport social (*celui de la domination d'une catégorie sociale sur une autre*), davantage qu'il n'est celui d'un groupe spécifiquement défini ou d'une identité dans un contenu figé » (Bentouhami et Möschel, 2017).

Puisqu'on aborde la problématique noir-blanc en tant que construit social, on ne peut faire abstraction du concept de la blanchitude, aussi appelé la blanchité<sup>23</sup>, c'est-à-dire du *whiteness*:

La blanchité caractérise ainsi l'ensemble des privilèges associés à ceux qui en détiennent la propriété, à savoir les Blancs surtout — mais pas seulement — ceux de statut aisé, masculin, hétérosexuel, catholique ou athée (selon les configurations historiques), mais elle ne caractérise cet ensemble de privilèges qu'en tant que son attribution fait elle-même l'objet de déni. (Bentouhami et Möschek, 2017, p. 5)

En tenant compte de cette définition, de l'histoire franco-ontarienne mentionnée auparavant, ainsi que l'existence des conseils scolaires catholiques et publics, les blanc.he.s catholiques ou athé.e.s

---

<sup>23</sup> Les termes « blanchitude » et « blanchité » existent. Je privilégie le premier terme.

font partie des personnes et des groupes qui sont les plus privilégiés dans la société canadienne. Ainsi, l'inclusion des personnes et des groupes noir.e.s demeure un sujet d'actualité pour l'éducation franco-ontarienne ayant principalement des leaders blancs, masculins et catholiques.

Or, pour que l'inclusion sur les plans culturel et racial se produise réellement pour tou.te.s, j'emprunte un concept de Shulman (2004) et Sharma (2011) qui indiquent qu'une harmonie existerait entre les valeurs et les croyances (le cœur), les connaissances et les compétences (la tête) et les approches pratiques du personnel scolaire (les mains). Par ricochet, si une telle harmonie entre ces éléments importe pour la création de classes inclusives pour tou.te.s les élèves, ces éléments pourraient aussi s'avérer cruciaux chez d'autres leaders éducatifs, comme les directions d'école, pour que le système devienne plus inclusif envers les adultes racialisés autre que blancs.

Ainsi, je conceptualise une éducation inclusive comme étant la création et le maintien d'un lieu et un contexte éducatif où tou.te.s reconnaissent positivement que les êtres humains sont distincts les uns des autres, mais qu'ils vivent des expériences uniques. Tou.te.s s'assurent par l'entremise de leurs paroles (cœur), de leurs politiques (tête) et de leurs pratiques (mains) que chaque être humain dudit lieu et contexte éducatif se sente à l'aise de développer et d'afficher sa propre identité dans la société, tant sur les plans culturel et racial ou autre. Pour ce faire, les leaders éducatifs dominants (et *de facto* blancs) partagent leur pouvoir avec les autres membres du lieu et du milieu en ce qui concerne la prise de décision afin d'assurer une éducation inclusive par, pour et avec tou.te.s. Mais comment conceptualiser un tel leader éducatif dans le cadre de cette thèse ?

#### 2.1.5 Leader transformatif et éducation inclusive

Dans cette thèse, le concept que je qualifie de « leader éducatif et systémique d'expression française en Ontario » ne renvoie pas aux définitions typiques d'un leader éducatif dans la recherche empirique. Le plus souvent, cette expression fait référence à une directrice ou à un directeur d'école, quoique certaines variantes existent à ce sujet, selon l'objet d'étude. Par exemple, Sider et al. (2017) ont utilisé l'expression « *school leaders* » pour désigner des personnes occupant un poste à la direction (ou à la direction adjointe) d'une école lors d'une étude pancanadienne portant sur l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers (p. 1). Puis, Gélinas-Proulx (2014) fait la distinction entre les directions d'école et les futures directions d'écoles de langue française

en tant que leaders scolaires dans son étude sur la compétence interculturelle de contextes franco-canadiens. Alors que certain.e.s de ses participant.e.s occupent un poste à la direction d'école dite homogène de langue française, d'autres personnes suivent des cours dans le domaine de l'administration scolaire, mais elles n'occupent pas encore un poste à la direction d'école. Or, Shields (2013) indique qu'un leader éducatif peut être quiconque qui veut faire une différence pour les élèves, ce qui me permet d'attribuer un sens plus large à ma conceptualisation d'un leader.

À l'aide de ces perspectives similaires et distinctes d'un leader en éducation, et même en dépit de celles-ci, j'ai conceptualisé ce qu'est, pour moi, un leader éducatif et systémique d'expression française de l'Ontario. Premièrement, comme Sider et al. (2017), ma définition d'un leader en éducation comprend les perspectives des directions et des directions adjointes d'école. Ces leaders se partagent des responsabilités sur le plan législatif en Ontario :

(2) Le directeur adjoint remplit les fonctions que lui assigne le directeur d'école. Règl. de l'Ont. 339/91, art. 1.

(3) En l'absence du directeur d'école, le directeur adjoint, le cas échéant, est responsable de l'école et exerce les fonctions du directeur.

(Règlement de l'Ont. 339/91, art. 1)<sup>24</sup>

De plus, selon Sider et al. (2021), la recherche empirique comprend des directions et des directions adjointes d'école d'expression française qui œuvrent au sein des systèmes éducatifs de langue anglaise et ceux de langue française. Donc, je considère qu'un leader d'expression française peut travailler dans un système de langue anglaise et quand même contribuer à la francophonie.

Deuxièmement, je m'aligne sur Gélinas-Proulx (2014) qui inclut non seulement des directions d'écoles de langue française, mais aussi de futures directions de ces écoles dans une recherche sur le leadership. Alors que ses futures directions d'école ont suivi des cours universitaires de leadership, huit de mes neuf participant.e.s possèdent leur qualification à la direction d'école en Ontario et(ou) tou.te.s occupent déjà un poste de leadership éducatif systémique depuis bon nombre d'années. À la différence de Gélinas-Proulx (2014), je ne me suis pas limitée aux personnes ayant travaillé dans le système de langue française au Canada. Toutefois, la plupart des participant.e.s y travaillent, ou y ont travaillé. C'est plutôt le critère de l'expression

---

<sup>24</sup> Le premier point a été exclu, puisque celui-ci s'applique uniquement à la direction d'école.

en français qui l’a emporté sur la langue de communication officielle du système éducatif dans lequel mes participant.e.s œuvrent. En *Ayiti* la très grande majorité des éducatrices et éducateurs canadien.ne.s, y compris tou.te.s mes participant.e.s, ont enseigné en français. Un participant a fait toute sa carrière dans un système éducatif de langue anglaise.

Enfin, en m’inspirant de Shields (2013), je ne limite pas ma définition d’un leader à la personne occupant un poste à la direction d’école, ce que le mot « scolaire » sous-tend habituellement lorsqu’il est associé au mot « leader ». Selon ses dires, « *educational leaders are not just those in formal positions of authority, but the term includes teachers and other educators whose goal is simply to « make a difference »* » (p. ix). Je pense attribuer un sens plus spécifique que Shields (2013) à l’expression « leader éducatif », car je rends plus explicite que certain.e.s participant.e.s ne travaillent plus dans une seule école et qu’elles ou ils n’exercent tou.te.s une influence auprès du personnel accompagné dans le cadre de leur travail. Je privilégie l’expression « leader éducatif et systémique d’expression française de l’Ontario » pour définir un.e professionnel.le d’expression française travaillant en éducation en Ontario ayant une influence sur le bien-être et le rendement des élèves et du personnel par l’entremise de son leadership systémique.

#### 2.1.6 Incidents critiques

Le concept de l’incident critique pour analyser les apprentissages des adultes date de plusieurs années. À l’origine, ce concept a été conçu pour analyser comment les vétérans de combat ont prévenu ou ont résolu des problèmes, lors de missions de bombardement en avion (Flanagan, 1954). Le concept est devenu moins utilisé jusqu’aux années 1980, puisque la tendance en recherche privilégiait des méthodologies quantitatives (Redfern et al., 1982). Depuis, non seulement le concept a évolué, mais il a été adapté à différents domaines de recherches, tels que l’éducation.

Le concept de l’incident critique s’inscrit dans la contribution théorique clé de l’apprentissage par transformation de Mezirow (1997). Selon Mezirow et Taylor (2009), l’apprentissage par transformation implique un changement important chez l’apprenant.e. au niveau du sens, des cadres de référence et des habitudes mentales ; les auteurs décrivent les incidents critiques comme étant des « dilemmes désorientants » (*disorienting dilemmas*), c’est-à-

dire ceux qui suscitent une réflexion critique et facilitent l'apprentissage par transformation (p. 7, traduction libre). Selon Duchesne (2010), le concept de l'apprentissage par transformation est moins connu en contextes francophones, puisque les informations publiées en français sont plus limitées à ce sujet. Toutefois, étant plurilingue, l'accès à la recherche en français, en anglais ou en italien ne me pose aucunement problème en tant que chercheure. En tant qu'assistante de recherche pour le professeur Sider, j'ai aussi eu l'occasion d'expérimenter le concept de l'incident critique dans le cadre d'une étude bilingue pancanadienne portant sur les directions d'école et l'inclusion scolaire, et de co-publier à ce sujet (Sider et al., 2021).

Dans le contexte du leadership éducatif, un incident critique constitue une expérience ayant influencé la réflexion et les pratiques d'un leader éducatif. Dans le cas de Sider et al. (2017), il s'agit d'expériences au sujet de l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers. Plus précisément, le leader éducatif ayant vécu un incident critique a modifié un résultat pour un.e élève, a vécu une situation lui ayant appris une nouveauté ou cette expérience lui a confirmé ses actions (Sider et al., 2017; Sider et al., 2021). C'est une expérience servant de perfectionnement professionnel (Sider et al., 2017; Sider et Ashun, 2013). Selon Yamamoto et al. (2014), dont s'inspirent Sider et al. (2017), le leader éducatif ayant vécu un incident critique raconte une histoire à soi-même, la raconte ensuite à d'autres et la raconte à soi-même à nouveau; par la suite, son leadership reste inchangé, le leader le réinvente ou il l'affirme par l'entremise des autres.

Ma conception d'un incident critique s'aligne sur celle de Sider et al. (2017), ainsi que sur celle de Yamamoto et al. (2014). Je qualifie un incident critique de leadership transformatif en matière d'éducation inclusive comme étant une expérience professionnelle positive ou négative vécue dans son contexte de travail en Ontario ou dans un contexte de bénévolat international ayant eu un impact sur des enfants et des adultes noir.e.s et(ou) des nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants. C'est à partir de ces notions que je définirai maintenant une compétence interculturelle.

## **2.2 Compétence interculturelle et antiraciste.**

Je présenterai mes conceptions de la culture et de la construction sociale de la race, le modèle de la compétence interculturelle privilégié dans ma thèse, ainsi que mes définitions des racismes, de racialisation et d'antiracismes.

### 2.2.1 Recherche sur la compétence interculturelle

L'étude du développement d'une compétence interculturelle est un sujet qui, au fil des années, a attiré l'attention des chercheur.e.s, notamment en ce qui concerne les stagiaires et les enseignant.e.s de langue (Barrow, 2017; MacDonald, 2015; Shiveley et Misco, 2012). En révisant la littérature scientifique sur ce sujet, il est possible de constater que la compétence interculturelle, ou encore la compétence de communication interculturelle, est un sujet de l'heure. Cela n'est uniquement le cas en éducation (Bartel-Radic, 2014 ; Bryant et al., 2014 ; Fantini, 2019). Toutefois, avant d'aborder la recherche sur la compétence interculturelle, je mettrai en exergue la perspective francophone des courants de l'interculturel et des antiracismes.

Certain.e.s chercheur.e.s francophones diraient que la recherche menée en langue française porte traditionnellement sur le courant interculturel alors que la recherche portant sur le courant antiraciste est plutôt anglo-américaine (Potvin, 2018 ; Potvin et al., 2006). D'autres chercheur.e.s d'expression française indiquent que les courants de l'interculturel et des antiracismes ne peuvent pas être combinés, car le concept de la construction sociale de la race n'existe pas, puisqu'on peut tout réduire à une question de culture (Pretceille, 2017).

Or, en contextes franco-canadiens, il semble que le courant interculturel est une réponse au multiculturalisme qui est perçu comme anglophone (Rocher et White, 2014). L'objectif de l'interculturel est la cohésion sociale (Cuche, 2004 ; Dervin, 2016 ; Pretceille, 2017), et plus souvent, on l'associe à l'immigration francophone au Canada, et en particulier au Québec (Rocher et White, 2014). Plus particulièrement, il s'agit d'une référence à l'intégration des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants, du lieu de l'inclusion de celles-ci et de ceux-ci (Mujawamariya, 2002 ; Mujawamariya, et Moldeauveanu, 2006 ; Rocher et White, 2014).

Même si des recherches sur l'interculturel ont conduit à de nombreuses publications en français, il existe un vaste ensemble de recherche sur le concept de la construction sociale de la race dans cette langue aussi. Ce qui est moins analysé est l'intersectionnalité des concepts de la culture et de la race, surtout en regard du leadership, de l'éducation minoritaire ou de la formation informelle internationale. Dans cette thèse, il s'agit de cultures plurielles et de l'interculturel. Ainsi, on y retrouve des facettes qui obligent des approches nuancées en matière d'analyse.



### 2.2.2 Cultures

Pour certain.e.s chercheur.e.s, le concept des cultures est facile à cerner, car il renvoie surtout à la production d'un ensemble de biens, de connaissances ou de réalisations matériels valorisés aux yeux d'un groupe (Chevalier et Chauviré, 2010, en se référant à Bourdieu, 1986). Mais d'après Hall (1997), une conception figée de la culture au singulier résulte d'un problème d'hégémonie, c'est-à-dire les relations entre le sens et le pouvoir. L'hégémonie réduit le concept des cultures à l'équivalent d'un compte rendu au sujet de la formation des groupes culturels ; elle structure les cultures en tant qu'entités distinctes selon leur construction politique et idéologique (Hall, 1997).

Le concept de la culture est, en effet, polysémique. Aux dires de Chouinard (2010) et de Hall (1997), le concept des cultures comporte diverses significations dans les sciences humaines et sociales. Et c'est pourquoi on ne peut pas réduire la culture à une seule et unique définition. Bryant et al. (2014) nous rappellent un enjeu important lorsqu'on essaie de définir la culture au singulier :

*There is a way that even in intercultural communication the very nature of cultural diversity becomes homogenized by establishing one-size-fits-all theories of knowing culture. What's greatly needed is a new way of talking about intercultural communication that signals what I want to refer to as the wildness of variables in cultural lives (e.g., people living in place, space, geographies, and cosmologies of difference and particularity, as well as people in transition, like "boatpeople" longing for freedom or exiled) without trying to tame what are sometimes impossible to anticipate variables at play in those lives—and when those lives encounter other lives from differing cosmologies or situated places of being. (p. 73)*

Il n'existe pas une seule et unique façon de concevoir des biens, des connaissances et des réalisations matériels dans toutes les interactions entre les personnes ou entre les groupes au sein d'une société (Hall, 1997). Le concept des cultures comporte une valeur individuelle tout aussi importante que la valeur que le groupe lui attribue (Hall, 1997). Et c'est en ce sens que le concept des cultures plurielles représente la mise en pratique d'une multiplicité de valeurs (During, 1993).

Selon une perspective francophone, la notion des cultures est polysémique aussi. Or, il est à noter que la conception de la culture n'inclut pas traditionnellement la construction sociale de la race ni en France (Bonnet, 2014 ; Gayon, 2007 ; Lloyd, 2019), ni au Canada français (Sarkar, Low et Winer, 2007). D'un côté, pour Cuche (2010) et Pretceille (2017), le concept de la culture renvoie à une appartenance à un groupe ethnoculturel, c'est-à-dire à un groupe partageant une culture, un patrimoine historique et une langue commune, donc, des pratiques communes. Toutefois, la

composition d'un groupe ethnoculturel n'est pas nécessairement homogène, puisque des différences peuvent aussi se manifester selon les classes sociales ou le genre, par exemple. Pretceille (2017) va jusqu'à dire que le fondement principal du courant interculturel est basé sur des pratiques culturelles non habituelles qui, aujourd'hui, vont au-delà des flux migratoires et de la décolonisation dans l'histoire du monde. Pour elle, l'interculturel se résume comme suit :

Quel que soit le champ d'application et d'études, l'interculturel se trouve toujours pris dans un décrochage entre des pratiques diversifiées et l'émergence puis la stabilisation d'un paradigme conceptuel et épistémologique largement méconnu... Ce décrochage persistant aboutit au paradoxe suivant, d'un côté, des problèmes identifiés comme graves, urgents et difficiles, de l'autre des acquis de la recherche qui restent ignorés des acteurs. (pp. 46-47)

Ici, l'interculturel est associé à la diversité de pratiques non stabilisées entre groupes culturels.

Cela dit, d'autres chercheur.e.s d'expression française, et plus particulièrement des anthropologues culturels, reconnaissent que la construction sociale de la race fait, en effet, partie de la culture aussi ; leur objectif commun est de se questionner sur la dynamique de pouvoir au sein des relations humaines, notamment au sein de la francophonie internationale (cf. Fassin, 2015 ; Gayon, 2007 ; Laurent, 2013 ; Lévi-Strauss, 1973 ; Sarkar et al., 2007).

### 2.2.3 Construction sociale de la race

Alors qu'il est communément accepté que le concept de la race biologique n'existe pas, la construction sociale de la race est reconnue en recherche empirique. M'Charek (2013) indique que la construction sociale de la race est un objet relationnel ; elle explique que cet objet résulte de différences entre les relations identitaires qui ne se réduisent pas à la couleur de la peau, aux caractéristiques physiques, à un pli palmaire, à l'ADN, aux vêtements ou à l'identité nationale. À ses dires, la race ne se matérialise pas dans le corps comme tel, mais plutôt dans les relations hiérarchiques établies entre une variété d'entités, dont les corps. À la fin de l'article, elle constate que

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

Cette citation permet de concevoir la construction sociale de la race en matière de pensées, de sentiments et d'actions hiérarchiques qui se manifestent entre soi et autrui.

Plusieurs chercheur.e.s qui s'intéressent à la construction sociale de la race n'hésitent pas à parler de la différence entre le mythe de la race biologique et la construction sociale de la race (Fassin, 2015 ; Gayon, 2007 ; Guerci, 2007 ; Lévi-Strauss, 1973 ; Sarkar et al., 2007). D'autres parlent de la blanchitude comme d'une norme *de facto* associée à la colonisation (Laurent, 2013 ; Sakar et al., 2007). De son côté, Lloyd (2019) montre dans sa recherche doctorale au sujet des français et des narrations francophones portant sur la construction sociale de la race et les racismes dans la littérature française qu'on peut y retrouver des hiérarchies raciales et des incidents critiques de racismes contre les arabes, les musulman.e.s et les noir.e.s. Elle met en contexte ces racismes et ces racialisations tout en précisant qu'il est illégal en France de recueillir des données sur l'ethnicité, la religion ou le sexe sans l'autorisation de la personne concernée, ce que confirme Gueye (2013). La race en tant que catégorie est devenue illégitime au sein de la francophonie, après la Deuxième Guerre mondiale ; on les associait au Régime britannique (Lloyd, 2019), à Hitler et au national-socialisme (Kritzman, 1995). En bref, cela résulte d'un moment historique honteux : la collaboration du gouvernement de Vichy avec les nazis pour éradiquer les juives et les juifs, ainsi que la mise en place de lois antisémites (Kritzman, 1995).

Pour sa part, Gayon (2007), un anthropologue culturel, souligne au sujet de l'existence des races au cours de l'histoire et son rapport au concept des cultures :

[I]l existe et il a existé beaucoup plus de cultures qu'il n'y a jamais eu de races ; des peuples de même race ont souvent des cultures différentes ; inversement, beaucoup de cultures se sont formées consécutivement à des fusions raciales ; enfin, les œuvres de culture se transmettent d'un groupe racial à l'autre. (p. 287)

Gayon (2007) présente un portrait des concepts des cultures et des races qui coexistent.

La journaliste américaine, récipiendaire du prix Pulitzer, Isabel Wilkerson (2020), n'examine pas uniquement la construction sociale de la race lorsqu'elle analyse les racismes. Selon elle, il existe aussi un système de caste, c'est-à-dire un système de hiérarchisation et que ces deux concepts « *are neither synonymous nor mutually exclusive* » (p. 19). Elle explique que les constructions sociales de la race servent de signes visibles au sein d'un système de caste invisible aux États-Unis. Alors que la race sert de marqueur identitaire visible, le système des castes sert de système de

classification invisible (Wilkerson, 2020). Dans son livre, elle suggère une nouvelle façon de comprendre la hiérarchisation raciale :

*Dominant caste, ruling majority, favored caste, or upper caste, instead of, or in addition to, white. Middle castes instead of, or in addition to, Asian or Latino. Subordinate caste, lowest caste, bottom caste, disfavored caste, historically stigmatized of African-American. Original, conquered, or indigenous peoples instead of, or in addition to, Native American. Marginalized people in addition to, or instead of, women of any race, or minorities of any kind. (p. 29)*

Elle interroge la mise en application unique du concept de la construction sociale de la race lorsqu'on discute des racismes.

En somme, ma conception de la construction sociale de la race s'inspire de l'ensemble de ces auteur.e.s, toutes langues confondues : la culture, la construction sociale de la race et les castes sont interconnectées et interreliées. Ce jumelage des trois concepts rejoint ma définition d'une éducation inclusive qui comprend une éducation interculturelle et une éducation antiraciste, comme celles de Larochelle-Audet et al. (2013) et de Toussaint (2011).

#### 2.2.3.1 Racialisations

Le concept de la construction sociale de la race ayant été présenté, je le situe maintenant en rapport à celui des racialisations. D'après Stanley (1998), les antiracismes émergent des racismes qui, à leur tour, émergent des racialisations, c'est-à-dire les narrations sur le nationalisme, la modernité du Nouveau Monde ainsi que les effets de l'esclavage et du colonialisme contribuent aux racialisations :

*Such narratives effect racialization by creating categories of people whose histories count and others whose histories do not, those who have a history and those who are alleged not to, those who can tell their own history and those who have what is alleged to be their history told for them. (p. 42)*

De cette citation, on peut concevoir que l'histoire de certain.e.s compte plus que celle des autres. Alors que la construction sociale de la race attribue une signification sociale à la dynamique entre certaines personnes et certains groupes selon une perspective historique associée au colonialisme, le concept de racialisations renvoie aux façons dont cette dynamique inférieur-supérieur se déroule entre les personnes et les groupes.

En comparant le contexte historique de la France et celui de l'Ontario, on peut reconnaître qu'ils sont différents l'un de l'autre, car le dernier concerne une colonisation de peuplement. Stanley (1998) résume bien la différence principale entre les discours du Vieux continent et celui du Nouveau Monde au sujet de la colonisation. D'un côté, il explique que le discours du Vieux continent se concentre sur les activités des colonisatrices et des colonisateurs au nom du progrès de la civilisation sans pour autant faire référence à l'appropriation de terres ne leur appartenant pas ; de l'autre côté, le discours du Nouveau Monde est axé sur un discours nationaliste concentré sur les activités des colonisatrices et des colonisateurs qui fait abstraction des relations entre les colonisateurs, les colonisatrices et les colonisé.e.s. Ce constat s'applique autant à l'élite anglophone qu'à l'élite francophone, toutes deux principalement blanches.

Au Canada, on pourrait uniquement penser que l'élite blanche francophone est opprimée par l'élite blanche anglophone, puisqu'elle répond à trois critères en matière d'oppression qui peuvent être retracés sur le plan historique, selon Stanley (1996) : 1) il y a eu l'exclusion des descendant.e.s blanc.he.s de la France en raison de différences culturelles *ou* phénotypiques de l'élite anglophone ; 2) ces exclusions ont été intentionnelles et mises en œuvre par des descendant.e.s de l'Angleterre, et ; 3) il y a eu des conséquences négatives pour l'élite francophone en étant exclue par l'élite anglophone. En ce sens, les origines ethnoculturelles et les nationalités, telles qu'être anglais.e.s, ou canadien.ne.s anglais.e.s ont été perçues comme étant plus favorables que d'autres, telles qu'être français.e.s ou canadien.ne.s français.e.s (Stanley, 1998). En appliquant les critères de Stanley à l'histoire de la francophonie canadienne et ontarienne d'aujourd'hui, les descendant.e.s d'expression française des colonisateurs du Vieux continent continuent d'attribuer la perte des terres colonisées à un colonisateur d'expression anglaise. Elles et ils se voient comme opprimé.e.s. en raison de l'histoire de la colonisation au Canada et ses effets sur les personnes blanches d'expression française (Vallières, 1994) ; leur statut minoritaire est même ancré dans la législation.

Même si on peut considérer l'élite blanche francophone au Canada comme étant opprimée, elle occupe néanmoins un rôle de colonisation sur le plan historique. Premièrement, l'élite blanche francophone continue d'opprimer les individus et les groupes, tels que les autochtones et les noir.e.s d'expression française, dont les cultures et les phénotypes sont à la fois différents de leur culture ou phénotype dominants (cf. Trudel, 1993). Ainsi, elle réinvente et recrée des groupes racialisés au sein de sa communauté (Stanley, 2016). Deuxièmement, les exclusions racialisées sont

intentionnelles et mises en œuvre par des êtres humains ; en contexte éducatif, on voit plus souvent des élèves noir.e.s automatiquement admissibles au Programme d'appui aux nouveaux arrivants en contexte éducatif franco-ontarien (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, SiSon, 2017b ; Veronis et Huot, 2017). Troisièmement, les exclusions racialisées qui en résultent entraînent des conséquences négatives pour les personnes racialisées et exclues (cf. Duschene et al., 2019 ; Ibrahim, 2014 ; Jabouin, 2018 ; Schroeter et James, 2015). Non seulement l'élite blanche francophone est opprimée par l'élite blanche anglophone, mais elle opprime des personnes et des groupes dont les cultures et les phénotypes sont différents des siens. En somme, les racismes envers ces dernières et des derniers sont des exclusions systémiques plutôt que des cas de préjugés ou de violence individuels (Stanley, 2011, 2014) et ces systèmes racistes autorisent les actions et les croyances qu'on penserait individuelles (Stanley, 2019).

Le fait que les opprimé.es deviennent des « *oppressors or "sub-oppressors"* » n'est pas un phénomène nouveau (Freire, 1993/1970, p. 19). Plus souvent, les opprimé.es adoptent inconsciemment les pratiques de leurs oppresseuses et oppresseurs ; les opprimé.es ne voient pas non plus qu'elles et ils oppriment d'autres individus ou groupes, ce qui les déshumanise et déshumanise les autres aussi (Freire, 1993/1970). Pour pouvoir se libérer d'un tel rôle, non seulement les opprimé.e.s devenu.es oppresseuses et oppresseurs réfléchissent à leurs actions, mais elles et ils adoptent bel et bien des antiracismes stratégiques qui transforment le monde, au lieu de reproduire les violences qu'elles ou ils ont subies par leurs oppresseuses et oppresseurs. Et c'est l'éducation par l'entremise de l'examen des problèmes qui, selon Freire (1993/1970), peut servir à préparer le chemin vers l'inclusion et les antiracismes. Je passe ainsi au concept de l'éducation inclusive dans le cadre de cette thèse, ce qui comprend l'interculturel et l'antiracisme.

#### 2.2.4 Éducation inclusive : interculturel et antiracismes

En éducation francophone en contexte canadien, on peut définir l'inclusion comme un *agir* destiné à la co-crédation d'un espace nouveau dans lequel les leaders éducatifs partagent leur pouvoir avec les personnes marginalisées (Dalley, 2014), telles que les noir.e.s. Cette notion peut aussi renvoyer à un idéal, selon Prud'homme et al. (2011). À la différence des auteur.e.s mentionné.e.s, je précise que le concept d'une éducation inclusive jumelle un regard sur l'interculturel et les antiracismes. Le rôle et les responsabilités des leaders en matière d'inclusion

et d'équité ne se limitent pas uniquement à la diversité associée à l'éducation à l'enfance en difficulté (Bélanger, 2010 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b). Or, on peut penser que le pouvoir décisionnel de certains leaders blancs d'expression française ne peut pas toujours être partagé avec autrui. La direction d'école, par exemple, a certaines responsabilités légales selon la Loi sur l'Éducation de l'Ontario, telles que l'évaluation du personnel, qui ne peuvent pas être déléguées à d'autres membres du personnel (Loi sur l'éducation de l'Ontario, Règlement. 298, Article 11(g)). Donc, le *statu quo* peut maintenir certaines discriminations et certains racismes systémiques concernant l'évaluation des enseignant.e.s. En fait, on pourrait parler de dynamiques de pouvoir au pluriel au sein de la francophonie canadienne. Il s'agit de la dynamique entre les personnes blanches d'expression française et celles blanches d'expression anglaise, mais aussi de la dynamique entre les personnes blanches d'expression française et les personnes issues de communautés de minorités visibles et d'expression française (Statistique Canada, 2016, 2019), dont les noir.e.s francophones.

Pour Prud'homme et al. (2011b), le concept de l'inclusion renvoie au bien-être, ainsi qu'au rendement et résultats académiques, puisque :

[...] sur un plan à la fois personnel, institutionnel et sociétal, la tendance à exclure tous les élèves qui éprouvent des difficultés avec les tâches scolaires traditionnelles contribue inévitablement à l'effritement de toute communauté d'apprentissage, exclusions qui vont à l'encontre de la conception même de la société [...] (p. 16)

Pourtant, selon une perspective antiraciste, il s'agit de cultiver l'idée que les élèves marginalisés – tel.le.s les élèves noir.e.s – peuvent être reconnu.e.s comme étant différent.e.s, mais aussi qu'ils sont des membres à part de la communauté scolaire (James, 2007). Tenant compte des propos qui précèdent, j'entends par le mot « inclusion » la production d'espaces sociaux et systémiques nouveaux, soit des nouveaux lieux et milieux de cultures que Bhabha (1994) qualifierait d'un « troisième espace » (traduction libre, p. 217) : « *[t]o revise the problem of global space from the postcolonial perspective is to move the location of cultural difference away from the space of demographic plurality to the borderline negotiations of cultural translation* » (p. 223). En ce sens, ma conception de l'éducation inclusive se produit dans un troisième espace englobant à la fois les cultures et les constructions sociales de la race, donc, l'interculturel et les antiracismes. Ainsi, selon ma vision d'une éducation inclusive, il importe d'honorer toutes les personnes et tous

les groupes qui agissent pour inclure les biens, les connaissances et les réalisations de tout un chacun en tant que membres à part entière d'une société interculturelle et antiraciste.

### 2.2.5 Interculturel

Avant de présenter le modèle de la compétence interculturelle privilégié dans ma recherche, il importe de préciser ce qu'est l'interculturel et les multiples sens de ce concept sur les plans sociétaux et éducatifs. Selon Toussaint (2011), citant l'Institut national de recherche pédagogique, « le préfix « inter » « sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. D'une part, l'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenances, c'est-à-dire la confrontation identitaire » (p. 325). D'autre part, l'interculturel inclut le courant antiraciste par l'entremise des antiracismes ou d'une éducation antiraciste, en réponse aux racismes et aux discriminations en contextes francophones (Rocher et White, 2014 ; Toussaint, 2011). Selon les chercheurs francophones cités, l'interculturel et les antiracismes sont imbriqués.

Historiquement, la philosophie sociétale et éducative de l'« interculturel » a émergé au cours des années 1970 en France ; celle-ci constitue la réponse dite « francophone » à la philosophie du multiculturalisme perçue comme anglo-saxonne (Pretceille, 2017). Ce discours philosophique et politique se fonde sur le concept d'une non-reconnaissance légale des minorités en France (Lloyd, 2019 ; Pretceille, 2017), ce qui comprend la non-reconnaissance du concept de la construction sociale de la race. Or, selon Bentouhami et Möschel (2017),

Disqualifier pour le contexte français et européen la pertinence du recours à un point de vue racial — au sens critique du terme — dans le domaine épistémologique des sciences humaines et sociales et humaines, y compris juridiques, nous semble d'autant plus problématique que les raisons souvent avancées font preuve d'une confusion intellectuelle malhabile en renvoyant dos à dos, dans une symétrisation aussi hardie que dangereuse, les usages historiques du terme race dans le cadre du gouvernement ouvertement raciste, comme le régime de Vichy en France. (p. 3)

Étant donné que le discours « interculturel » sur le plan historique est fondé sur une idéologie de cohésion sociale homogénéisée, certain.e.s francophones remettent en cause le concept de la construction sociale de la race comme légitime pour des raisons sociopolitiques et historiques.



Au Canada, sur le plan sociétal, on associe une politique interculturelle au Québec, qui représente un contexte majoritairement francophone. Comme la France, le Québec considère que cette politique est une réponse au multiculturalisme privilégié en contexte anglo-majoritaire (Mujawamariya et Moldoveneau, 2006 ; Rocher et White, 2014). Au Québec, « [l']interculturalisme favoriserait donc l'adhésion à la société québécoise définie en fonction des intérêts du groupe majoritaire et négligerait l'existence de la pluralité des repères politiques, notamment le fait que le Québec s'inscrit dans le régime politique canadien » (Rocher et White, 2014, p. 46). Il s'agit donc d'un discours nationaliste. Le concept de l'interculturalisme à la québécoise a aussi vu le jour en Ontario français en ce qui concerne les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants (cf. Lacassagne, 2010 ; Mujawamariya et Moldoveneau, 2006). Plus précisément, dans le contexte franco-ontarien concerné dans l'étude de Lacassagne (2010) et dans celui de Mujawamariya et Moldoveneau (2006), on favorise l'intégration des minorités, dont nombreuses et nombreux sont de nouvelles arrivantes et de nouveaux arrivants, par la voie de l'interculturalisme au lieu de la voie du multiculturalisme.

L'« interculturel » ne se réduit pas à l'existence ou la mise en œuvre de politiques publiques. Concernant spécifiquement les registres de l'interculturel, Rocher et White (2014) indiquent qu'il en existe trois : 1) l'interculturalité en tant que « fait sociologique » (p. 14) ; 2) la « tradition de pensée » scientifique du courant « interculturel » (p. 15), et ; 3) l'interculturalisme à titre de « politique de gestion de la diversité » (p. 16). Le premier registre qu'ils qualifient d'« interculturalité » concerne les interactions entre des personnes de cultures différentes au quotidien, ce qui ne serait pas nécessairement empreint d'un discours politique public à proprement dit, selon les auteurs. Deuxièmement, Rocher et White (2014) indiquent que le registre de l'« interculturel » renvoie à une lentille scientifique appelée le courant interculturel. Ces chercheurs utilisent cette lentille pour analyser les similarités et les différences en matière de communication au contact de personnes ou de groupes de cultures différentes selon divers facteurs (ex., la race). Troisièmement, il s'agit des politiques publiques de gestion de la diversité qu'on nomme l'« interculturalisme », conçues en fonction d'objectifs privilégiant la majorité blanche francophone. Rocher et White (2014) résument ce troisième registre comme suit :

L'interculturalisme relève d'une série de propositions normatives qui posent non seulement la primauté de la langue française comme langue publique commune, mais qui prônent aussi l'allégeance symbolique aux valeurs de la majorité d'expression

française, et ce, tout en préconisant l'échange et la réciprocité comme antidote aux approches assimilationnistes. (p. 16)

Plus souvent, on définit le « vivre ensemble » franco-qubécois comme étant fondé sur l'intégration des immigrant.e.s récent.e.s pour conserver le patrimoine d'origine française et *de facto* blanc.

Tenant compte de ces propos, et que « les frontières entre les différents registres du terme [interculturel] sont suffisamment poreuses pour semer la confusion » (Rocher et White, 2014, p. 14), il importe de préciser ce qu'est ma conception de l'interculturel dans cette thèse. En tant que chercheur.e, j'accorde une importance particulière à l'entrecroisement des trois registres de l'interculturel à travers la réflexion sur l'expérience des leaders en *Ayiti* et en Ontario. À la différence de Rocher et White (2014), j'affirme que l'interculturalité n'est pas nécessairement indépendante de l'interculturalisme ni de l'interculturel. Les échanges entre différentes personnes et différents groupes, de même que différentes cultures organisationnelles — donc différentes structures et systèmes — sont fondé.e.s sur des visions du monde, ainsi que des programmes politiques. D'un côté, un consensus n'existe pas entre les chercheur.e.s francophones privilégiant le courant « interculturel ». Tandis que le concept de l'interculturel en France est fondé sur le républicanisme, l'interculturalisme au Canada est élaboré en opposition au multiculturalisme (Bouchard, 2012 ; Rocher et al., 2007 ; Rocher et White, 2014). Certain.e.s chercheur.e.s français.e.s prétendent que l'interculturel implique la nécessité d'identifier et de miser sur les similarités culturelles pour en arriver à un vivre-ensemble, donc, à miser sur un bien commun (Derwin, 2016 ; Pretceille, 2017).

Quant aux perspectives des chercheur.e.s franco-canadien.ne.s du courant interculturel au sujet de la finalité du vivre ensemble, elles ne sont pas identiques non plus. Certain.e.s chercheur.e.s franco-canadien.ne.s en Colombie-Britannique et au Québec conçoivent l'interculturel comme étant un « vivre-ensemble » fondé sur des valeurs associées à l'équité et l'intégration (Jacquet, 2015 ; Toussaint, 2011). D'autres chercheur.e.s franco-canadien.ne.s en Ontario et au Québec mettent en valeur la diversité à partir des notions de l'inclusion et de l'équité (Dalley, 2014, 2020 ; Gélinas-Proulx, 2014 ; Prud'homme et al., 2011). Selon Rocher et White (2014), ils comprennent plus explicitement la lutte contre les discriminations et les racismes dans les principes normatifs du vivre ensemble à partir de leur conception de l'interculturel. Selon eux, cette lutte ferait partie

davantage des principes normatifs, du courant scientifique et des politiques publiques « interculturels » franco-qubécois que ceux du multiculturalisme en contexte anglo-canadien.

De l'autre côté, Howard et James (2019) font remarquer que :

*Multicultural/multiracial strategies often begin in response to Black people's articulations of the specific conditions they face. But then in a "people-of-colour-blind" move (Sexton, 2010) that purports to address a generalized racial oppression but loses sight of antiblackness (which non-Black people do not experience), the outcomes often address the needs of everyone but Black people (Sexton, 2010; Vargas, 2018, p. 243; Walcott, 2018, p. 90). (p. 317)*

Selon eux, le multiculturalisme ne répond pas non plus aux besoins des personnes et des communautés noires et leurs diversités respectives. Potvin et Carr (2008) soutiennent aussi que le multiculturalisme sert surtout à sensibiliser les élèves majoritaires aux préjugés, ce qui maintient *de facto* le pouvoir des blanc.he.s. En d'autres mots, l'intention et l'objectif de répondre aux besoins des personnes et des communautés noires ne concordent pas concrètement avec l'interculturel ni avec le multiculturalisme ; en combinant leurs besoins à ceux d'autres personnes racialisées ou à ceux des personnes blanches, on les noie, oublie ou ignore.

L'éducation interculturelle revêt une importance capitale pour l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2006). Selon cette organisation, une formation sur l'éducation interculturelle serait obligatoire pour tous les leaders éducatifs. Si l'on prend en considération les flux migratoires du 21<sup>e</sup> siècle, l'éducation interculturelle inclurait obligatoirement une éducation antiraciste (Ladson-Billings, 2014 ; Toussaint, 2011 ; Hammond, 2015). Selon Toussaint et Fortier (2010), l'UNESCO accorde une importance au développement de la compétence interculturelle des leaders en éducation fondée sur la recherche empirique. L'UNESCO (2006) indique que l'éducation « interculturelle » se fonde sur trois principes. Ces principes sont les suivants : (1) on respecterait l'identité de l'élève en lui offrant une éducation appropriée et adaptée ; (2) on lui enseignerait les connaissances, les attitudes et les compétences nécessaires pour qu'il devienne un membre à part entière de la société, et ; (3) ces connaissances, attitudes et compétences aideraient l'élève à contribuer à la cohésion sociale, culturelle, religieuse et nationale entre des personnes ou des groupes. Et si ces principes sont bons pour les élèves, ils sont aussi bons pour les membres du personnel qui les forment, puisque ces derniers leur servent de modèle.

L'éducation interculturelle a émergé au Québec en réponse à l'éducation multiculturelle ailleurs au Canada, au cours des années 1990, pour des raisons politiques (Jacquet, 2019 ; Mujawamariya et Moldonveau, 2006). Or, une étude menée en France, en Suisse, en Belgique et au Québec indique que certains programmes de formation à l'enseignement n'abordent pas assez les enjeux interculturels liés au vivre-ensemble et à l'inclusion de la diversité (Potvin et al., 2018). Une autre étude plus approfondie des programmes de formation à travers le Québec révèle que des lacunes importantes existent, donc l'enseignement de 26 composantes interculturelles et inclusives importe (Larochelle-Audet et al., 2016). À ma connaissance, on en connaît très peu sur l'état de l'éducation interculturelle en contextes éducatifs francophones minorisés.

Quant aux écoles en contextes francophones minorisés, elles sont sujettes aux influences non seulement de l'interculturalisme, mais bien du multiculturalisme aussi. Alors que la langue officielle des écoles franco-ontariennes dites homogènes est le français et qu'on y enseigne en cette langue la majorité du temps (elfontario.ca), les écoles se situent dans des communautés environnantes à prédominance anglaise. D'une part, dans ces écoles, la culture principalement prônée est celle de la francophonie (elfontario.ca), donc il s'agit de l'interculturalisme aux termes de Rocher et White (2014). D'autre part, malgré l'existence de ces écoles soi-disant à prédominance française, les pratiques langagières des jeunes sont devenues de plus en plus bi/plurilingues à l'école (Fleuret et Auger, 2019 ; Gérin-Lajoie, 2003), ainsi qu'au foyer (Statistique Canada, 2017). L'école franco-ontarienne n'est donc pas entièrement résistante aux effets du contexte environnant anglo-majoritaire. Elle n'est pas non plus imperméable au patrimoine des communautés de langues non officielles ni à celles des Premières nations, Métis et Inuits.

Considérant tout ce qui précède, l'interculturel renvoie, pour moi, à des relations d'interdépendance et d'interconnexion équitables et inclusives ; ces relations sont tout à la fois interculturelles et multiculturelles et elles sont créées avec des personnes et de groupes ayant différentes appartenances linguistiques, culturelles et raciales, donc, identitaires. Au sein d'un tel contexte éducatif, les paroles, les pratiques (l'interculturalité), les perspectives (l'interculturel) et les politiques et les procédures (l'interculturalisme) se chevauchent et s'entrecoupent.

Mais à présent, le pouvoir décisionnel au sein de la francophonie n'est pas nécessairement partagé de manière équitable. Les leaders blancs francophones préfèrent reproduire une image politique particulière de cohésion sociale au sein de la francophonie (interculturalisme) et en

réponse au multiculturalisme de l'anglophonie. Le concept du partage de pouvoir (ou non) relève d'une perspective du courant antiraciste, dont je vais discuter dès maintenant. Toutefois, ni l'interculturalisme ni le multiculturalisme ne répond aux besoins des communautés noires, puisque le pouvoir de l'élite blanche demeure inchangé (Howard et James, 2019 ; Potvin et al., 2018 ; Potvin et Carr, 2008 ; Stanley, 2002).

## 2.2.6 Antiracismes et colonialisme

Comme les courants interculturel et multiculturel, celui de l'antiracisme n'est pas non plus conçu de manière homogène. Pour Stanley (2016), les antiracismes sont une réponse aux racismes, d'une part, et d'autre part, ce sont les racismes qui créent la construction sociale de la race, non pas l'inverse. Selon lui, « *the sorting of human populations into different groupings, which we today know as "races," is not the product of some essential difference between these groups, but rather are the product of racism that signify certain differences in specific historical contexts* » (p. 8). Il s'agit d'un processus de racialisation ainsi que de la façon dont ces processus fonctionnent pour construire la blanchitude et l'altérité (*otherness*). Toujours selon cet auteur, les racismes constituent des constructions systématiquement soutenues pour inclure ou exclure autrui selon la façon dont on construit et hiérarchise l'identité.

En ce qui concerne une éducation antiraciste, le leader exerce un leadership transformatif pour atteindre l'inclusion des populations marginalisées, telles que les communautés noires. Il peut « guider les pratiques et transformer les structures pour contrer les inégalités et les disparités entre les groupes d'élèves », et il peut « promouvoir et adopter un agir professionnel intègre et critique traduisant des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale » (Larochelle-Audet et al., 2018, p. 44). À mon avis, le leader éducatif antiraciste ferait ceci avec tou.t.e.s les enfants et tous les adultes de sa communauté scolaire. Sinon, il renforce le *statu quo*.

Une éducation antiraciste ayant été brièvement définie, il importe de définir ma conception des racismes. Premièrement, j'insiste sur l'utilisation du mot racisme au pluriel, puisqu'il y a du racisme contre différents groupes (Di Angelo, 2018 ; Stanley, 2016). Plus précisément, on peut adopter un comportement ou des propos qui excluent une personne ou un groupe, mais qui n'excluent pas nécessairement une autre personne ou un autre groupe (Di Angelo, 2018 ; Stanley,

2016). Bien que je parle de racisme anti-noir dans cette thèse, certain.e.s chercheur.e.s ont décrit des racismes vécus en contextes éducatifs francophones minorisés (Ibrahim, 2014 ; Schroeter, 2017, Schroeter et James, 2015). Même s'il a eu certaines expériences scolaires positives, et qu'il a accès à d'autres capitaux, Ng-A-Fook (2016) évoque des incidents critiques négatifs comme élève racialisé asiatique parmi ces expériences avec d'autres élèves dans le nord de l'Ontario par l'entremise de l'autoethnographie :

*We attended the French Catholic schooling system in order to become proficient in the local and provincial Franco-Ontario language and culture... We exploited each other's hyph-e-nated subjectivities in the schoolyard. Ng-A-Spook, Nxxxx-Fuck, Chink, and slanted-eyes were the "butt" of racialized "jokes" during recess. Fist-fighting and wrestling on the dirt of these fenced-in discursive grounds, I learned that name-calling was part of becoming a "normalized" multicultural Canadian citizen. In high school, I coped with such racializations by bearing the word "Chink" on the sleeve of our soccer team jacket. I re-appropriated the power of this racialized word as a nickname. I internalized and reconstructed the terms of my oppressors' discursive oppression.*  
(p. 125)

Malgré certains privilèges socioéconomiques de la famille de l'auteur, on peut constater de ce témoignage que les racismes renvoient à des exclusions systémiques et historiques fondées sur le concept de la construction sociale de la race associées à un marqueur d'identité dominant-dominé, soit des critères que soulignent Carr (2006), Ibrahim (2014, 2016), Schroeter et James (2015) et Stanley (2016) en matière de racismes.

Appliquons maintenant les concepts des antiracismes, des racismes et de la construction sociale de la race aux personnes blanches d'expression française versus les personnes d'expression française de minorités visibles en Ontario. Aujourd'hui, on peut encore lire et entendre des blanc.he.s d'expression française majoritairement né.e.s au Canada énoncer qu'elles et ils sont membres d'un « peuple fondateur » du pays, ou des « communautés de souche » (Assemblée de la francophonie ontarienne, s.d., p. 26). À première vue, ce discours traditionaliste se fonde sur la sauvegarde du rapport entre la langue, la culture et une identité découlant d'une ascendance française (Heller, 2008). Les concepts de la blanchitude et de l'altérité sont cependant perceptibles dans le discours traditionaliste des franco-ontarien.ne.s depuis bon nombre d'années.

Certain.e.s pourraient réfuter qu'un tel discours nationaliste existe encore au sein de la francophonie. Or, il y a déjà 13 ans que Heller (2008) a réitéré l'importance que certain.e.s

remettent en question le rapport entre la langue, la culture, l'identité et la citoyenneté. Sa réflexion s'assoit sur les effets des flux migratoires grandissants au Canada, puisque bon nombre de nouvelles arrivantes et de nouveaux arrivants sont originaires de pays tels qu'*Ayiti*, et du continent de l'Afrique, comme mentionné. Bien que Heller (2008) ne fasse pas mention à proprement dit que ce sont des pays à prédominance noire, on sait que plusieurs nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants d'expression française de ces pays s'identifient comme noir.e.s au Canada (Statistique Canada, 2016).

Heller et Labrie (2003) et Labrie (2004) qualifient un discours fondé sur l'assimilation comme étant un discours traditionaliste portant sur la sauvegarde du français, de la francophonie et d'une élite. Tandis que l'élite était l'Église, l'élite est devenue l'école (Gérin-Lajoie, 2003) ; le clergé de l'Église a donc été remplacé par les leaders de l'École minoritaire. En fait, bon nombre de blanc.he.s franco-ontarien.ne.s sont des leaders catholiques, puisque huit des 13 conseils scolaires de langue française dans cette province appartiennent à une confession religieuse ([elfontario.ca/fr/](http://elfontario.ca/fr/)). Au moment de la rédaction de cette thèse, quatre des cinq directions générales des conseils scolaires publics sont représentées par des hommes blancs<sup>25 26</sup> et quatre des huit directions générales des conseils catholiques par des hommes blancs.<sup>27</sup> En fait, les 13 directions de l'éducation de l'Ontario français sont blanc.he.s. À l'échelle canadienne, en contextes francophones minorisés, il s'agit plus souvent d'hommes blancs dans les postes à la direction générale.<sup>28</sup>

La dynamique de pouvoir inférieur-supérieur entre noir.e.s et blanc.he.s traduit en elle-même des exclusions historiques et systémiques considérées comme des racismes (Stanley, 2012). En conséquence de ces considérations historiques, il semblerait que certain.e.s blanc.he.s d'expression française ont adopté — et continuent d'adopter — une attitude fondée sur la dynamique de pouvoir dominé-dominant envers les personnes qui ne leur ressemblent pas, telles que les noir.e.s d'expression française et(ou) les personnes s'identifiant à une autre minorité visible, dont certain.e.s sont issu.e.s des flux migratoires récents. Aux dires de Mujawamariya (2002), bien que « toutes ces difficultés sont reliées aux cultures des étudiants-maîtres, la plupart des enseignants-

---

<sup>25</sup> Voir : [acepo.org/conseils-scolaires/](http://acepo.org/conseils-scolaires/)

<sup>26</sup> Voir : <https://ccjl.ca/le-ccjl/liste-du-personnel/>

<sup>27</sup> Voir : [afocsc.org/structure/](http://afocsc.org/structure/)

<sup>28</sup> Voir : [fnscf.ca/notre-organisme/membres/](http://fnscf.ca/notre-organisme/membres/)

associés les rattachent particulièrement à l'accent ; ce qui amène certains enseignants-associés à dire qu'ils... ne peuvent pas enseigner à nos jeunes, ne peuvent pas fonctionner dans nos écoles » (p. 22). Il ne s'agit pas simplement d'une exclusion audible de la part de certain.e.s blanc.he.s envers certain.e.s noir.e.s, mais bien d'un accent particulier en tant que propriété identitaire, en appliquant l'idée d'Ibrahim (2016) au sujet de l'identité, ce qui est une forme de linguicisme (Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzen, 2007 ; Jean-Pierre, 2020), en plus du racisme.

Autrement dit, les racismes systémiques ne sont pas tout simplement une question d'individus, ni de langues ou de cultures, mais bien des racismes historiques et systémiques envers les personnes noires par des personnes blanches. C'est justement pourquoi il importe de montrer aux leaders éducatifs blancs et d'expression française comment et pourquoi inclure la diversité des valeurs dans l'enseignement de tous les programmes scolaires afin de combattre les racismes systémiques (Stanley, 2018). Puis, on pourrait leur présenter un modèle qui permet de comprendre comment et pourquoi élaborer et mesurer — avec la communauté marginalisée — des objectifs portant sur l'éducation interculturelle, comprenant les antiracismes pour le plan d'amélioration de l'école (Toussaint, 2011). Enfin, on déconstruirait les stéréotypes et les interprétations biaisées des leaders éducatifs au sujet des personnes racialisées (Potvin, 2018), tel.le.s les élèves noir.e.s et les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants de minorités visibles, dont certain.e.s sont noir.e.s. Pour ce faire, on pourrait développer la compétence interculturelle et antiraciste des leaders.

### 2.2.7 Compétence et pratique

Sous différents angles, des chercheur.e.s ont analysé les compétences et les pratiques des leaders, et les leaders éducatifs ne font pas exception. En partant de l'idée qu'une compétence est un concept complexe à cerner, on la définit comme étant un ensemble de savoir-faire et de savoir-agir professionnels (Le Boterf, 2004 ; Perrenoud, 2001 ; Tardif, 2006). Aux dires de Tardif (2006), il existe une distinction importante entre le savoir-faire et le savoir-agir. Un savoir-faire renvoie à un ensemble d'actions automatisées où la prise en compte du contexte n'importe pas. Inversement, un savoir-agir consiste en une approche où chaque situation est perçue comme étant unique, contextualisée et complexe ; en conséquence, il s'agit de faire des ajustements à ses pratiques, au besoin. En revanche, faut-il considérer les savoir-faire et les savoir-agir comme des opposés ? C'est une question à laquelle Le Boterf (2004) a tenté de répondre. Au fondement de cette question, on



trouve qu'une compétence est plus spécifiquement un processus de savoir-agir ne pouvant pas être réduit ni à une capacité, ni à une connaissance, ni à une formation. Pour Le Boterf (2004), ainsi que Tardif (2017), il est nécessaire de savoir mobiliser toutes les ressources nécessaires avec efficacité, et selon un degré élevé de réflexivité, pour être jugé compétent.e par son entourage. Autrement dit, un leader compétent maîtrise la situation initiale et les situations connexes ainsi que vise un résultat précis (Le Boterf, 2004).

Le Boterf (2008) nous rappelle qu'être compétent.e signifie posséder à la fois des compétences individuelles et collectives. Ces deux dimensions d'un savoir-agir sont indissociables (Le Boterf, 2017). Un leader compétent sur les plans interculturel et antiraciste, selon moi, est celui qui sait comment mobiliser toute sa communauté scolaire pour inclure et assurer la réussite de tou.te.s les élèves et leur famille (Gélinas-Proulx-Shields, 2016 ; IsaBelle et Labelle, 2017 ; Leithwood, 2012), ainsi que tous les membres du personnel. De son côté, Leithwood (2012) choisit d'employer le mot « pratique » et le définit comme étant « un ensemble d'activités exercées par une personne ou un groupe qui tiennent compte des circonstances particulières dans lesquelles elle se trouve et des objectifs communs qu'elles ont en tête » (p. 4). Ce chercheur blanc met en évidence comment les pratiques des leaders éducatifs de l'Ontario trouvent leur fondement dans le contexte où ils sont en train de travailler, et aussi dans les pratiques exercées auprès de la collectivité.

Spécifiquement en ce qui concerne une pratique et une compétence interculturelle, Sorrells et Sekimoto (2016), en se référant au modèle de compétence interculturelle de Sorrells (2013), précisent qu'une pratique consiste en des actions éthiques et informées menant à la justice sociale et à l'équité et résument ces actions ainsi :

- *linking intercultural understanding with responsible action to make a difference;*
- *challenge stereotypes, prejudice, and systemic inequities;*
- *use positionality, power and privilege to generate alternative solutions;*
- *compassionate actions that create a more socially just, equitable and peaceful world.* (p. 5)

Pour Sorrells (2013), une pratique correspond *de facto* à l'agentivité d'un leader, c'est-à-dire sa capacité individuelle d'agir avec succès au sein d'un système collectif.

En ce qui concerne une pratique mise en application avec succès dans le contexte de l'Ontario, et plus particulièrement dans le cadre de l'école afrocentrique de Toronto de langue

anglaise, Howard et James (2019), deux chercheurs noirs en matière des antiracismes, nous offrent un portrait de pratiques antiracistes pour l'éducation des élèves noir.e.s. Ils indiquent que les enseignant.e.s noir.e.s favorisent l'identité noire, soit le *blackness*. Pour ce faire, les leaders en éducation favorisent les trois pratiques de leadership pédagogique antiracistes suivantes pour l'émancipation des élèves noir.e.s. D'abord, ils coopéreraient avec la communauté pour établir un environnement accueillant pour tou.te.s. Puis, les leaders en éducation élaboreraient des cours valorisant l'identité et l'expérience vécue des élèves noirs.e.s et les aideraient à contester les pratiques oppressives entre elles et eux. Toujours selon eux, les leaders en éducation persévéraient aussi dans les conditions difficiles créées par l'injustice et ils s'efforceraient de préserver la dignité de tout un chacun. Howard and James (2019) mentionnent que ces stratégies s'inscrivent dans un contexte où le racisme anti-noir n'est pas toléré : « *The many pedagogical and parent-engagement strategies at the Africentric Alternative School that one might attempt to implement in other schools will only be windowdressing where antiblackness continues to reign uninterrogated* » (pp. 333-334). Sinon, il ne s'agit pas d'actions antiracistes concrètes.

Comme point de départ, j'ai ajouté les trois stratégies pédagogiques de Howard et James (2019) à ma conception d'une pratique antiraciste en ce qui concerne une compétence interculturelle et antiraciste. Ce qui me paraît important, puisque, selon Leithwood (2012), un leader éducatif accorderait une importance au contexte, aux relations humaines, aux défis et aux enjeux : « selon la nature du problème, les parents, le personnel de l'administration centrale, les syndicats des enseignantes et des enseignants, ainsi que les conseillers scolaires peuvent souvent exercer une autorité égale ou supérieure à celle des directions d'école » (p. 52). Puis, selon la vision du leadership transformatif de Gélinas-Proulx et Shields (2016), les leaders éducatifs priorisent des pratiques valorisant la langue française et les cultures francophones, ainsi que les rapports entre l'école et les différentes communautés. Pour moi, cela concerne les rapports avec les communautés noires.

Tout compte fait, plus d'un.e théoricien.ne considèrent que le leader en éducation est tenu de passer à l'action, ce qui justifie l'ajout d'une pratique à ma conception d'une compétence. D'après Howard et James (2019), ces actions se traduisent par des pratiques pédagogiques antiracistes favorisant l'identité noire. Toutefois, le message de ces deux auteurs à retenir en rapport aux stratégies identifiées est le suivant : il ne s'agit pas simplement d'ajouter des cours sur l'histoire

des noir.e.s dans les écoles, mais bien de retenir l'importance de déconstruire le racisme anti-noir pour améliorer la vie des noir.e.s dans toutes les sphères de la société (Howard et James, 2019).

Tenant compte de ces propos, je suis d'avis qu'un leader compétent est celui qui exerce avec succès — à ses yeux — son rôle et ses responsabilités, puisqu'il possède la capacité de juger adéquatement des situations ou facteurs imprévisibles. Il est aussi reconnu par la communauté scolaire comme étant une autorité compétente pour ses connaissances, habiletés, attitudes et pratiques. Ainsi, un leader réussit ses actions lorsqu'il porte un jugement critique et systémique à l'égard de la communauté à laquelle il appartient. Voilà donc ma perspective générale d'une compétence incluant des pratiques réussies avant de passer au découpage d'une compétence interculturelle et antiraciste favorisée dans cette thèse.

#### 2.2.8 Recherche sur la compétence interculturelle

L'étude de la compétence interculturelle des leaders éducatifs est un sujet ayant attiré l'attention d'un nombre grandissant de chercheur.e.s. Ces recherches portent plus souvent sur les étudiant.e.s (cf. Desjardins, 2011 ; Johnston, Drysdale et Chiupka, 2011) et au moins une expérience internationale a contribué à la décolonisation d'une étudiante blanche (MacDonald, 2015). Il existe un nombre grandissant d'études sur les stagiaires en éducation (cf. Barrow, 2017) ou les enseignante.e.s (cf. Eldridge et Smith, 2011 ; Shiveley et Misco, 2015). Or, la raison demeure inconnue dans la recherche empirique.

À partir de mes incidents critiques vécus à la direction d'école, je soupçonne que le manque de recherche sur les directions d'école et les expériences internationales est lié à diverses contraintes. Ces contraintes sont entre autres le temps et le manque de personnel, etc. À ma connaissance, les directions d'écoles franco-ontariennes ont trois semaines en moins de congés estivaux que les autres membres du personnel. Même si les directions sont officiellement en congé, il y a plus souvent des postes à combler, des projets de réfection à surveiller, ainsi que des imprévus à gérer l'été, si l'on ne veut pas revenir à des surprises évitables en août. Donc, je ne me surprends guère de découvrir que moins de recherches ont été menées sur la compétence interculturelle d'autres leaders éducatifs, tels que les directions d'école (cf. Dinnan, 2009 ; Gélinas-Proulx, 2014 ; Jubert, 2016) ou des formatrices et des formateurs d'enseignant.e.s (Matias Gómez, 2019).

Lorsqu'on compare certaines études sur les enseignant.e.s et sur les directions d'école au sujet de la valeur d'une compétence interculturelle, on découvre que les perceptions de ces deux groupes ne sont pas les mêmes. Shiveley et Misco (2012, 2015), deux chercheurs américains, ont étudié les deux phénomènes. D'une part, ils mettent en exergue que les enseignant.e.s de leur étude, tous postes confondus, pensent que les compétences interculturelles acquises lors de leur stage international les ont certainement avantagés lors du processus d'embauche, puisqu'elles et ils ont obtenu un poste convoité (Shiveley et Misco, 2015). D'autre part, on conclut que des directions d'école indiquent qu'une compétence interculturelle développée lors d'une expérience internationale ne garantit pas l'obtention d'un poste, mais que c'est un facteur de valeur ajoutée, surtout lorsqu'il s'agit de l'embauche des enseignant.e.s de langues ou de géographie (Gilson et Martin, 2010 ; Shiveley et Misco, 2012). On ne peut pas se fier uniquement sur la perspective des enseignant.e.s pour connaître l'avis des leaders éducatifs, telles des directions d'école, qui sont en poste de pouvoir, puisque les deux groupes ne partagent pas ni la même expérience ni les mêmes perceptions d'une compétence interculturelle ou d'une expérience internationale.

#### 2.2.9 Études sur la compétence interculturelle des leaders éducatifs

En faisant une revue de la littérature sur la compétence interculturelle et une expérience internationale en éducation, j'ai constaté que les études sur les leaders éducatifs, tels que les directions d'école, concernent plus souvent des participant.e.s blanc.he.s qui se déplacent dans un autre pays. Mais ces études n'abordent pas en profondeur la lutte contre les discriminations ou les racismes comme des composantes d'une compétence interculturelle. Les quatre principales études recensées dans le cadre de cette thèse sont celles de Dinnan (2009), Gélinas-Proulx (2014), Fantini (2019) et Jubert (2016). Bien qu'un modèle adapté de Gélinas-Proulx (2014) existe, je ne le privilégie pas, puisqu'il n'a pas été conçu en fonction d'un projet international pour développer une compétence interculturelle. La recherche portant sur le modèle adapté a été menée auprès de directions d'école au Québec et au Nouveau-Brunswick tandis que le modèle initial concerne surtout des directions d'école de l'Ontario, comme tel est le cas dans mon étude. Étant donné que la recherche sur les leaders éducatifs autres que les enseignant.e.s est plus récente, trois des quatre études recensées sont des thèses doctorales non publiées.

Les trois études qui sont présentées accordent une importance particulière au développement de la compétence interculturelle de leaders éducatifs, et plus particulièrement, celle des directions d'école. Dans un premier temps, il s'agit de Dinnan (2009) qui examine les effets d'un voyage interculturel de huit jours au Mexique sur la sensibilité interculturelle de quatre directions d'école américaine blanches lors de sa thèse doctorale. Elle privilégie l'observation participante, l'analyse documentaire, des entrevues semi-dirigées, ainsi qu'un journal de bord pour recueillir ses données. Selon ses conclusions, ce voyage interculturel a eu un impact sur l'acquisition de la langue, la sensibilité culturelle, ainsi que la transformation de valeurs et de croyances des participant.e.s vis-à-vis de la culture, les enfants et les familles mexicaines. En fait, les directions d'école ont vécu des « surprises culturelles » (Dinnan, 2009, traduction libre, p. 103), au sujet de la qualité de l'éducation au Mexique, ce qui a eu une influence sur leur degré d'ethnocentrisme. En conclusion, elle recommande d'étudier les effets à long terme d'un court stage sur la compétence interculturelle.

Quelques années plus tard, Gélinas-Proulx (2014) élabore dans le cadre de sa thèse doctorale un modèle théorique de la compétence interculturelle et développe un modèle de stage interculturel à partir des expériences de sept directions d'école et futures directions d'école provenant de quatre provinces canadiennes. Son approche à la recherche est qualitative, et par conséquent, elle privilégie l'auto-évaluation, le récit de vie, les journaux de bord et les entrevues semi-dirigées pour recueillir ses données. Selon Gélinas-Proulx (2014), un stage peut avoir un impact sur le développement de la compétence interculturelle des directions d'école. À partir de diverses recherches sur la compétence interculturelle, elle produit un modèle fondé sur 12 indicateurs (attitudes, connaissances et habiletés). Elle détermine que les directions d'école développent leur compétence interculturelle à des rythmes variables. De plus, Gélinas-Proulx (2014) élabore un modèle de stage interculturel ayant 13 activités (avant, pendant et après le stage) qui comporte sept indicateurs aussi. Mais ceux-ci ne sont pas pris en compte dans ce projet puisque le stage interculturel et l'expérience de formatrice ou de formateur bénévole ne sont pas similaires. Cependant, ce qui est retenu est une version de son questionnaire d'auto-évaluation.

En 2017, Jubert évalue la compétence interculturelle de 260 directions d'école du *East Asia Regional Council of Schools* dans l'objectif de déterminer si des différences entre leur compétence interculturelle existent en raison de facteurs démographiques et contextuels précis. Pour ce faire, il adopte une approche mixte en administrant l'*Intercultural Development Inventory* de Hammer

(2011). Il mène des entrevues semi-dirigées avec 17 directions d'école ayant un score au-delà du 90<sup>e</sup> rang centile de l'échelle de compétence interculturelle. Selon ses résultats, les directions d'école n'ont pas une compétence interculturelle aussi développée qu'elles le croient. Et il n'existe pas de différence significative entre les directions d'école selon le sexe, la nationalité, le niveau d'éducation ou le nombre d'années dans une école internationale. Or, des différences significatives existent selon l'âge, le nombre d'années de vie en dehors du ou des pays d'émission du passeport, le nombre de cours ou d'ateliers en communication multiculturelle ou interculturelle, le nombre de langues parlées et le nombre d'années d'expérience en tant qu'administrateur scolaire. Par exemple, les directions d'école ayant passé dix ans ou plus à l'extérieur de leur pays de passeport ont un niveau de compétence interculturelle nettement plus élevé.

Comme Gélinas-Proulx (2014), Jubert (2016) constate que les directions d'école ne développent pas leur compétence interculturelle de la même manière. Il fait remarquer que, selon Hernandez et Kose (2011), les directions d'école ayant une compétence interculturelle plus élevée seraient meilleures pour comprendre les nuances culturelles différentes dans les pratiques éducatives et les programmes d'études ; elles comprennent les structures et les formes institutionnalisées de discrimination pour réduire les écarts entre les élèves. Hernandez et Kose (2011) notent qu'un leadership plus compétent sur le plan culturel est celui axé sur l'équité, la diversité ou la recherche empirique sur la justice sociale.

En ce qui concerne l'ensemble de ces études, Dinnan (2009), Gélinas-Proulx (2014) et Jubert (2016) reconnaissent le fait qu'une expérience à l'étranger est susceptible de développer certaines composantes de la compétence interculturelle des participant.e.s. Ces expériences à l'étranger vont du voyage culturel, d'un stage interculturel, du bénévolat au travail rémunéré. Selon la définition de IsaBelle et al., (2016), ces expériences sont toutes des formes de formation informelle.

Ces trois études comportent différentes lacunes en ce qui concerne le développement d'une compétence interculturelle. D'abord, Dinnan (2009) n'étudie pas comment les directions d'école ont réinvesti auprès de familles américano-mexicaines de leur communauté scolaire la sensibilité interculturelle qu'elles pensent avoir développée au Mexique. Deuxièmement, en dépit du fait que l'étude de Gélinas-Proulx (2014) couvre le Maroc, un pays multiethnique et multiculturel, les indicateurs de son modèle ne mettent pas en évidence l'intersectionnalité d'une compétence interculturelle et antiraciste. Or, certains de ses sous-indicateurs l'abordent.

Troisièmement, la présentation des résultats de Jubert (2016) est axée sur les données quantitatives tirées d'un inventaire. Très peu de citations de la part des participant.e.s, donc de données qualitatives, sont incluses dans ce projet alors que c'était un projet de recherche mixte. Par exemple, on ne comprend pas en profondeur comment et pourquoi les expériences de vie des participant.e.s à l'étranger ont développé la compétence interculturelle, à travers leur propre voix.

Aucune de ces trois études n'associe explicitement le concept des antiracismes à celui de l'interculturel selon une perspective d'éducation inclusive. Ces trois chercheur.e.s n'explorent pas l'expérience de formateur bénévole sur le développement d'une compétence interculturelle par l'entremise des effets de la colonisation de peuplement sur le leadership des bénévoles une fois de retour dans leur milieu de travail, comme tel est le cas dans mon étude.

## 2.2.10 Modèle interculturel de Gélinas-Proulx (2014)

Une compétence interculturelle inclut les antiracismes selon une perspective d'éducation inclusive (Larochelle-Audet et al., 2013 ; Toussaint, 2011). Selon moi, cette compétence se définit comme étant la mise en application avec succès d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de pratiques favorables à la co-construction d'un nouvel espace inclusif entre les noir.e.s et les blanc.he.s d'expression française. Comme point de départ, j'utiliserai les définitions des composantes d'une compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014) (Annexe D). J'y ajoute une composante : des pratiques (Leithwood, 2012), de même que des indicateurs en matière de pratiques d'antiracismes de Howard et James (2019). Ensemble, ces indicateurs mettent en exergue comment les participant.e.s mettent en action une compétence interculturelle et antiraciste. D'après Gélinas-Proulx (2014), le fait de privilégier des attitudes, des connaissances et des habiletés comme composantes de son modèle s'inspire de Bennett (2009) et de Fowler et Blohm (2004). Je présente maintenant les définitions des composantes d'une compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014), ainsi que les quelques ajouts s'inspirant de Fantini (2019) qui étudie la compétence interculturelle et le bénévolat à l'étranger.

### 2.2.10.1 Attitudes

Gélinas-Proulx (2014) qualifie une attitude d'un savoir-être, soit de qualités personnelles permettant au leader éducatif de connaître ses forces et ses limites lorsqu'il s'agit d'entrer en

communication avec d'autres pour établir et maintenir une relation. Ses indicateurs sont : la conscience de soi, l'ouverture d'esprit et le sentiment d'auto-efficacité. Mais la notion d'attitude peut aussi renvoyer à une expérience apprise, à une composante régulatrice, à des sentiments ainsi qu'à la notion de médiation (Toussaint, 2011). Quant à Fantini (2019), il ajoute d'autres indicateurs à cette composante de son modèle. Ces indicateurs, qu'il appelle des caractéristiques, sont : le sens de l'humour, la patience, la motivation, l'empathie, la confiance en soi, la flexibilité/adaptabilité, la capacité de relativiser, la tolérance aux différences et à l'ambiguïté et la capacité de suspendre le jugement. Selon ma perspective, une attitude représente l'émotion dans la compétence interculturelle.

#### *2.2.10.2 Connaissances*

Aux dires de Gélinas-Proulx (2014), ce concept renvoie aux savoirs. Je les compare aux registres associés à l'interculturel de Rocher et White (2014) expliqués précédemment. Gélinas-Proulx (2014) les appelle les « trois types de connaissances » (p. 56). Ses indicateurs sont : connaissances sur différentes cultures, connaissances de différents systèmes d'éducation, connaissances pour soutenir les enseignants, connaissances sur les théories dans le domaine de l'interculturel et de la justice sociale. La justice sociale fait référence au principe que toute personne et tout groupe ont le droit de réaliser leur potentiel et de contribuer à la société et que les leaders en éducation sont responsables de créer les conditions pour atteindre cet objectif (Derwin, 2016 ; Potvin et al., 2015). Bien que Fantini (2019) fasse mention de la connaissance en tant que dimension de son modèle, il ne lui attribue pas d'indicateurs précis.

#### *2.2.10.3 Habiletés*

Dans l'optique de Gélinas-Proulx (2014), une habileté constitue un savoir-faire. Plus précisément, elle écrit qu'une « habileté » permet de mettre en exergue :

[...] les similitudes et les altérités entre les cultures (Abdallah-Pretceille, 2011) et l'autoanalyse est autant l'introspection que l'auto-évaluation (Earley et Mosakowski, 2004a). S'adapter demande de transformer ses actions (Earley et Mosakowski, 2004a), d'ajuster différents paramètres de la communication (Bustamante et al., 2009) et de faire preuve de décentration (Hammer, 2011). Les stratégies d'apprentissage d'autres cultures sont, entre autres, l'écoute et l'observation (Deardorff, 2006). Inclure signifie que la direction d'école cherchera à répondre aux besoins des élèves, à développer tout leur potentiel et à éliminer la discrimination (UNESCO, 2008). (p. 56)



De son côté, Fantini (2019) y ajoute l'établissement des relations, la communication efficace et la collaboration, alors que Gélinas-Proulx (2014) associe ces mêmes trois indicateurs aux attitudes. Je les ajoute aux deux composantes, puisqu'ils sont à la fois des savoir-être et des savoir-faire nécessaires au savoir-agir.

#### 2.2.11 Pratiques antiracistes

Au modèle de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014), j'y ajoute la composante des antiracismes même si « le vocable éducation antiraciste n'est presque jamais utilisé en milieu francophone » (Potvin et al., 2006, p. 10), ce qui persiste (Potvin, 2020). En fait, « l'antiracisme prend de l'ampleur dans le mouvement altermondialiste et dans les voix montantes des jeunes racisés » (Potvin, 2020, p. 84). De plus, une éducation inclusive peut inclure l'interculturel et les antiracismes (Larochelle et al., 2013 ; Toussaint, 2011). Les leaders mettent en application une compétence interculturelle comprenant une approche antiraciste pour mieux répondre aux besoins de tous les élèves. Une éducation interculturelle et antiraciste combinée fait partie d'une éducation inclusive (Larochelle-Audet et al., 2013). Cet ajout s'inspire du modèle de leadership de l'Ontario fondé sur le « savoir-agir » en tant que « processus et éléments de preuves » de changements (Leithwood, 2012, p. 36).

##### 2.2.11.1 *LangCrit*

Sous le parapluie de la théorie critique de la race, on retrouve la théorie critique de la langue et de la race (*LangCrit*). Crump (2014) avance que la *LangCrit* permet d'examiner les intersections entre les identités, la langue (*language and languaging*) et la race pour pouvoir remettre en question l'idée que ces trois catégories sont fixes. En fait, elle porte un message clé en ce qui concerne cette sous-catégorie de la théorie critique de la race : « *LangCrit brings the-subject-as-seen onto its terrain where it becomes possible to theorize the intersections as seen and heard* » (p. 219). Autrement dit, la *LangCrit* montre que les identités, les langues et les constructions sociales de la race sont plutôt des concepts socialement construits en mouvance. En ce qui concerne la pertinence de la *LangCrit* en contexte franco-canadien, et plus particulièrement en contexte franco-québécois, Crump (2014) fait référence à Sarkar et al. (2007) pour qui les catégories linguistiques de

francophone, anglophone et allophone ne représentent pas adéquatement les expériences ni les identités des personnes autochtones, noires ou racialisées autres que blanches.

Dans le cadre de cette thèse, j'avance que cette classification tripartite (identité, langue et race) est suffisante pour capter les expériences, les identités ou les enjeux politiques en contexte franco-ontarien. Au Québec comme en Ontario français, on réduit les personnes aux catégories de francophone, anglophone ou allophone (Statistique Canada, 2017). Comme l'ont souligné Sarkar et al. (2007), et ce qui a été renforcé par Crump (2014), l'appartenance identitaire à la francophonie se situe sur un continuum, allant de l'appartenance à la non-appartenance. Et cette (non)appartenance dépend des similarités et des différences visibles et audibles au groupe francophone dominant, qui est non seulement blanc, mais qui a un accent plus local qu'international.

#### *2.2.11.2 Stratégies antiracistes de Howard et James (2019)*

Pour être considérés comme compétents, Isabelle et Labelle (2017) suggèrent que les leaders en éducation puissent mettre en pratique leurs compétences selon les particularités de leur clientèle et de leur contexte. Comme mentionné, selon Howard et James (2019), il existe des stratégies antiracistes précises par les leaders pour appuyer les élèves noir.e.s. Celles-ci peuvent être divisées en trois catégories : 1) coopération avec la communauté noire ; 2) élaboration de cours sur l'identité noire, et ; 3) persévérance malgré les injustices historiques envers la communauté noire. Plus précisément, les enseignant.e.s noir.e.s coopèrent avec d'autres éducatrices et des éducateurs, les parents, les tutrices et les tuteurs noir.e.s ainsi qu'avec les membres de la communauté noire. L'objectif est d'établir un environnement familial pour que tous les membres de la communauté noire soient considérés comme des parties prenantes des décisions de l'école afrocentrique. Puis, les enseignant.e.s noir.e.s font l'effort d'enseigner des leçons et de planifier des cours qui affirment les expériences vécues et politiques des élèves noir.e.s. Elles et ils valorisent ainsi les diverses façons dont l'identité noire est vécue. Par exemple, les enseignant.e.s noir.e.s aident les élèves noir.e.s à remettre en question les pratiques oppressives entre elles et eux. Enfin, les enseignant.e.s noir.e.s persévèrent dans des conditions parfois difficiles résultant des injustices historiques et actuelle en matière d'éducation. Elles et ils s'efforcent aussi de préserver la dignité de tous les membres de la communauté scolaire. Les enseignant.e.s noir.e.s adoptent ces pratiques pédagogiques pour favoriser l'identité noire des élèves dans la lutte contre le racisme systémique.

Ces pratiques en matière d'antiracismes rejoignent des stratégies de leadership. D'un côté, il s'agit de certaines pratiques du leadership transformationnel de Leithwood (2012, 2013). Ces pratiques sont : alliance famille-école, partenariats et développement communautaire, ressources psychologiques de résilience et de persévérance. De l'autre côté, on peut associer les pratiques de Howard et James (2019) aux huit principes du leadership transformatif de Gélinas-Proulx et Shields (2016), ainsi qu'à la vision systémique de la lutte contre les racismes d'Anello et al. (2014). De plus, les pratiques de Howard et James (2019) s'alignent sur trois des pratiques de Sorrells (2013) en matière d'actions associées à une compétence interculturelle et antiraciste. Ces pratiques peuvent être liées plus implicitement au modèle de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014), notamment à la composante des connaissances. Selon ma conception d'une compétence interculturelle et antiraciste, qui s'inspire de l'analyse des réponses des participant.e.s, il s'agit d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de pratiques à la fois sur les plans culturel et racial.

## **2.3 Expérience internationale.**

### **2.3.1 Bénévolat international en tant que formation informelle**

Lors d'une expérience de bénévolat international pour le développement, les bénévoles traversent une frontière internationale pour contribuer volontairement à des organismes venant en aide à une société (Lough, 2011). Plus souvent, elles et ils donnent de leur temps et de leurs talents (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, ctf-fce.ca). Les bénévoles offrent des programmes en partenariat avec des organisations internationales ; ces projets ont lieu dans un pays en soi-disant développement afin d'atteindre un objectif sociétal commun (Tiessen, 2017). Mais les bénévoles ne reçoivent pas leur salaire habituel (Lough, 2011). Plus souvent, elles et ils peuvent avoir à payer leurs frais de déplacement et de logement de leur poche (Fantini, 2019 ; Sider, 2018a).

Malgré ces conditions, les personnes font du bénévolat international pour diverses raisons. Dans une recherche empirique portant sur les bénévoles de la Croix-Rouge italienne, on a découvert six de ces raisons : 1) leurs valeurs ; 2) leur volonté de mieux comprendre le monde ; 3) les bienfaits sur leur carrière ; 4) l'influence de leur groupe social ; 5) leurs sentiments de responsabilité personnelle ou sociale ; et 6) l'augmentation de leur estime de soi (Licciardello et al., 2013). Certaines raisons sont personnelles alors que d'autres sont professionnelles.

Selon Fantini (2019), les *Peace Corps* aux États-Unis étaient l'un des premiers organismes à mettre en œuvre le bénévolat international et à le jumeler à la compétence interculturelle. Des défis persistent :

*The exchange of training ideas through occasional meetings of Peace Corps staff from around the country led to the creation of the premiere intercultural society, the Society for Intercultural Education, Training, and Research (SIETAR International), eventually spawning 35 local groups around the world (Cf. Wight et al. 1999 :11–16). What failed to happen (and persists to this day) was the integration of theory and practices of both intercultural professionals and language educators, despite our common goal of developing ICC. (p. 22)*

La communication et la collaboration entre les praticien.n.es et les théoricien.ne.s laissent encore à désirer. Toujours selon Fantini (2019), il y a dix affirmations à prendre en considération par rapport au développement de la CI dans le contexte du bénévolat international :

*Assertion No. 1 : ICC is a complex of abilities.*

*Assertion No. 2: Intercultural experiences are life altering.*

*Assertion No. 3: A family homestay is a compelling core component of the intercultural experience.*

*Assertion No. 4: Learning the host language affects ICC development.*

*Assertion No. 5: All parties in intercultural contact are affected to some degree and in various ways.*

*Assertion No. 6: People are changed (presumably in positive ways) as a result of this experience.*

*Assertion No. 7: Some returnees lean toward specific life choices, life partners, lifestyles, values, and jobs as a result of this experience.*

*Assertion No. 8: Alumni often engage in activities that impact on others.*

*Assertion No. 9: There are often surprising and unexpected other benefits.*

*Assertion No. 10: These activities further the organizational mission.*

(Fantini, 2019, p. 229)

Pour arriver à ces affirmations, Fantini (2019) a interrogé 2 000 bénévoles en provenance de 22 pays entre 2005 et 2016. Son équipe les a questionnés au sujet de l'impact de leur expérience de bénévolat à long terme sur leur vie. Ils ont fait une analyse mixte des données recueillies, leurs techniques de recherche ayant été le questionnaire, d'une part, et des entrevues semi-dirigées par téléphone avec 50 participant.e.s, d'autre part. Tandis que le projet initial de 2005-2006 concernait trois pays (Équateur, Angleterre et Suisse), le projet de suivi de 2015-2016 comptait huit pays (Équateur, Angleterre, Suisse, Brésil, Allemagne, Irlande, Japon et États-Unis).

Tenant compte de ces informations sur la compétence interculturelle selon Fantini (2019) et des raisons motivant le bénévolat international d'après Licciardello et al. (2013), on peut conclure que le bénévolat est une forme de formation informelle en se basant sur les critères d'IsaBelle et al. (2016) sur les types de formations pour les directions d'écoles. Et si les recherches sur la compétence interculturelle et le bénévolat international se font rares, les études sur l'expérience de formatrice ou de formateur international de leaders éducatifs le sont d'autant plus.

Le bénévolat à l'étranger dans un pays francophone à prédominance noire comme Ayiti pourrait théoriquement servir de contexte de formation pour développer une compétence interculturelle et antiraciste chez les leaders. MacDonald (2015) explique qu'une expérience de bénévolat international peut constituer une pédagogie de décolonisation et d'anti-colonialisme :

*This (de)colonizing international experiential learning pedagogy seeks to cultivate citizen who, rather than simply claiming their globability, recognize their rootedness and citizenship and the legacies they inherit. Developing a pedagogy that attempts to consider a project of (de)colonization is a signal to the possible harmful side-effects of a colonial pedagogy that privileges the ability to know and the position of Canadian students, and that re-instates hierarchies and differences. This work deconstructs the ability of some to claim global identity, while others remain rooted in their particularity. (p. 218)*

Selon ses dires, on ne devient pas décolonisé, anti-colonial ou antiraciste juste parce qu'on a voyagé souvent à travers le monde ; il est plutôt nécessaire de se décoloniser sur le plan pédagogique.

À présent, la recherche montre l'importance d'employer le courant interculturel et celui de l'antiracisme pour assurer la réussite et le bien-être des élèves noir.e.s, dont certain.e.s sont nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants. Ainsi, il importe que les leaders en éducation développent des pratiques reconnaissant que l'élève noir.e et(ou) nouvelle arrivante et nouvel arrivant peut être discriminé.e, même si elle ou il ne le ressent pas (Morvan, 2017).

### 2.3.2 Formatrice ou formateur bénévole

Quant au rôle de formatrice ou formateur, il s'agit d'un domaine peu analysé (Chaix et Baillauques, 2002 ; Matias Gómez 2020). À l'heure actuelle, dans la recherche empirique, nous savons que différentes catégories de formatrices et de formateurs existent (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Matias Gómez, 2020). Parmi ces catégories, on distingue des formatrices ou des

formateurs disciplinaires, des formatrices accompagnatrices et des formateurs accompagnateurs, de même que des formatrices ou des formateurs praticien.ne.s professionnel.le.s (Altet et al., 2002). Les formatrices et formateurs disciplinaires transmettent des connaissances. Les formatrices accompagnatrices et formateurs accompagnateurs font du perfectionnement professionnel auprès des leaders éducatifs selon leurs besoins (Altet et al., 2002). Les formatrices et de formateurs praticien.ne.s réfléchi.e.s apportent des changements systémiques, car leurs interventions amènent les apprenant.e.s à réfléchir au-delà de ce qui se passe en salle de classe (Altet et al., 2002).

En s'inspirant de ces profils d'une formatrice ou d'un formateur en éducation, Matias Gómez (2020), qui a étudié quatre formatrices et formateurs à la formation initiale des enseignant.e.s au Mexique, partage avec nous sa vision d'une formatrice ou d'un formateur en éducation :

c'est-à-dire d'un formateur qui soit capable de retrouver le sens profond de ce que peut être « un enseignant » dans son appréhension la plus large et la plus noble : plus qu'un technicien de la pédagogie, plus qu'un spécialiste de compétences didactiques données, plus qu'un opérateur de prescriptions institutionnelles, il devrait d'abord et avant tout être considéré comme un « passeur de savoirs » : des savoirs théoriques et pratiques complexes ; des savoirs enracinés dans le passé, mais aussi en lien avec les savoirs contemporains. (p. i)

Selon la vision de ce chercheur, certain.e.s formatrices et formateurs se sentiraient écartelé.e.s entre différentes cultures, valeurs ou référents dans le domaine de l'éducation (Matias Gómez, 2020).

J'emprunte la définition d'une formatrice ou d'un formateur d'enseignant.e.s de Mathias Gómez (2020) pour l'appliquer aux leaders dans le cadre de mon étude. Or, j'y ajoute que le formateur ou la formatrice blancs.he d'expression française est aussi un.e co-apprenant.e selon une perspective deweyenne (Dewey, 1964), et ce, malgré le fait de vivre dans un contexte minorisé où l'élite blanche francophone adopte une position fondée sur la survivance. Cet ajout s'inscrit dans ma conception de la réciprocité des partenariats, des échanges et des opportunités (Tiessen, 2017), en ce qui concerne les communautés noires.

## **2.4 Position de chercheure blanche**

Comme l'indique Dewey (1964), toute expérience n'est pas un apprentissage en soi ; l'apprentissage se fait par l'entremise de la réflexion où l'on établit des liens entre des concepts et des expériences. Pour ce faire, j'ai lu sur la colonisation du Canada, à travers les yeux d'historiens,

journalistes, chercheurs qui remettent en question les discours et cadres théoriques dominants de la francophonie canadienne et internationale. J'ai également dû comprendre de manière plus approfondie les rapports entre l'esclavage de quatre siècles, le colonialisme, le néo-colonialisme, le post-colonialisme et leurs effets sur les populations noires et autochtones à travers le monde. Ensuite, j'ai dû tisser des liens entre l'histoire des noir.e.s au Canada et celle des noir.e.s dans le monde, et plus particulièrement d'Ayiti.

Puisque je suis chercheure, je m'assure que ma réflexion est systématique, rigoureuse et interdisciplinaire et ancrée dans la recherche scientifique, comme l'indique Dewey (1964). J'ai consigné mes réflexions sur mes recherches dans mon journal de bord, j'ai fait des tableaux de synthèse tenant compte des similarités et des différences entre différent.e.s auteur.e.s et différentes perspectives sur le colonialisme, la colonisation et le racisme. Plus tard, j'ai aussi analysé et relu mes journaux afin de prendre conscience de l'évolution de ma pensée qui, au fil du temps, montre bien que la langue française est devenue une langue de communication plutôt qu'une identité primaire de ma part. Plus je prenais conscience de ma blanchitude, ainsi que celle des colonisatrices et des colonisateurs, plus je me suis rendu compte que les différences entre les francophones et les anglophones sont socialement construites et qu'il était plus que temps d'explorer comment les blanc.he.s francophones sont aussi des oppresseuses et des oppresseurs.

Selon la perspective de Dewey (1964), la réflexion se fait en communauté, ce qui signifie qu'elle se fait en interaction avec les autres. Pour ma part, j'ai entamé des discussions évocatrices sur Twitter avec certain.e.s blanc.he.s d'expression française née au Canada, j'ai participé à des formations en ligne et à des groupes de revendications, j'ai conversé avec certains leaders communautaires et politiques ainsi qu'avec des journalistes noir.e.s. Un collègue noir et moi avons même lancé une pétition concernant le manque de transparence initial en matière d'embauche à l'Université de l'Ontario français, puisqu'on n'affichait pas les postes, et ensuite, on les affichait sans indiquer le salaire (cf. Bergeron, 2020 ; Brulotte, 2020 ; [change.org/p/melinclusion-gmail-com-jm-vianney-hotmail-com-uof-rendez-le-processus-de-nomination-et-d-embauche-transparent](https://change.org/p/melinclusion-gmail-com-jm-vianney-hotmail-com-uof-rendez-le-processus-de-nomination-et-d-embauche-transparent)). Au même moment, je me suis aussi aperçue de l'existence d'un racisme systémique anti-homme.s noir.s au sein du conseil de gouvernance de 2020-2021 : aucun homme noir n'y siégeait parmi les 15 membres réguliers, ce qui est encore le cas au moment de la rédaction de cette thèse ([uontario.ca/uof/conseil-de-gouvernance-1](https://uontario.ca/uof/conseil-de-gouvernance-1)). Mais ce sont autant les conversations avec des

chercheur.e.s, des leaders communautaires et des collègues doctorant.e.s spécialisés dans la lutte contre le racisme anti-noir, ainsi que des conversations avec des chercheur.e.s, des leaders communautaires et des collègues doctorant.e.s spécialisé dans le domaine de l'éducation qui ont alimenté mes réflexions. De plus, des conversations avec des personnes immigrantes, dont certaines de minorités visibles, ont contribué à ma réflexion. Finalement, à travers l'ensemble de ces conversations, jumelées à mes lectures scientifiques puisqu'on m'a souvent suggéré des livres, des articles, des formations, etc., je suis arrivée au constat que je conjuguais avec non seulement du racisme systémique anti-noir, mais plus précisément du néo-racisme culturaliste (Ducharme et Eid, 2005). Cela dit, comme expliqué au début de la thèse, ma blancheur constitue une limite par rapport à cette thèse qui aborde le racisme anti-noir, et par conséquent, mes échanges avec des membres des communautés noires, étant aussi travailleuses et travailleurs de la diversité, sont donc indispensables par rapport à mes réflexions dans le cadre de ce travail.

Enfin, Dewey (1964) nous rappelle que la réflexion exige une ouverture d'esprit, c'est-à-dire l'adoption d'une attitude valorisant le développement personnel et intellectuel de soi-même et des autres. En termes concrets, cela signifie que je reconnais non seulement mes antécédents, mais aussi que je sais les remettre en question. Il va sans dire que cette remise en question n'a pas toujours été facile, surtout quand d'autres blanc.he.s d'expression française né.e.s au Canada remettaient en question mon identité francophone, parce que je n'adopte plus le discours politique dominant. Au-delà de ces remises en question, je tiens à ma lentille scientifique, pour le mieux-être des communautés noires, mais aussi celui des communautés blanches d'expression française, puisqu'un nouveau discours est en émergence au sein de la francophonie ontarienne (Heller, 2008).

Le contexte et la problématique ayant été présentés, le temps est arrivé de rappeler mes questions de recherche.

## **2.5 Questions de recherche**

Ma question de recherche principale est la suivante : de quelles façons une expérience de formateur bénévole en *Ayiti* développe-t-elle (ou non) une compétence interculturelle et antiraciste ? Si oui, comment les formateurs bénévoles mettent-ils en pratique cette compétence imbriquée dans leur leadership ? ; si non, pourquoi ?



Mes sous-questions sont : 1) Étant donné le manque de formation formelle accessible en français pour développer les compétences des leaders, comment les neuf formateurs bénévoles en *Ayiti* articulent-ils ce qu'est une compétence interculturelle et antiraciste ? ; 2) Comment est-ce que je tiens compte de ma position en tant que chercheure blanche menant cette étude ?

### CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette thèse, je privilégie la tradition de recherche qualitative/interprétative, puisqu'on peut considérer le paradigme interprétatif comme un paradigme naturaliste (Lather, 2017 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). À la figure 10, je résume mon cadre méthodologique pour le rendre transparent dans le contexte de cette recherche. La méthodologie est « la science de la méthode » et « la science du comment faire » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p. 141). Plus précisément, on recommande que le paradigme épistémologique, la méthodologie, les méthodes de recherche et l'opérationnalisation de celles-ci concordent les un.e.s avec les autres (O'Leary, 2017).

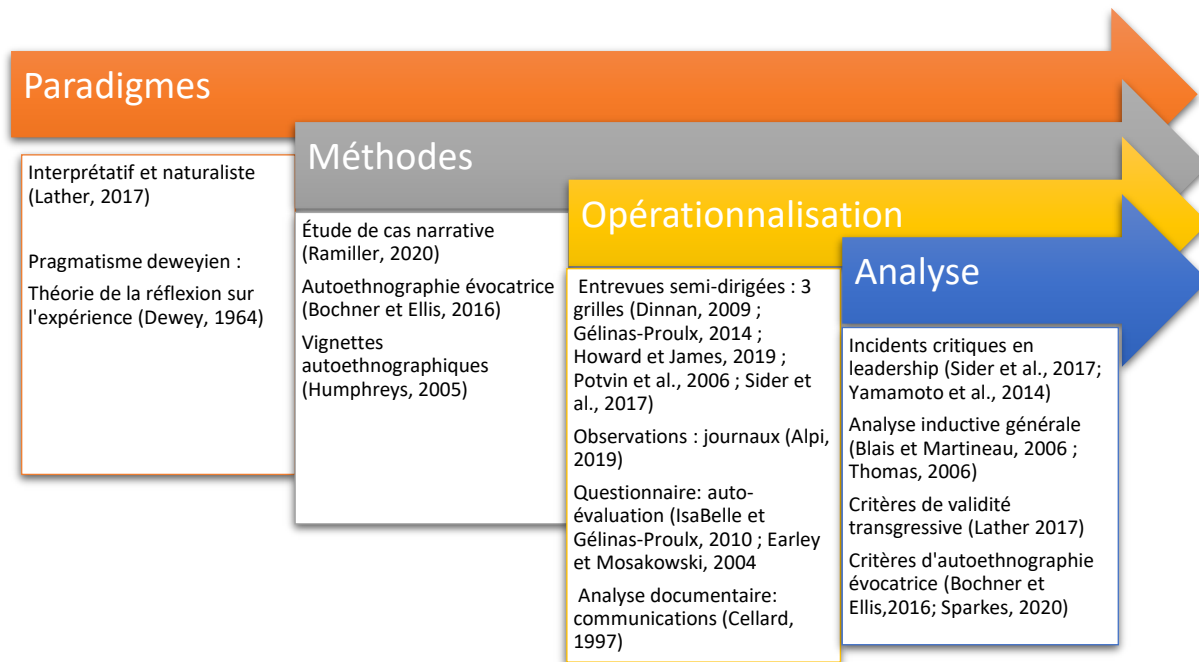


Figure 10 : Conceptualisation de mon cadre méthodologique

### 3.1. Paradigmes

Dans cette étude, je privilégie le paradigme interprétatif et naturaliste, ce qui concorde aussi avec le pragmatisme deweyien (Lather, 2017). J'ai pris en compte les cinq axiomes du paradigme interprétatif/naturaliste selon Guba et Lincoln (1982) pour déterminer les particularités de ma recherche. Ces axiomes sont les suivants : *reality, inquirer/respondent relationship, nature of truth statements, attribution/explanation of action, relation of values to inquiry*. (p. 237) À ce titre, ma recherche tient compte de multiples réalités, puisque j'ai inclus neuf participant.e.s en provenance des quatre coins de l'Ontario. Étant donné que je suis non seulement une ancienne formatrice en *Ayiti* et une ancienne directrice d'école, en plus d'être chercheure, une relation interconnectée et interreliée existe entre moi et les participant.e.s. La recherche se déroule au sujet de deux contextes précis : l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti* et le système scolaire de l'Ontario. Puis, j'offre des réponses plausibles aux questions de recherche à partir de la voix de tou.te.s les participant.e.s. Enfin, je reconnais et met en exergue que certaines de mes valeurs influencent l'étude par l'entremise de mes vignettes autoethnographiques et de mon analyse de celles-ci en tant que chercheure. Ces critères sont le produit d'un processus d'interprétation distinguant le paradigme interprétatif/naturaliste des autres, selon Guba et Lincoln (1982) :

*[Naturalistic inquiry] offers contextual relevance and richness unmatched by any other paradigm. It displays a sensitivity to process virtually excluded in paradigms stressing control and experimentation ... the naturalist does not search for data to fit his or her theory to explain the data. Finally, naturalistic approaches take full advantage of the not so inconsiderable power of the human-as-instrument, providing a more than adequate trade-off for the presumably more "objective" approach that characterizes rationalistic inquiry.* (p. 235)

En bref, le ou la chercheur.e privilégiant un paradigme naturaliste attribue une plus grande importance aux expériences des participant.e.s que dans les autres paradigmes.

Plus précisément, les quatre principes de la théorie de la réflexion sur l'expérience de Dewey (1964) sous-tendent chaque étape de cette recherche. Cette théorie est la suivante:

1. *Reflection is a meaning-making process that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas. It is the thread that makes continuity of learning possible, and ensures the progress of the individual and, ultimately, society. It is a means to essentially moral ends.*

2. *Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry.*
3. *Reflection needs to happen in community, in interaction with others.*
4. *Reflection requires attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others.*

(Rodgers, 2002, p. 845)

Ce sont ces quatre principes qui ont guidé ma réflexion en tant que chercheure lorsque j'ai voulu faire des ajustements à l'étude en cours de route selon mon analyse des réponses des participant.e.s.

Bien que certain.e.s chercheur.e.s croient qu'on ne peut combiner les perspectives interprétative et pragmatiste en recherche qualitative, il est possible de le faire selon Oldkuhl (2012) qui distingue les similarités et les différences entre les perspectives interprétative et pragmatique. En bref, les chercheures qualitatives/interprétatives et les chercheurs qualitatifs/interprétatifs ainsi que les chercheur.e.s pragmatistes adoptent une posture pour mieux comprendre leur objet d'étude. Les chercheur.e.s adoptant une posture pragmatique visent aussi une compréhension de leur objet d'étude pour que cette compréhension soit utile dans la pratique (Oldkuhl, 2012). Tenant compte de ce dernier fait, je constate que ma posture épistémologique est une posture mixte par rapport à l'exploration du développement de la compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders, formateurs bénévoles en *Ayiti*. Au sujet du pragmatisme deweyien en particulier, Clandinin et Connelly (1989), des chercheur.e.s se spécialisant dans la recherche narrative en éducation, indiquent que :

*For Dewey [1938], education, experience, and life are inextricably intertwined. In its most general sense, when one asks what it means to study education, the answer is to study experience. Following Dewey, the study of experience is the study of life. One learns about education from thinking about life, and one learns about life from thinking about education... Keeping this sense of the experiential whole is part of the study of narrative [...] (p. 4)*

Selon ces propos, on peut tirer des informations utiles des narrations des participant.e.s pour la pratique en éducation. Voirol (2008) fait remarquer que, dans l'optique de Dewey, la culture d'un être humain est, en effet, formée d'expériences servant de points de repère à ses expériences futures.

### 3.2 Approche narrative

À la suite de l'explication des paradigmes concernés, certaines approches sont à retenir. Tout d'abord, il importe de situer la narration en tant qu'approche scientifique, ce que j'ai jugé pertinent pour guider ma façon d'organiser les réponses des participant.e.s aux questions de cette thèse. Dorénavant, je veux reconnaître que cette méthode est plus difficile à cerner pour les chercheur.e.s plus positivistes. Ce n'est pas uniquement une approche ancrée dans les expériences vécues ; la narration prend plutôt assise dans les expériences racontées (Clandinin et Connelly, 2000). Ainsi, une approche narrative se déroule dans l'intersubjectivité (Ruest-Paquette, 2015). C'est ce que Bhabba (1994) appelle un troisième espace. L'approche narrative est, en effet, reconnue comme une approche valable à la recherche qualitative/interprétative et naturaliste en éducation ; elle tient le mieux compte de la voix des participant.e.s en rapport à ma problématique, car « *it shifts our attention from the conceptual to the experiential* » (Clandinin et Connelly, 2006, p. 308). En d'autres termes, c'est l'expérience qui influence la théorie.

Selon l'approche narrative, on peut s'exprimer à sa manière. Les interlocutrices et les interlocuteurs n'ont pas besoin de se conformer aux attentes des chercheur.e.s, puisqu'elles et ils se partagent le pouvoir (Ellis, 2004). Les interlocutrices et les interlocuteurs peuvent s'exprimer oralement, visuellement et à l'écrit (Clandinin et Connelly, 2000). Elles et ils peuvent le faire électroniquement (Duchesne et Skinn, 2013). Les interlocuteurs et les interlocutrices situé.e.s dans ce troisième espace possèdent des manières multiples de s'exprimer à leur façon.

Les histoires des interlocutrices et des interlocuteurs, c'est-à-dire leurs narrations intersubjectives, peuvent être interprétées sous diverses formes. D'après Ellis (2004), « *[n]arrative is present in short stories, poems, myths, history, paintings, dance, cinema, novels, social science, comics, conversation, music, art, and autoethnography* » (p. 195). Donc, on peut transformer ces narrations en récit de vie (Ruest-Paquette, 2015), en récit d'expérience (Barrette, 2009 ; Duchesne et Skinn, 2013) ou en récit de vie et d'expérience (Boucher, 2015). Cette narration peut également prendre la forme d'une étude de cas (Bochner et Ellis, 2016 ; Ellis, 2004), d'une autoethnographie (Bochner et Ellis, 2016 ; Chang, 2016 ; Ellis, 2004) ou de vignettes (Humphreys, 2005).

### 3.2.1 Étude de cas et (auto)ethnographie

Mes méthodes sont l'étude de cas et l'autoethnographie. D'un côté, l'étude de cas est considérée comme une méthode par excellence pour enquêter sur un groupe particulier de personnes dans l'objectif de décrire et d'interpréter un sous-groupe (Roy, 2016). De l'autre côté, l'autoethnographie est une méthode multidimensionnelle servant à rendre l'auteur.e. plus conscient.e de la façon dont elle ou il conjugue avec un cas (Bochner et Ellis, 2016). Étant donné que l'étude de cas est un plan flexible, son jumelage à une autre méthode, telle l'autoethnographie, est possible (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Qui plus est, l'étude de cas et l'autoethnographie s'inscrivent dans une approche narrative (Denzongpa et Nichols, 2020).

La sélection de l'étude de cas comme méthode s'est faite selon les critères suivants : le nombre de sujets/objets, le nombre de variables, l'approche de recherche, ainsi que les forces et limites méthodologiques (Roy, 2016). J'ai effectué ce choix, parce que l'étude de cas s'aligne sur les questions de recherche, le cas, la logique soutenant le lien entre les données et les constats, et les critères utilisés pour interpréter les données, ce qui s'avère indispensable (Alpi, 2019).

L'étude de cas aborde un nombre limité de sujets/objets et permet une plus grande étendue de variables ; elle met en exergue la proximité entre le ou la chercheur.e et les participant.e.s, puis permet l'utilisation de méthodes plurielles et intègre des facteurs plus difficilement mesurables, tels que le contexte (Roy, 2016). Quant au contexte de l'étude de cas narrative, Ramiller (2020) suggère de demeurer sensible aux défis liés aux différences culturelles.

Le choix de l'étude de cas concorde avec une vision deweyenne de la réflexion sur l'expérience (Boucher, 2015). Puisque je privilégie cette théorie de Dewey, j'ai choisi l'étude de cas pour décrire, analyser et comprendre la façon dont les expériences des leaders en *Ayiti* ont influencé (ou non) leur compétence interculturelle. Étant donné que l'étude de cas est « un plan de recherche en soi » (Karsenti et Demers, 2011, p. 231), cette méthode me permet à titre de chercheure de produire un portrait de groupe, en lien avec son contexte. Or, elle ne me permet pas nécessairement de prendre conscience de mes biais (Roy, 2016). C'est pourquoi mon étude portera également sur la méthode de l'autoethnographie qui comprend un processus de réflexivité. Pour sa part, Humphreys (2005) soutient que l'utilisation de vignettes autoethnographiques dans toute une recherche enrichit l'histoire, l'ethnographie ou l'étude de cas et améliore la réflexivité. Voilà la

raison pour laquelle je privilégie l'ajout de vignettes autographiques dans ma thèse pour tenir compte de ma position en tant que chercheure blanche menant cette étude.

### 3.2.2 Étude de cas narrative

Les caractéristiques de l'étude de cas changent, selon la perspective du ou de la chercheur.e (Yazan, 2015). Ma perspective de l'étude de cas combine certains éléments de celles de Stake (1995) et de Merriam (1998). D'un côté, selon Stake (1995), on peut associer l'étude de cas au paradigme naturaliste. Cela signifie que le ou la chercheur.e est en quête de données émergentes pour expliquer un phénomène dont la problématique résulte de l'expérience de vie d'une personne et de son contexte (Karsenti et Demers, 2011). Tel est mon cas : je suis formatrice bénévole à l'Institut d'enseignement et de leadership, ancienne directrice d'école en Ontario et chercheure en contextes francophones minorisés qui veut mieux comprendre le développement d'une compétence interculturelle d'un groupe de leaders.

Toujours selon Stake (1995), la conceptualisation de l'étude de cas est flexible ; on peut effectuer des changements à sa recherche pour mieux répondre à ses questions de recherche (Yazan, 2015). En favorisant une conceptualisation flexible de l'étude de cas, j'ai apporté certains changements aux questions d'entrevue et ajouté un questionnaire pour mieux capter les antiracismes et les racismes dans le cadre de l'interculturel ayant émergé des deux premières entrevues.

De l'autre côté, Merriam (1998) définit l'étude de cas qualitatif comme étant « *an intensive, holistic description and analysis of a bounded phenomenon ... such as a program, an institution, a person, a process, or a social unit* » (p. xiii). Dans mon étude, les leaders en tant que groupe forment collectivement l'unité d'analyse de cas ; l'objectif est de mettre en exergue les convergences et les particularités entre eux (Karsenti et Demers, 2011). L'étude de cas, selon cette perspective, permet à la fois d'étudier la conception d'une compétence interculturelle et antiraciste d'un groupe de leaders, formateurs de l'Institut d'enseignement et de leadership.

Enfin, l'étude de cas permet de tirer des données une description et une interprétation riches pour mieux comprendre (Merriam, 1998 ; Roy, 2010). À la différence de l'entrevue par exemple, l'étude de cas me permet d'étudier mon objet en profondeur, en tenant compte du contexte (Roy,

2016 ; Stake, 1995). En particulier, c'est l'étude de cas narrative qui permet du « *storying and restorying* » entre moi et les participant.e.s, c'est-à-dire d'affiner et d'élargir l'étude de cas narrative (Denzongpa et Nichols, 2020, p. 134).

Dans le contexte de la formation formelle aux adultes, on peut développer une étude de cas narrative dans le cadre d'un projet éducatif et systémique (Ramillier, 2020). Selon la perspective de Ramillier (2020), l'étude de cas narrative comprend un cadre systémique et éducatif ayant quatre composantes. Il existe l'étude de cas narrative (*case story*), c'est-à-dire le contexte général et spécifique du projet. Cette étude de cas narrative se compose de mini-narrations (*mini-narratives*), soit les histoires individuelles des participant.e.s. Or, celles-ci constituent la narration en action (*narrative-in-action*) d'un projet éducatif et systémique (*project narrative*) (Ramillier, 2020) :

*When we ask ourselves how well the project experience is preparing our students, the narrative perspective invites us to extend our view beyond the concepts, tools, and techniques ... to consider larger questions about skills in inquiry and problem-solving and the construction of professional identity. (p. 156)*

Pour Ramillier (2020), les participant.e.s à un projet éducatif et systémique sont des apprenant.e.s qui développent des habiletés en matière de leadership allant bien au-delà des connaissances théoriques. Et c'est la mise en application (ou non) d'habiletés à la Ramillier (2020) qui m'outille à concevoir que les mini-narrations et la narration en action des leaders de l'Institut d'enseignement et de leadership, formateurs bénévoles en Ayiti, peuvent nous renseigner bien au-delà de leur compréhension théorique d'une compétence interculturelle pour aborder les racismes et les antiracismes. Comme l'auteur suggère, le ou la chercheur.e peut trouver des occasions de contribuer à un quatrième narratif. Cet autre narratif prend en compte les expériences de la chercheuse ou du chercheur. C'est justement ce que je crois faire en tant que chercheuse en incluant mes propres narrations sous forme de vignettes autoethnographiques dans cette thèse.

### 3.2.2.1 Autoethnographie narrative : mini-cas narratifs

L'École de Chicago a développé la méthode de l'ethnographie ; Dewey et le pragmatisme l'ont influencée (Deegan, 2001). Lorsqu'un.e chercheur.e privilégie l'ethnographie, il veut décrire, analyser et comprendre des cultures de l'intérieur à partir des expériences des participant.e.s (Gérin-Lajoie, 2006 ; Pepin, 2011). Le ou la chercheur.e fait de l'observation participante et(ou) de participant.e-observatrice ou observateur (Gérin-Lajoie, 2006 ; Raulet-Croset, 2003).



Parmi les types de recherche ethnographique qui existent, on retrouve l'autoethnographie (Chang, 2016). Selon Bochner et Ellis (2016), ce concept a vu le jour en 1975 lors d'une étude par Heider portant sur les élèves dani de la Papouasie–Nouvelle-Guinée occidentale ; quatre ans plus tard, Hayano (1979) a fait référence à l'étude de Heider (1975) lors d'une autre étude sur les premiers peuples. Mais leur définition du concept diffère de celle de Bochner et Ellis (2016) : Pour Heider (1975), « auto » faisait référence aux participant.e.s, non pas au chercheur tandis que pour Hayano (1979) « auto » renvoyait à son propre peuple (Chang, 2016). Aujourd'hui, pour Bochner et Ellis (2016) :

*Autoethnography is an autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural. Back and forth, autoethnographers gaze, first, through an ethnographic wide-angle lens, focussing outward on social and cultural aspects of their personal experience; then they look inward, exposing a vulnerable self that is moved and may move through, refract and resist cultural interpretations. As they zoom backward and forward, inward and outward, distinctions between the personal and the cultural become blurred, sometimes beyond recognition. (p. 65)*

La méthode de l'autoethnographie permet au chercheur ou à la chercheuse d'inclure explicitement sa voix dans la recherche en tant que membre à part entière de la société :

*[T]he autoethnographer not only tries to make personal experience meaningful and cultural experience engaging, but also, by producing accessible texts, she or he maybe able to reach wider and more diverse mass audiences that traditional research usually disregards, a move that can make personal and social change possible for more people (BOCHNER, 1997; ELLIS, 1995; GOODALL, 2006; HOOKS, 1994).*

(Ellis, Adams et Bochner, 2011)

Elle peut permettre entre autres à l'autoethnographie de produire des textes accessibles à un public non conventionnel.

Dans le cadre d'une recherche autoethnographique, le ou la chercheur.e possède de multiples identités (Gélinas-Proulx et al., 2012). Par rapport au fait qu'elles possèdent des identités multiples d'étudiantes, de participantes et de chercheuses, Gélinas-Proulx et al. (2012) constatent :

*[C]ette démarche s'apparente à l'auto-ethnographie, qui reflète l'expérience subjective d'un sujet-chercheur (Rondeau, 2011), ainsi qu'à la co-construction auto-ethnographique, selon laquelle les participant.e.s et chercheur.e.s sont les mêmes personnes (Cord & Clements, 2010 ; Ellis, 2007). En dévoilant notre expérience réflexive, nous nous positionnons à l'encontre du discours académique traditionnel voulant que l'auteur s'efface (Ellis, 1997, citée dans Cord & Clements, 2010). (Gélinas-Proulx et al., 2012, par. 14)*

L'autoethnographie est tout à la fois narrative et réflexive selon ces chercheuses.

### 3.1.2.2 Autoethnographie évocatrice

Parmi les nombreuses formes d'autoethnographie qui existent, on retrouve l'autoethnographie évocatrice (Bochner et Ellis, 2016 ; Chang, 2016 ; Ellis, 2004). L'autoethnographie évocatrice a l'objectif principal suivant:

*[It] seek[s] to make people feel deep in their guts and in their bones, using various forms of literary artfulness and storytelling to place the reader in the action. The 'story-likeness' of evocative ethnography is what its lifelikeness, making it feel true and real. The reader feels it is true largely because of the story's striking sensory detail.*

(Bochner et Ellis, 2016, p. 63)

Il s'agit de ressentir à la fois sur le plan émotif et sur le plan cognitif les données recueillies sur le plan empirique.

En tenant compte des propos de Bochner et Ellis (2016) au sujet de l'autoethnographie, ainsi que des constats de Gélinas-Proulx et al. (2012) sur les identités plurielles de l'autoethnographie, je constate que j'adopte la méthode de l'étude de cas narrative pour mener ma recherche et pour présenter mes résultats. Plus précisément, j'utilise la méthode de l'autoethnographie évocatrice pour composer mes mini-narrations, soit mes petites histoires individuelles ; je les présente après la narration en action, soit les histoires des participant.e.s ensemble (Ramiller, 2020).

L'autoethnographie est une méthode associée à la recherche sur les racismes (cf. hooks, 1994; Marshall Jewett, 2006; McClellan, 2012). En tant que femme noire faisant de la recherche autoethnographique sur le racisme anti-noir et le féminisme, hooks (1994) fait remarquer :

*I am continually asked whether or not black concern with the struggle to end racism precludes involvement with feminist movement. "Don't you think black women, as a race, are more oppressed than women?" "Isn't the women's movement really for white women?" or "Haven't black women always been liberated?"... Commitment to feminist politics and black liberation struggle means that I must be able to confront issues of race and gender in a black context, providing meaningful answers to problematic questions as well as appropriate accessible ways to communicate them.*  
(p. 115)

À la différence de la recherche traditionnelle, l'autoethnographie rend légitime l'utilisation de la première personne du singulier (Ellis, 2004 ; Rondeau, 2011). Cette méthode se fonde sur la capacité du chercheur ou de la chercheur.e à adopter une posture « d'observatrice ou d'observateur

vulnérable » (Bochner et Ellis, traduction libre, p. 66). Souvent, cette posture traite de sujets délicats (Bochner et Ellis, 2016). L’autoethnographie peut aussi être une « méthode de résistance créative » (McClellan, 2012, p. 92, traduction libre) ou un moyen de mettre en exergue un sujet tabou (Marshall Jewett, 2006). L’autoethnographie ne se limite ni à des sujets douloureux ni à des situations contradictoires.

Dans mon cas, l’autoethnographie évocatrice, et plus particulièrement mes vignettes autoethnographiques, me permettent d’inclure ma perspective de participante à l’Institut d’enseignement et de leader en Ontario français. Je relate notamment certains incidents critiques de racismes et d’antiracismes que j’ai connus au sein des institutions éducatives dans ces deux contextes, dont certains sont similaires à ceux des autres participant.e.s. La recherche portant sur les incidents critiques en matière de racisme anti-noir en contexte francophone minorisé n’étant pas souvent documentés dans la recherche empirique, je participe au groupe de leaders qui contribuent à l’avancement des connaissances. Mes vignettes constituent un moyen de mettre mes incidents critiques en relation avec ceux partagés par les autres leaders de mon étude, puisque nous partageons certaines expériences communes.

Cette étude comporte non seulement des mini-narrations individuelles des participant.e.s, mais aussi la narration en action pour former ensemble une étude de cas des leaders en question. D’un côté, les mini-narrations individuelles présentées au départ ne servent qu’à décrire certains éléments identitaires de base des participant.e.s, leur.s milieu.x de vie d’enfance et leurs milieux de travail, ainsi que la raison qu’elles et ils font du bénévolat international. L’objectif des mini-narrations individuelles est simplement de présenter les participant.e.s en tant que personnages faisant partie d’un schéma narratif (Bochner et Ellis, 2016), donc d’humaniser les participant.e.s qui forment collectivement une étude de cas. De l’autre côté, en mettant la narration en action les uns avec les autres, je crois pouvoir mieux décrire, comprendre et analyser globalement la compétence interculturelle et antiraciste du groupe de leaders dans son ensemble à partir de certains incidents critiques vécus en *Ayiti* et en Ontario, ainsi que des indicateurs identifiés. Le choix de l’autoethnographie ayant été décrit dans le cadre d’une étude de cas narrative, je vais aussi décrire pourquoi mon étude de cas n’est pas une recherche-action.

Pour certain.e.s, ma recherche pourrait paraître comme une recherche-action à première vue. Toutefois, elle ne l’est pas pour trois raisons principales. Premièrement, on mène une recherche-

action avec les participant.e.s plutôt que sur elles et eux (Reason et Bradbury, 2008 ; Roy et Prévost, 2013). Dans le cas de mon étude, c'est moi qui ai conçu cette recherche, non pas les participant.e.s. Deuxièmement, la recherche-action trouve son ancrage dans la planification commune d'actions pour apporter des changements (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2018 ; Roy et Prévost, 2013). Il n'y a eu aucune planification commune d'actions avec les participant.e.s concernant ce projet ; l'objectif de cette thèse demeure la description et la compréhension du développement d'une compétence interculturelle et antiraciste d'un groupe particulier de participante.s. Troisièmement, l'atteinte d'un résultat particulier par le groupe de participant.e.s représente un objectif de celui-ci (Guay et al., 2018). En tant que groupe, les participant.e.s n'avaient aucun objectif commun ; l'identité des participant.e.s est anonyme. Tenant compte de ces raisons, ainsi que de mes explications à ce sujet, je réitère que mon étude ne constitue pas une recherche-action, mais bien une étude de cas.

### 3.3.1 Compétence interculturelle

Compte tenu de la nature qualitative/interprétative et naturaliste de ma recherche, la conception d'une compétence interculturelle et antiraciste recueillie auprès des participant.e.s résulte d'une question explicite posée aux participant.e.s au sujet de ce concept lors de la première entrevue et discutée à nouveau lors de deux entrevues subséquentes. L'intérêt de cette approche réside dans le fait qu'elle permet aux participant.e.s de concevoir une définition de la compétence interculturelle comme le résultat d'un processus de réflexion sur l'expérience entre les participant.e.s, qui tient compte des avantages de passer à une série d'entrevues semi-dirigées, ainsi que de ses limites. Comme le souligne Savoie-Zajc (2016), le ou la chercheur.e privilégiant l'entrevue semi-dirigée tient compte non seulement de « la thématique, l'objet et les finalités de l'étude » (p. 342), mais du fait que « l'entrevue semi-dirigée rend explicite de l'univers de l'autre » et « vise la compréhension du monde de l'autre » (p. 343). Ainsi le ou la chercheur.e peut apprendre au sujet de la réalité des participant.e.s pour ensuite « organiser...[et] structurée leur pensée (p. 344). Ce processus fait en sorte que la conception individuelle d'une compétence interculturelle et antiraciste des participant.e.s et celle du groupe de participant.e.s ne serait pas perçue comme une simple définition linéaire, mécanique ou technique. Elle peut, par exemple, avoir des fondements en commun, tel.le.s que « l'accueil » et « l'empathie » (Bartel-Radic, 2014 ; Gélinas-Proulx, 2014 ; Köster, 2020). Donc la définition d'une compétence interculturelle et antiraciste des leaders serait

aussi vue selon une perspective de groupe faisant en sorte que la définition d'une compétence interculturelle et antiraciste dans le cadre de cette thèse est plus qu'une liste de composantes, d'indicateurs et de sous-indicateurs. Par exemple, elle peut comporter des manifestations d'une compétence interculturelle et antiraciste, certaines orientations présidant à la reconnaissance d'une compétence interculturelle et antiraciste, ou encore des fondements théoriques se situant dans un projet pédagogique sur la compétence interculturelle et antiraciste. En ce sens, l'entrevue semi-dirigée comporte une « fonction émancipatrice » selon Savoie-Zajc (2018), puisqu'elle enclenche une réflexion chez les participant.e.s.

Cette dernière perspective m'amène à considérer que, dans le cas de la conception d'une compétence interculturelle et antiraciste de ce groupe de neuf leaders, le manque d'accès à des formations formelles et non formelles sur la compétence interculturelle et antiraciste est particulièrement révélateur. Le manque de formation obligatoire sur ce sujet concorde avec le constat de Jubert (2016) qui a déjà montré que le nombre de cours suivis en rapport à une compétence interculturelle peut influencer le degré de développement de cette compétence. De plus, la conception d'une compétence interculturelle et antiraciste des leaders de mon étude ne touche pas équitablement aux trois composantes d'une compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014) ; il s'agit surtout d'attitudes et d'habiletés selon ce modèle. Cette constatation m'a conduit à ajouter un questionnaire sur la compétence interculturelle dans ma recherche pour mieux comprendre mes résultats en faisant des liens entre notre propre compétence interculturelle et notre conception d'une compétence interculturelle plus en profondeur. Et en ce qui concerne ma recherche sur la compétence interculturelle et antiraciste, je ne me contente de ce qui est présent dans les données. Je prends en compte ce qui en est absent aussi.

### 3.3.2 Pratiques antiracistes

Limiter la définition d'une compétence interculturelle aux composantes, aux indicateurs et aux indicateurs explicites de Gélinas-Proulx (2014), de Sorrells (2013) et à ceux de Fantini (2019) me semble insatisfaisant dans la mesure où une compétence interculturelle et antiraciste comprend explicitement la lutte contre la discrimination et les racismes en contextes canadien et francophone (Rocher et White, 2014 ; Toussaint, 2011). Ainsi, j'inclus cet élément de repérage qu'offrent ces chercheur.e.s. Plus précisément, d'un côté, la « [l]utte contre le racisme et la discrimination,

[s]entiment d'appartenance [et] [c]ohésion sociale font partie de la dimension des principes normatifs de l'interculturalisme (Rocher et White, 2014, p. 40). De l'autre côté, il s'agit de « combattre par des moyens éducatifs toutes formes de discrimination raciale » (Toussaint, 2011, p. 343). En outre, il existe des pratiques pédagogiques antiracistes favorisant l'identité noire (Howard et James, 2019). J'analyse la lutte contre le racisme anti-noir à partir de trois pratiques antiracistes pour les élèves noir.e.s dans le cadre de la compétence interculturelle des neuf leaders.

### 3.3.3 Réflexion sur l'expérience de bénévolat

Dans cette recherche qualitative/interprétative et naturaliste, je m'intéresse à la réflexion sur l'expérience de neuf leaders, formateurs bénévoles en *Ayiti*. À ce titre, je crois essentiel d'accorder de l'importance à leurs « incidents critiques » de leadership éducatif (Sider et al., 2017 ; Yamamoto et al., 2014), et plus particulièrement, à leur perspective sur l'interculturel et les antiracismes dans les contextes d'*Ayiti* et de l'Ontario français. Je définis « la réflexion sur l'expérience d'un incident critique » comme un processus de va-et-vient réflexif sur le leadership. L'« incident critique » constitue une expérience permettant au leader éducatif de faire un retour sur leur savoir-agir en matière de leadership (Sider et al., 2017). D'après Yamamoto et al. (2014), un leader éducatif ayant vécu un incident critique, c'est-à-dire une expérience ayant un impact positif ou négatif sur son leadership, passe par trois stades sur le plan émotif : (1) il se raconte l'histoire ; (2) il la raconte à d'autres personnes, et ; (3) il se la raconte à nouveau (Annexe C). Par la suite, il a trois choix : son leadership reste inchangé, le leader réinvente son leadership, ou encore il affirme son leadership lui-même ou il l'affirme par l'entremise de son entourage (Sider et al., 2017). Ainsi, l'évaluation de la compétence interculturelle des participant.e.s, leur conception d'une compétence interculturelle et antiraciste de même que la réflexion sur l'expérience de la mise en application (ou non) de cette compétence lors d'incidents critiques informent — ensemble — sur le leadership des participant.e.s en *Ayiti* et en Ontario.

### 3.4 Déroulement général de la recherche

L'étude comporte trois phases. Lors des deux premières phases, j'ai exploré si l'expérience de bénévolat de neuf leaders<sup>29</sup> en Ayiti a (ou non) un impact sur notre compétence interculturelle. Selon une approche naturaliste de la recherche, les résultats préliminaires tirés de ces deux entrevues m'ont amenée à explorer leur perspective sur les antiracismes et les racismes à la troisième phase de cette recherche. Comme on le verra, ces thèmes ont émergé des données recueillies en rapport à la compétence interculturelle, au bénévolat, à l'éducation inclusive et au leadership éducatif.

#### 3.4.2.1 Phase no 1

J'ai fait une première entrevue semi-dirigée en Ayiti portant sur le bénévolat, la compétence interculturelle, les incidents critiques et les enjeux associés au développement d'une compétence interculturelle pour les leaders éducatifs. À partir de ces données, j'ai découvert que les participant.e.s n'avaient pas encore reçu de formation, selon leurs dires, sur le développement de leur compétence interculturelle ni de la part de leur employeur ni de leur association professionnelle. J'ai aussi appris que plusieurs des leaders faisaient référence à la dynamique noir-blanc lorsqu'ils parlaient de la compétence interculturelle. Par exemple, des leaders blancs ont dit : « si je vois un élève noir, est-ce que je pense automatiquement que c'est un immigrant » (Ariane, entrevue 1). Puis, « qu'est-ce que ça l'air ça racisme et racialisé... » (Marielise, entrevue 1). Enfin, en décrivant son lieu d'origine, une participante blanche a indiqué ce qui suit : « Très, très blanc, très francophone de racine... on avait une personne noire, dont ayisyèn qui avait été adoptée... » (Annie, entrevue 1). J'ai donc identifié les racismes non seulement comme un thème émergeant des données sur l'interculturel, mais aussi comme un thème à explorer davantage. Comme le signale Lather (2017) au sujet de la recherche naturaliste,

*This inquiry cannot be tidily described in textbooks or handbooks. There is no methodological instrumentality to be unproblematically learned. In this methodology-to-come, we begin to do it differently wherever we are in our projects. Here, the term "post-qualitative" begins to make a certain kind of sense (St. Pierre, 2011). (p. 322)*

---

<sup>29</sup> Y compris la mienne.

Ainsi, le ou la chercheur.e d'une recherche qualitative/interprétative et naturaliste adapte son étude aux participant.e.s au lieu que les participant.e.s se conforment à la recherche de la recherche.

#### 3.4.2.2 Phase no 2

Au Canada, j'ai réalisé une deuxième entrevue semi-dirigée portant sur le contexte et le bénévolat, la formation et le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste, des défis quotidiens et incidents critiques, ainsi que le leadership pédagogique. Plus précisément, les participant.e.s et moi avons discuté à nouveau de la compétence interculturelle et des incidents critiques qu'ils ont abordés en 2018, selon une perspective de validité transgressive, c'est-à-dire que j'accorde un haut degré d'importance à l'autoréflexivité des participant.e.s sur le plan méthodologique comme d'autres chercheur.e.s de la recherche qualitative/interprétative et naturaliste (cf. Lather, 1986, 1993). Ce type de validité fait partie de la validité transformationnelle plutôt que de la validité transactionnelle traditionnelle (Cho et Trent, 2006), c'est-à-dire,

*a progressive, emancipatory process leading toward social change that is to be achieved by the research endeavor itself. Such a process in qualitative research, as a critical element in changing the existing social condition of the researched, involves a deeper, self-reflective, empathetic understanding of the researcher while working with the researched. (pp. 321-322)*

Comme le soulignent Cho et Trent (2006), un rapport existe entre la validité transgressive/transformatrice et la réflexivité/conscience de soi :

*On the grounds that work in the personal essay purpose becomes more fruitful and achieves its aims by facilitating the explication of the latent consciousness of the reader and/or researcher, we argue that transformative validity seems self-evident in both personal essay and autoethnographic purposes (Eisner, 1994; Ellis and Bochner, 2000; Grumet, 1980; Lawrence-Lightfoot, 1983; Pinar, 1994; Reed-Danahay, 1997). (p. 331)*

En particulier, le retour sur les incidents critiques m'a permis d'identifier des rapports entre l'interculturel, la racialisation et le bénévolat. Nous avons aussi discuté de nouveaux incidents critiques. Par exemple, un participant noir indique : « le fait que je sois noir, ils sont noirs, il y a ce réflexe un peu de proximité... le fait d'être de la même couleur, mais il y a aussi toute cette façon... d'accueillir les gens... même quand on est démuni... » (Hassan, entrevue 2). Puis, des participant.e.s blanc.he.s ont discuté de certaines stratégies apprises en *Ayiti* qui leur permettraient



de mieux gérer des incidents critiques futurs avec des membres du personnel noirs. Une participante métisse autochtone et blanche s'explique au sujet d'un ancien nouvel enseignant qu'elle a accompagné :

Tsé comme assumer qu'on a vécu la même chose, même au niveau de l'enseignement, puis dire : « OK, on part d'ici ensemble ». C'était ça mon erreur. Pis ça serait plus être à l'écoute active pour voir d'où est-ce qu'on part ensemble... il y avait des choses qui étaient, comme ça faisait pas de sens pour lui là. (Annie, entrevue 2)

Ensuite, un autre participant blanc a indiqué ceci :

*When I look at the [international volunteer] experiences and Haiti in particular ... and how that made me change as a leader... I really would've spent a lot of time on the relationship piece ... and not so much on the, you know, deadline, gotta-get-it-done, get-it-off-my-checklist-piece ... which I tend to do more of ... because I really saw the value of relationship-building over the course of the ten visits I did to Haiti. (Johnny, entrevue 2)*

Je perçois que ce participant conçoit qu'il a réalisé des apprentissages en Ayiti, puisqu'il a appris à prendre le temps de mieux connaître les gens.

Dans mon cas, un incident critique vécu se distingue, selon les notes consignées dans mon journal de bord lors de la première journée en Ayiti. Il m'a révélé que le silence dans la salle n'était pas juste une question interculturelle, mais un racisme systémique anti-noir de ma part :

Je comprends vraiment pas. Qu'est-ce qu'est-ce que je peux changer dans ma façon de faire pour les amener à participer en groupe ? Même la plupart des directions d'écoles restent assises quand on leur demande de se placer en groupe ! Je n'aurais jamais fait ça, moi ! Pourquoi elles parlent pas plus quand je pose des questions au groupe ? Hmmm... *Back to the drawing board.* (journal de bord)

Heureusement, un collègue canado-ayisyen a pris le temps de m'expliquer patiemment certains effets persistants de la colonisation en Ayiti, tels que ceux en éducation. Et c'est là que j'ai compris que l'inclusion exige, comme Dalley (2014) le souligne, que tou.te.s doivent changer plutôt que l'une partie ou l'autre. À mon retour d'Ayiti, j'ai donc commencé mes lectures sur le colonialisme et la colonisation.

Grâce aussi à mes apprentissages en Ayiti et mes lectures, j'ai reconnu en tant que chercheure que des membres de mon personnel scolaire blancs nés au Canada prenaient plus souvent la parole

que mes enseignant.e.s noir.e.s et(ou) nouvelles arrivantes ou nouveaux arrivants, tandis que tou.te.s étaient citoyen.ne.s canadien.ne.s.

J'ai remarqué que la prise de parole d'une employée métisse noire-blanche issue de la deuxième génération de l'immigration se situait entre les deux groupes d'employées. Donc, j'ai progressivement encouragé les membres de mon personnel noirs à prendre la parole plus souvent aux réunions ou à venir me parler individuellement, s'ils le désiraient. (journal de bord)

Mais c'est lors d'une tout autre conversation que j'ai reconnu certains de mes propres racismes anti-noir, ce qui est un processus de déconstruction à vie en tant que blanche. J'ai découvert que je généralisais mes stratégies vis-à-vis des personnes noires « issues de la première et de la deuxième génération de l'immigration ». En réduisant les différences à une question d'immigration récente et en ne reconnaissant pas que l'expérience de chaque personne noire est différente de celle de chaque personne blanche, je reconnais en tant que chercheure que je faisais preuve d'aveuglement aux racismes (Di Angelo, 2018). Voici la réflexion sur l'incident critique qui m'a fait comprendre cet aveuglement :

Une employée métisse noire-blanche m'a expliqué que même si son accent et sa scolarité sont locaux (voire franco-canadien), le fait d'être noire et d'avoir vécu maintes microagressions raciales la rendait réticente à parler en premier lors des réunions du personnel. (journal de bord)

Aujourd'hui je reconnais en tant que chercheure que mes apprentissages ne devraient pas avoir lieu aux dépens des expériences d'une personne noire. J'aurais dû pouvoir dépendre sur mon employeur ou mon association pour offrir des formations sur les antiracismes lors de mes 22 ans en éducation franco-ontarienne.

J'ai également géré des commentaires en provenance de collègues blanches nées au Canada au sein de différents conseils scolaires. Selon mon journal de bord, un incident critique m'ayant marquée a été un commentaire de la part d'une direction d'école blanche et née au Canada qui se trouvait à être aussi la déléguée locale de mon association professionnelle.

En réponse aux préoccupations que je lui ai relatées au sujet de la façon dont des employé.e.s blanc.he.s se comportaient négativement vis-à-vis mes employé.e.s noir.e.s, elle m'a indiqué qu'on ne voudrait plus revivre « ce problème-là d'enseignant africain » parce qu'on voudrait pas encore avoir « toute une autre classe de PEI [Plan d'enseignement individualisé] ». (journal de bord)

Ces instances m'ont aidée à voir comment différentes façons de faire et différents commentaires sont perçus comme déficitaires ou encore comme un manque d'engagement de la part du personnel scolaire noir dans certains contextes éducatifs franco-ontariens (principalement blancs) où j'ai travaillé. Ce sont des exemples de racismes systémiques qu'on qualifie d'« interculturels », puisqu'on n'a pas utilisé le mot « noir », mais bien « africain » (Ducharme et Eid, 2015), tandis qu'ils sont des exemples de racismes systémiques anti-noir en rapport à mes propres expériences en contexte éducatif franco-ontarien. Et si j'établis un lien avec la recherche sur l'autoethnographie, en me fiant sur hooks (1994) et en m'appuyant sur Ibrahim (2004), la réflexion sur l'expérience personnelle peut servir de fondement à la théorisation. Ibrahim (2004) l'exprime de cette façon :

*In Teaching to Transgress, bell hooks argues that, “experience can be a way to know and can inform how we know what we know” and that “personal testimony ... is such fertile ground for the production of liberatory [praxis] because it usually forms the base of our [knowledge and] theory making.”<sup>18</sup> And so, I hope, is my narrative. (p. 81)*

Il est légitime pour Ibrahim (2004) et hooks (1994) dans la recherche empirique d'être un.e participant.e au sein de sa propre recherche scientifique sur les racismes au lieu de simplement réduire sa participation à l'observation participante. Je partage leur position même si je suis une chercheuse blanche et ils sont des chercheur.e.s noir.e.s, puisque les allié.e.s antiracistes blanc.he.s peuvent voir et entendre les racismes. Et on peut souffrir des conséquences lorsqu'on de manière antiraciste contre un système qu'on découvre est fondamentalement raciste.

Tenant compte des résultats du projet pilote au sujet des rapports entre l'interculturel et les antiracismes, j'ai conçu la troisième phase de l'étude ayant comporté une autre entrevue semi-dirigée et un questionnaire d'auto-évaluation.

### **3.5 Démarches déontologiques : double processus**

Quant à l'ensemble des données sur l'interculturel, et plus particulièrement, concernant les données de la troisième entrevue, j'ai soumis deux demandes déontologiques. La première a été une demande de modification formulée auprès de l'Université Wilfrid Laurier pour ajouter un formulaire de consentement à l'écrit, les questions de recherche au sujet des racismes et des antiracismes, ainsi que le questionnaire sur la compétence interculturelle. Le Bureau d'éthique de

cette université a accepté les modifications le 30 avril 2020. Aussitôt, j'ai soumis ma demande d'éthique accélérée au Bureau d'éthique et d'intégrité de l'Université d'Ottawa.

Tenant compte de la date précédente mentionnée, la troisième entrevue s'est déroulée en même temps que le mouvement #BlackLivesMatter organisait des manifestations partout dans le monde, à la suite du décès de monsieur George Floyd le 25 mai 2020. Cela dit, ce n'est pas uniquement un problème aux États-Unis, comme certain.e.s le prétendent, mais bien un problème qui persiste en Ontario et au Canada aussi. En 2019, d'autres incidents ont suivi : un étudiant noir de l'Université d'Ottawa a notamment été détenu et menotté par les services de protection lorsqu'il faisait de la planche à roulettes sur le campus (Paquette, 2019 ; Ramlakhan, 2019).

Les leaders ayant participé aux deux autres entrevues ont été invités à passer la troisième entrevue et tous ont accepté de la faire avec moi. Chaque participant.e a reçu par courriel un formulaire de consentement écrit précisant que l'entrevue porte sur les thèmes des racismes et des antiracismes ayant émergé des deux premières entrevues. Ce document a été approuvé à la fois par deux universités. Ce formulaire modifié est fondé sur les informations contenues dans le texte original ayant été partagées à l'oral lors des deux premières entrevues, ainsi que quelques ajouts au sujet des modifications au projet mentionnées ci-dessus.

### **3.6 Participant.e.s**

Mon étude de cas enquête sur un groupe d'individus bien limité : neuf leaders (y compris moi-même) ayant participé à l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti* entre 2016 et 2020. Les neuf leaders répondent aux critères d'inclusion suivants : 1) être formateur bénévole en *Ayiti* au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership ; 2) parler français ; 3) travailler au sein des institutions éducatives de l'Ontario ; 4) exercer un rôle de leadership auprès des élèves et du personnel scolaire, et ; 4) posséder plus de 5 ans dans un poste de leadership en éducation. Autrement dit, le personnel éducatif occupant uniquement un rôle de leadership dans la salle de classe est exclu de mon étude, car il n'a pas nécessairement une influence systémique étendue. L'échantillon privilégié est celui de « milieu géographique ou institutionnel » (Pires, 1997, p. 136). Cela signifie que la recherche est faite, est traitée ou se rapporte à des lieux spécifiques (O'Leary,

2017) ; dans ce cas, il s'agit de deux lieux : l'Institut d'enseignement et de leadership à *Okap* en *Ayiti* et du système éducatif de l'Ontario au Canada.

Quant au recrutement de participant.e.s pour l'étude même, l'échantillonnage par volontaire selon les critères d'inclusion/d'exclusion mentionnés a été privilégié. Le professeur Sider et moi avons parlé à l'ensemble des participant.e.s de l'Institut d'enseignement et de leadership de l'étude envisagée lors de la première soirée en *Ayiti* en 2018. Ensuite, les participant.e.s intéressé.e.s ont donné leur consentement pour participer à la recherche. Toutefois, seules les entrevues avec celles et ceux ayant passé les trois entrevues ont fait l'objet de cette thèse. La raison motivant ce critère est simple : cette thèse est fondée sur la théorie de la réflexion sur l'expérience de Dewey (1964) en regard du développement de la compétence interculturelle et antiraciste ainsi que celle de la réflexion sur la mise en application de cette compétence lors d'incidents critiques survenus dans le leadership (Sider et al., 2017 ; Yamamoto et al., 2014).

### **3.7 Instruments de collecte de données**

Mes cinq instruments de collectes de données empiriques sont : (1) trois entrevues semi-dirigées ; (2) l'observation sur le terrain consignée dans mes journaux de bord, ainsi que (3) les données dans mes journaux de bord à la direction d'école ; (4) l'analyse documentaire et (5) l'administration d'un questionnaire d'auto-évaluation de la compétence interculturelle aux neuf leaders.

La triangulation des instruments de données peut être une chaîne claire de données parmi les questions posées, les données recueillies et l'étude de cas (Alpi, 2019 ; Yin, 2018). Cependant, on peut aussi trianguler les données entre différentes entrevues menées auprès des participant.e.s, selon une perspective naturaliste de la recherche (Lather, 1986). Entre autres, l'entrevue, l'analyse documentaire, l'observation participante et le questionnaire sont considérés comme des approches privilégiées lorsqu'on sélectionne l'étude de cas et l'autoethnographie (Raulet-Croset, 2003 ; Savoie-Zajc, 2016). Ces instruments de collecte de données sont compatibles avec la recherche narrative, telle l'autoethnographie (Denzongpa et Nichols, 2020). Cette combinaison constitue un moyen de trianguler les données d'une étude de cas ayant servi d'étude pilote aussi (Alpi, 2019). Cependant, la collecte de données est plus souvent fondée sur plus d'une source (Lather, 2017).

Donc j'ai ajouté un questionnaire à propos de la compétence interculturelle comme complément à l'entrevue sur les antiracismes et aux deux entrevues précédentes.

### 3.7.1 Déroulement des entrevues semi-dirigées

L'entrevue constitue une des plus importantes sources de données dans le cadre d'une étude de cas (Creswell, 2014 ; Yin, 2009). Trois entrevues semi-dirigées font partie de ma recherche. Les deux premières entrevues ont eu lieu sous le parapluie de la recherche portant sur l'Institut d'enseignement et de leadership du professeur responsable au sujet de la compétence interculturelle et antiraciste des leaders. Cette recherche s'intitule « Développement professionnel en face à face et en ligne pour les éducateurs en *Ayiti* : Impact sur la pratique » (traduction libre). C'est la troisième entrevue qui porte principalement sur la collecte de données sur les racismes et les antiracismes. Dans les trois cas, les entrevues ont été enregistrées *verbatim*, ce qui est suggéré par Savoie-Zajc (2016), et avec la permission des participant.e.s. Les transcriptions ont été conservées dans un classeur, sous clé.

Pour ce qui est des grilles d'entrevues semi-dirigées de cette étude, je les ai élaborées en fonction des thèmes du cadre conceptuel comme le suggère Savoie-Zajc (2004) : voir Grille no 1 (Annexe E), Grille no 2 (Annexe F) et Grille no 3 (Annexe G). Plus précisément, je me suis inspirée des questions d'entrevues portant sur la compétence interculturelle des recherches de Dinnan (2009), Gélinas-Proulx (2014) et Jubert (2016). Lorsqu'on regarde mes grilles d'entrevue, on peut non seulement voir la question originale du ou de la chercheur.e, mais aussi la question que j'ai posée. En ce qui concerne des questions portant sur les incidents critiques et le leadership, j'ai adapté les questions de Sider et al. (2017) sur ces sujets à mon étude. Je les ai adaptées aux contextes afin de répondre à mes questions de recherche, ce que l'on peut constater en regardant les annexes E et F.

Quant à la troisième entrevue, je me suis inspirée des thèmes et des questions de Howard et James (2019) portant sur les antiracismes et celles de Potvin, McAndrew et Kanouté (2006) à propos des racismes en contextes francophones, ainsi que Sider et al. (2017) au sujet du leadership éducatif pour élaborer la grille d'entrevue semi-dirigée (Annexe G). Mes réflexions sur mes expériences à la direction d'école et le fait que de nombreux leaders ont abordé le sujet des élèves

et du personnel scolaire noir.e.s lors des entrevues de 2018 m'ont amenée à vouloir entrecroiser la compétence interculturelle et le leadership pédagogique antiraciste lors de la dernière entrevue.

Le fait que je privilégie trois entrevues d'environ 60 minutes avec les mêmes participant.e.s s'inspire de Barrow (2017) sur la compétence interculturelle, et de Boucher (2015) sur les directions d'école (même si ces entrevues étaient plus longues). Ces trois entrevues me permettent de faire des descriptions détaillées et nuancées de la réalité des participant.e.s (Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2016). Or, dans le cas de deux participant.e.s en particulier, les entrevues menées ont duré environ deux heures chaque fois. Mon choix de l'approche narrative pour mettre en exergue les résultats de ma recherche est fondé sur l'importance du dialogue et du processus de réflexion des directions d'école ayant œuvré en contextes divers (Boucher, 2015 ; Bruchez, Fasseur et Santiago, 2007). En ce sens, l'espace-temps contribue à une collecte plus riche d'informations, car on peut approfondir des thèmes (Barrow, 2017 ; Boucher, 2015). Mais un espace-temps exactement pareil entre les entrevues de mes participant.e.s n'est pas nécessairement un objectif premier d'une étude de cas narrative (Denzongpa et Nichols, 2020). Je ne mène pas une recherche longitudinale sur l'expérience même, mais bien une recherche narrative fondée sur la théorie de la réflexion sur l'expérience (Dewey, 1933), ce qui n'est pas pareil (Clandinin et Connelley, 2000). Cela dit, il y a eu au moins trois mois de réflexion entre les deux premières entrevues de chaque participant.e. Ce délai est imputable à la transcription des entrevues.

Étant donné qu'il s'agit d'entrevues semi-dirigées et que je privilégie une approche naturaliste à la recherche, j'ai invité les leaders à s'exprimer comme bon leur semblait sur les thèmes ou d'autres thèmes qu'ils trouvaient important de partager au sujet de leur conception d'une compétence interculturelle, du bénévolat et du leadership. Par exemple, toutes les premières entrevues en *Ayiti* se sont déroulées en français. Toutefois, lors de la deuxième entrevue et de la troisième entrevue, un leader a choisi de répondre aux questions en anglais. De plus, j'ai pris soin de ne pas couper la parole aux participant.e.s, ce qui est parfois une de mes habitudes lorsque je converse avec les gens. Une participante a remarqué ce changement de comportement de ma part comparativement à d'autres conversations que nous avons eues et elle m'a demandé si je l'écoutais. Je lui ai expliqué ma stratégie de ne pas l'interrompre en tant que chercheure.

Somme toute, j'ai privilégié la multiplicité des entrevues à d'autres instruments, car la recherche narrative s'y prête mieux (Ruest-Paquette, 2015). J'ai aussi privilégié l'analyse

documentaire, l'observation, le journal de bord et le questionnaire. Ces instruments de collecte de données contribuent au croisement des sources d'informations pour établir la crédibilité des informations recueillies (Lather, 2017 ; Savoie-Zajc, 2016).

### 3.7.2 Analyse documentaire

Mon analyse documentaire comprend trois types de données. Ces données sont : des archives formées de données officielles (ex., ententes et guides de participation à l'Institut d'enseignement et de leadership, cartes de compétence de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario des leaders) et des données personnelles (ex., blogues, photos, vidéos et journal de terrain). La raison étant que l'Institut d'enseignement et de leadership existe indépendamment de ma recherche (Van der Maren, 2014). En ce qui concerne l'analyse documentaire, j'ai pris en compte les cinq dimensions que Cellard (1997) recommande lors de l'examen et de l'analyse du document : contexte, auteur.e.s, authenticité et fiabilité du texte, nature du texte, concepts et logique interne du texte. Ces dimensions ont aussi guidé la sélection des documents pour cette thèse.

Dans le cadre de ma recherche, ces trois types d'archives ont été utiles afin de mieux comprendre les propos de certain.e.s participant.e.s, ce qui m'a permis de mieux comprendre ou contextualiser certaines données dans la thèse. Par conséquent, certaines descriptions ou interprétations sont devenues plus claires.

### 3.7.3 Observations

En 2018, j'ai fait de l'observation participante. « Dans ce cas, le chercheur peut être un pair, mais son statut d'observateur est connu des personnes observées » (Martineau, 2016, p. 321). Pour ma part, j'ai été formatrice à l'Institut d'enseignement et de leadership, donc un.e pair.e des autres formatrices et formateurs, et mon statut d'observatrice en tant qu'assistante de recherche du professeur Sider au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership était connu. L'observation constitue une source de preuve supplémentaire et peut être menée de manière formelle ou informelle tout au long de l'étude pour comprendre un cas (Alpi, 2019).



### 3.7.3.1 Journaux de bord

Trois types de journaux de bord constituent des données potentielles de cette recherche. D'une part, mes observations faites lors de l'Institut d'enseignement et de leadership sont consignées dans deux types de journaux. Ces journaux de bord sont mon journal de bord de formatrice bénévole en *Ayiti* en 2017 et mon journal de bord de formatrice bénévole et assistante de recherche en 2018. D'autre part, j'ai inclus mes journaux de bord en tant que directrice d'école. Dans les deux premiers journaux, on retrouve des notes théoriques, personnelles et méthodologiques comme l'indique Savoie-Zajc (2018). Des notes de terrain ont été prises quotidiennement au sujet d'incidents critiques ayant été vécus lors de mes expériences de formatrice et d'assistante de recherche en *Ayiti*. Dans mes journaux de bord de directrice d'école, il s'agit de notes au sujet d'incidents critiques vécus au sein de communautés scolaires franco-ontariennes, ainsi que mes stratégies pour relever des défis interculturels ou des racismes.

Concernant ces notes, certaines ont été prises de manière systématique, et d'autres de manière spontanée (Savoie-Zajc, 2018). Ces façons de prendre des notes ne posent pas de problème sur le plan méthodologique ; la réflexivité peut se faire avant, pendant et après une étude, dans tous les cas à un moment pertinent (Lamoureux, 2011 ; Yin, 2018).

### 3.7.4 Questionnaire

Afin de trianguler les sources de données recueillies auprès des participant.e.s pour augmenter la crédibilité, comme il est préconisé dans la recherche qualitative/interprétative, y compris celles d'approche naturaliste (Lather, 2017), j'ai ajouté un questionnaire à l'entrevue de la troisième phase de la recherche. Ce questionnaire bilingue, tiré de la thèse de Gélinas-Proulx (2014), porte sur la compétence interculturelle des directions d'école. Il a été sélectionné, puisque son modèle a servi de fondement théorique principal à ma thèse. Le questionnaire est une adaptation et une traduction du questionnaire d'Earley et Mosakowski (2004) à ce sujet. Mais je n'ai pas adopté son processus d'administration *verbatim* : je n'ai pas soumis les participant.e.s à deux questionnaires comme Gélinas-Proulx (2014). À la différence d'elle, mon objectif n'était pas de mesurer la compétence interculturelle à proprement dit des participant.e.s. Je voulais plutôt connaître la conception d'une compétence interculturelle des leaders. Ce questionnaire a été

administré aux participant.e.s après la troisième entrevue à titre de dernière auto-évaluation sur la compétence interculturelle (Annexe H). J’y ai apporté deux adaptations : j’ai ajouté une section où les participant.e.s pouvaient ajouter un commentaire facultatif. Puis, j’ai ajouté la forme féminine des mots aux énoncés du questionnaire.

### 3.8 Limites de la recherche

Comme toute recherche, mon étude comporte des limites selon les critères de scientificité et de rigueur de la recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2018) et de la recherche naturaliste (Lather, 2017). Certaines de ces limites sont plus positivistes alors que j’effectue une recherche narrative, donc, naturaliste. D’abord, mes données ne sont pas généralisables. Comme l’explique Hellström (2006),

*Granting that the ability to generalize, indeed generalization itself, lies in the conjunction of reader and text, this is at least a criterion for description to which a naturalistically generalizable account must conform: the reader (or user of an account) must in the account be able to recognize particulars with enough contextual richness to “fit” a notion of these particulars into a new set of circumstances. This is a subjective operation where the particular is somehow departicularized or translated, circumstances and all, into a new situation. (p. 325)*

En plus de ne pas avoir produit des données généralisables, c’est moi qui ai choisi les thèmes de la recherche en demandant aux participant.e.s de me parler de la compétence interculturelle, de l’inclusion, du leadership, des antiracismes en rapport au bénévolat en *Ayiti* et en Ontario. Or, certains de ces thèmes ont été le fruit de conversations informelles auxquelles j’ai participé en *Ayiti* en 2017 avec certain.e.s participant.e.s de l’Institut d’enseignement et de leadership. Je tiens néanmoins compte de notre réalité en rapport avec le contexte.

En outre, je n’ai pas fondé mon analyse sur la vérification sur place des pratiques des leaders en éducation. J’ai expressément fait ce choix pour des raisons associées à la logistique ; j’aurai eu besoin de la permission de leur employeur pour ce faire, ce qui aurait compromis leur anonymat, surtout que j’aborde le sujet des racismes. De plus, j’ai plutôt analysé notre conception des liens entre nos expériences en *Ayiti* et celles en Ontario. Pour pallier cette lacune, je suis revenue sur les expériences partagées par les participant.e.s à la première entrevue lors des entrevues subséquentes. Ce processus de va-et-vient a confirmé ou précisé certaines informations (Savoie-Zajc, 2011), telles que les expériences internationales que les leaders ont connues. De plus, étant donné que des

*members checks* s'avèrent incontournables en recherche qualitative/interprétative naturaliste (Lather, 2017), j'ai invité les participant.e.s à relire leur transcription, ce qui sert à en assurer la validité (Lather, 2017). Puis, le questionnaire d'auto-évaluation de la compétence interculturelle a été ajouté afin de trianguler les sources de données recueillies auprès des participant.e.s (Lather, 2017 ; O'Leary, 2017 ; Savoie-Zajc, 2018). Les résultats des participant.s au questionnaire m'ont aidée à comprendre les similarités et les différences entre elles et eux en ce qui concerne les attitudes, les connaissances et les habiletés qu'elles et ils concevaient comme faisant partie d'une compétence interculturelle, selon le modèle de Gélinas-Proulx (2014).

En deuxième lieu, j'ai dû composer avec mes biais en tant que chercheure blanche lors de la thèse. J'ai notamment été formatrice à l'Institut d'enseignement et de leadership, enseignante, directrice d'école et assistante de recherche pour le professeur Sider. J'ai aussi mis en exergue le fait que je suis devenue activiste communautaire en ce qui concerne le racisme anti-noir au sein de la francophonie au cours de cette thèse. Donc, je crois avoir rendu explicites mes biais concernant l'interculturel et les antiracismes au début de la thèse et lors de la présentation de mes résultats qui suivra par l'entremise de mes vignettes autobiographiques. Au fait, j'ai présenté mon point de vue en dernier lors de la présentation des résultats pour pouvoir mettre en exergue ce que les autres leaders ont à dire et pour ensuite faire des liens avec mes conceptions. J'ai aussi demandé à un collègue noir au doctorat spécialisé en histoire politique contemporaine et ancien enseignant dans un pays à prédominance noire de relire mes analyses en tant que femme blanche née dans un pays à prédominance blanche. À ce sujet, j'ai utilisé mon journal de bord comme moyen d'autoréflexion comme moyen d'objectivation (Curdt-Christiansen, 2019 ; Savoie-Zajc, 2011).

En troisième lieu, j'ai dû réduire les biais des participant.e.s, car ils sont des collègues. En tant que chercheure, je suis consciente que leurs commentaires pourraient être empreints de la désirabilité de me plaire (O'Leary, 2017 ; Savoie-Zajc, 2018). Or, je crois que cette proximité a aussi suscité des réponses plus authentiques en raison de cette confiance (Paillé et Muchielli, 2010) : tou.te.s les participant.e.s ont mis en exergue des situations de racisme systémique anti-noir, ce qui représente une vue « de l'intérieur » de la réalité des participant.e.s. Ici, la proximité du ou de la chercheur.e et des participant.e.s est considérée comme un atout en recherche qualitative/interprétative/naturaliste (Lather, 2017). Par exemple, j'ai osé des questions précises

touchant aux apports et aux limites du bénévolat et j'ai réalisé des entrevues individuelles au lieu d'entrevues de groupe pour réduire ce biais potentiel.

Mes grilles d'entrevue ne sont pas tirées *verbatim* d'une étude. Elles n'ont pas été validées empiriquement comme le préconise Van der Maren (2010) ; j'ai sollicité l'opinion de chercheurs et collègues blanc.he.s et noir.e.s étant des travailleuses et travailleurs de la diversité que je considère comme des expert.e.s-conseils de la recherche qualitative. C'est d'ailleurs une autre étape que suggère Van der Maren (2010). Pour contrer ces limites perçues par certain.e.s chercheur.e.s plus positivistes, j'ai adapté mes questions aux propos des participant.e.s avant la prochaine phase de recherche, ce qui est acceptable selon une recherche qualitative/interprétative et naturaliste (Lather, 2017). Lors de la première entrevue, j'ai posé des questions au sujet de la réussite des élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, tandis que tous les participant.e.s m'ont parlé de leur bien-être. J'ai ajouté cette composante à la deuxième entrevue en rapport à ce thème.

### **3.9 Analyse des données**

Je privilégie l'analyse inductive générale. D'abord, j'ai fait la lecture des données ; c'est la première étape que Blais et Martineau (2006) recommandent. J'ai lu les trois entrevues de chaque participant.e et j'ai lu l'ensemble des premières entrevues menées auprès des leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario. Ensuite, j'ai répété ce processus en ce qui concerne la deuxième entrevue, ainsi que la troisième entrevue. L'idée était de me faire un portrait général de chaque participant.e, ainsi qu'un portrait général du groupe des leaders. Enfin, j'ai lu mes archives formées de données officielles (ex., ententes et guides de participation de l'Institut d'enseignement et de leadership, carte de compétence de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario des leaders des données officielles (correspondances électroniques) et des données personnelles (blogues, photos, vidéos et journal de terrain).

Pour rendre plus explicite mon travail d'analyse, je me suis appuyée sur le logiciel NVivo-12, ce qui m'a aidée à organiser l'identification des sections de texte spécifiquement liées à mes trois questions de recherche. Mais j'ai aussi fait de l'analyse manuelle à l'aide de fichiers de Microsoft Excel pour vérifier mes constats. J'ai étiqueté les sections de texte pour créer des codes

pour chacun des thèmes émergents (interculturalité, courant interculturel, interculturalisme, néo-racisme culturaliste). À cinq reprises, j'ai réduit l'ensemble des codes à quatre catégories pour mon modèle de la compétence interculturelle et antiraciste : 1) paroles/perceptions (attitudes) ; 2) politiques/programmes (connaissances) ; 3) pratiques (habiletés) et ; 4) pays/province. Puis j'ai organisé les informations selon trois sous-catégories : 1) élèves ; 2) personnel scolaire noir, et ; 3) communauté. De ces données, j'ai aussi produit un continuum sur la conception de la race, des racismes et des antiracismes des leaders. Cette liste de codes se trouve à l'annexe I de cette thèse. C'est sur l'émergence de ces catégories et de sous-catégories que j'ai fondé mon analyse inductive générale en ce qui concerne le développement de la compétence interculturelle et antiraciste des participant.e.s, formatrices et formateurs bénévoles en Ayiti. C'était la manière la plus efficace et efficiente de faire mon analyse et de trianguler certaines analyses.

### 3.9.1. Critères d'autoethnographie évocatrice

Puisqu'il existe différents types d'autoethnographie, des critères propres à chaque type d'autoethnographie ont été élaborés pour les évaluer. En ce qui concerne l'autoethnographie évocatrice que je privilégie dans cette thèse, j'utilise les critères de Bochner et Ellis (2016), tels qu'énumérés par Sparkes (2020). Ces six critères sont les suivants :

*I look for abundant, concrete details. I want to feel the flesh and blood emotions of people coping with life's contingencies.*

*I am attracted to structurally complex narratives that are told in a temporal framework representing the curve of time.*

*I also reflect on the author's emotional credibility, vulnerability, and honesty. I expect evocative autoethnographers to examine their actions and dig underneath them, displaying the self on the page, taking a measure of life's limitations, of cultural scripts that resist transformation, of contradictory feelings, ambivalence, and layers of subjectivity, squeezing comedy out of life's tragedies.*

*I also prefer narratives that express a tale of two selves, one that shows a believable journey from who I was to who I am, and how a life course can be reimagined or transformed by crisis.*

*I hold the author to a demanding standard of ethical self-consciousness... I want the writer to show concern for how other people in the teller's story are portrayed, for the kind of person one becomes in telling one's story, and to provide space for the listener's becoming.*

*I want a story that moves me, my heart and belly as well as my head; I want a story that doesn't just refer to subjective life, but instead acts it out in ways that show me what life feels like now and what it can mean. (Sparkes, 2010, p. 294, au sujet de Bochner and Ellis 2016, pp. 212–213).*

Comme on peut le constater à la lecture de ces critères d'évaluation ci-dessus, l'autoethnographie évocatrice a comme objectif de mettre en exergue des narrations qui incitent la lectrice ou le lecteur à la fois à ressentir l'expérience de l'auteure ainsi qu'à comprendre le sujet abordé (Sparkes, 2020). Comme mentionné, ces critères concordent avec les critères de validité transgressive de Lather ci-dessous, selon Bochner et Ellis (2016).

### 3.9.2 Critères de validité transgressive

En ce qui concerne mes critères de validité, ils sont fondés sur la validité transgressive de la recherche qualitative/interprétative et narrative de Lather (2017) : 1) validité ironique (*ironic validity*) où l'on présente la vérité comme étant un problème ; 2) validité paralogique (*parological validity*) où l'on favorise les différences et l'hétérogénéité ; 3) validité rhizomatique (*rhizomatic validity*) où l'on examine les croisements et les chevauchements même si les connexions ne sont pas profondément enracinées, et ; 4) validité voluptueuse (*voluptuous validity*) où l'on construit son autorité par l'entremise de pratiques d'autoréflexivité. Comme l'auteure le mentionne : « *Unlike standardized regulatory criteria, such criteria move toward contextually relevant practices that both disrupt referential logic and shift orientation from the object to the relations of its perception* » (p. 69). Bref, les critères de validité sont des balises, et non des absolus. Voici un aperçu de l'opérationnalisation de ces critères en rapport à cette thèse :

Tableau 3 : Opérationnalisation des critères de validité

| Critère                                                        | Opérationnalisation                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Validité ironique</b><br>( <i>Ironic validity</i> )         | - Analyse : Nvivo et manuel (à au moins deux reprises)<br><br>- Relecture de mes analyses par diverses personnes ayant une spécialisation (loi constitutionnelle, histoire, francophonie minoritaire, racismes/antiracismes) |
| <b>Validité paralogique</b><br>( <i>Parological validity</i> ) | - Jumelage des courants de recherche interculturel et antiraciste en trouvant un rapport entre les deux via le registre de l’interculturalisme (Rocher et White, 2014 ; Toussaint, 2011)                                     |
| <b>Validité rhizomatique</b><br>( <i>Rhizomatic validity</i> ) | - Sélection d’auteur.e.s et de textes en français sur la construction sociale de la race et la théorie critique de la race, ainsi que des articles de journaux sur le racisme en contexte francophone minorisé               |
| <b>Validité voluptueuse</b><br>( <i>Voluptuous validity</i> )  | - Questions de réflexivité formulées à partir de Bochner et Ellis (2016), selon Sparkes (2020), au sujet de mes choix autoethnographiques                                                                                    |

### 3.10 Anonymat et confidentialité

Concernant les considérations éthiques, j’ai travaillé en collaboration avec les participant.e.s afin d’assurer leur anonymat et la confidentialité des informations partagées, surtout que l’Institut d’enseignement et de leadership a fait l’objet de certains reportages médiatiques et que le milieu éducatif franco-ontarien est restreint. Les leaders éducatifs et systémiques d’expression française de l’Ontario qui le désiraient ont choisi leur prénom. J’ai vérifié auprès d’eux toute information que je trouvais potentiellement délicate à inclure ; ils ont choisi si j’allais inclure les informations ou non. Ils ont aussi eu l’occasion de relire les transcriptions de leurs entrevues et d’omettre ou d’ajouter des informations, afin d’assurer la fiabilité et la validité des données (Savoie-Zajc, 2016). Ce que certain.e.s participant.e.s ont fait.

En ce qui concerne les données, j’ai assuré la confidentialité et l’anonymat des participant.e.s. Je n’ai pas inclus le nom des personnes ni celui des organismes éducatifs spécifiques concernés dans les données. Je n’ai pas non plus inclus le lieu où les incidents critiques se sont produits pour les mêmes raisons ni les dates que celles-ci se sont produites. Même si certain.e.s peuvent penser qu’elles et ils connaissent les personnes ou les lieux concernés dans cette recherche, je rappelle qu’il existe plus d’un projet de bénévolat en *Ayiti*, donc plusieurs leaders éducatifs et systémiques d’expression française de l’Ontario ont travaillé dans de tels projets. Enfin, ma façon de procéder

en ce qui concerne l'anonymat et la confidentialité a été approuvée dans le cadre de mes demandes déontologiques.



## **CHAPITRE 4 : DÉCRIRE, ANALYSER ET COMPRENDRE LES RÉSULTATS**

Afin de comprendre les résultats de mon étude, j'explique comment j'ai organisé la description et l'analyse de ceux-ci. En m'appuyant sur la conception de l'étude de cas narrative en tant que projet éducatif et systémique de Ramiller (2020), j'ai déjà présenté la méta-narration de ma thèse, c'est-à-dire l'introduction, la problématique, le cadre conceptuel et le cadre méthodologique. Ensemble, ces chapitres forment la toile de fond sous-tendant la description, l'analyse et la compréhension des résultats qui suivront.

Dans ce chapitre, je présente d'abord les participant.e.s afin d'humaniser la narration en action (Ramiller, 2020); cette présentation sert aussi d'introduction aux résultats. Je traite la majorité des données comme étant des mini-narrations qui forment ensemble une narration en action collective, puisque c'est le groupe qui forme l'unité d'analyse collective de cette thèse. En d'autres mots, c'est la mise en évidence des résultats des participant.e.s en tant que groupe qui emporte sur les résultats individuels. Qui plus est, mon choix d'entrelacer les mini-narrations individuelles pour former la narration en action de la thèse sert aussi à rendre plus difficile l'identification des participant.e.s en ce qui concerne l'anonymat et la confidentialité, surtout que l'éducation de langue française de l'Ontario est un contexte plus restreint que l'éducation dans la langue de la majorité. Enfin, comme le suggère Ramiller (2020), il est possible pour le rédacteur ou la rédactrice d'ajouter sa propre histoire à la narration en action. Et c'est ce que je fais par l'entremise de vignettes autoethnographiques en m'inspirant de Humphreys (2005).

### **4.1 Présentation des participant.e.s**

Sans plus tarder, je présente les participant.e.s de mon étude. Il s'agit de Cindy, Ariane, Assiatou, Marielise, Hassan, Annie, Timothée et Johnny. Ces mini-narrations ne portent que sur la description de certains aspects de l'identité des participant.e.s ayant émergé lors de l'étude, les milieux dans lesquels elles et ils ont grandi, ainsi que les milieux dans lesquels elles et ils ont travaillé, ou travaillent. On y apprend aussi pourquoi ces leaders participent à l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti* et depuis combien de temps ils le font. Ensemble, ces informations donnent un aperçu individuel des participant.e.s qui forment ensemble l'unité d'analyse de l'étude de cas présentée en tant que narration en action.

Commençons par Cindy. Compte tenu du fait que son père a été muté pour le travail, Cindy a passé les trois premières années de sa vie à l'extérieur du Canada dans un pays à prédominance blanche. Cette femme blanche a fréquenté des écoles de langue française et de langue anglaise. « Je suis arrivée à l'école et je ne parlais pas le français du tout... On ne parlait pas nécessairement le français à la maison » (entrevue 1). Dans le conseil scolaire où elle a œuvré comme directrice d'école avant d'occuper un poste de leadership systémique, elle indique que la composition linguistique, culturelle et raciale de ses contextes de travail « d'une région à l'autre, ça variait » (entrevue 1). Au sujet de l'Institut d'enseignement et de leadership, Cindy dit :

Je crois beaucoup en ce projet ici, j crois qu'on peut faire une différence, c'est transformatif comme effort. Faut faire des choses du genre pour appuyer les pays, pis surtout pour grandir soi-même... Ça s'insère très bien dans ma réalité, pis j'ai besoin aussi d'apprendre davantage. Connaître les enjeux, les défis, comment les gens sont résilients dans des situations comme ça... J pense qu'on a autant à grandir à travers l'expérience que ce qu'on pense contribuer à l'*Ayiti*. C'est peut-être plus pour nous que pour eux. (entrevue 1)

D'après les propos de cette femme blanche, l'Institut d'enseignement et de leadership est un projet international fondé sur la réciprocité des apprentissages autant pour les formatrices et les formateurs du Canada que pour les *ayisyèn* et les *ayisyen*. Cindy est allée en *Ayiti* trois fois.

Rencontrons aussi Ariane, qui s'identifie comme blanche. En raison du travail de son père, elle a grandi « surtout dans des villages et des petites villes... C'est toujours au Canada » (entrevue 1). Quant à son contexte de travail où elle est leader systémique, « il y a certains endroits qui sont plus ruraux... Dans nos milieux urbains, on a parfois au-delà de 80 % des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle des parents. Puis c'est pas l'anglais » (entrevue 1). En 2018, cette femme blanche participe à l'Institut d'enseignement et de leadership depuis 3 ans :

J'ai été très impressionnée par la qualité de la démarche des organisateurs... Il y a plein de gens avec plein de projets et plein de bonnes intentions... Bien souvent, c'est du n'importe quoi... Parfois ça peut-être des manifestations qu'on pourrait appeler « néo-colonialistes », puis je me méfie de ça. (entrevue 1)

Ariane ne semble pas croire que l'Institut d'enseignement et de leadership est un projet de néo-colonisation. Quant à *Ayiti*, elle dit :

*Ayiti*...c'était excellent pour moi... On a une forte population d'élèves qui sont de souche haïtienne ou encore qui arrivaient à ce moment-là directement d'*Ayiti* dans un

processus d'immigration, de migration... Ça me donnait donc une excellente occasion d'apprentissage pour moi-même, de connaître le contexte d'où venaient ces enfants-là et dans certains cas ces collègues-là...Ça m'aiderait à... éventuellement être plus efficace dans mon travail. (entrevue 1)

Elle comprend mieux certains incidents critiques liés à l'immigration grâce à son expérience de bénévolat.

Assiatou, elle, est une formatrice bénévole qui s'identifie comme noire et a grandi en Afrique. Toutefois, elle est arrivée au Canada à l'adolescence. De ses expériences, elle dit : « J'ai été exposée à plusieurs cultures durant tout mon parcours » (entrevue 1). En 2018, elle travaillait auprès de « familles très diversifiées » (entrevue 1). Quant à son expérience d'immigration et son leadership scolaire, Assiatou explique :

J'ai une facilité de comprendre les besoins des parents... et en particulier de ces élèves, et je suis capable... de mieux outiller mon personnel pour comprendre des réalités qui peuvent varier de la clientèle de l'école pour être en mesure de leur offrir... des situations d'apprentissage très enrichissantes (entrevue 1).

Elle semble se percevoir comme une personne-ressource pour sa communauté. Pour Assiatou, l'Institut d'enseignement et de leadership répond à son besoin de formation :

Être capable de comprendre comment mes collègues *ayisyen* vivent au quotidien l'éducation... et que, à partir de cette expérience, je sois capable de revenir dans mon milieu et de pouvoir transmettre l'importance d'aller vivre autre chose ailleurs, pour mieux comprendre les opportunités que nous pouvons avoir dans nos réalités de nos écoles franco-ontariennes... C'était essentiel pour moi, arrivé dans mon poste de direction et puis... le besoin urgent davantage de comprendre... ce qui se passe avec la mondialisation... l'interculturalité, etc. (entrevue 1)

Elle est allée en *Ayiti* trois fois, puisque ces expériences enrichissent son leadership à la direction d'école.

Puis, il y a Marielise qui est aussi directrice d'école. Cette femme blanche a « grandi dans un milieu très homogène franco-ontarien... » (entrevue 1). Quant à son milieu de travail,

C'est un conseil scolaire francophone de langue française catholique... des francophones beaucoup... On a une plus grande population de familles exogames... On a beaucoup de nos élèves qui sont des apprenants de la langue française... On commence à voir une migration de personnes de programmes des nouveaux apprenants [Programme d'accueil pour les nouveaux arrivants]. (entrevue 1)

En général, la clientèle est surtout blanche. Au sujet des raisons personnelles pour lesquelles elle va en *Ayiti*, Marielise explique :

L'expérience nous rend de meilleurs leaders parce qu'on est toujours... en train de dire : « OK, c'est quoi l'essentiel de ce que j'essaie de faire et quelles stratégies puis-je utiliser pour arriver à l'objectif et à l'attente que je veux avoir ? », comme leader, ça... fait que nous nous ressourçons dans le pédagogique, mais aussi dans l'administratif, pis... la gestion des situations diverses. Pis ce bénévolat-là devient... très enrichissant par rapport au développement des compétences interculturelles... (entrevue 1)

Elle a aussi été leader éducatif et systémique. Marielise a participé à l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti* trois fois.

Ensuite, faisons la connaissance de Hassan. Il s'identifie comme noir et est originaire d'un pays d'Afrique. Il a occupé divers postes en éducation, dont directeur d'école et leader systémique. Selon lui, « les quatre dernières années, nous avons vu un changement démographique quant à la diversité de cette école » (entrevue 1). Hassan participe à l'Institut d'enseignement et de leadership, car il a « toujours aimé, toujours voulu travailler... avec des collègues d'autres pays » (entrevue 1). Sur le plan personnel,

C'est la rencontre d'autres personnes... que je n'aurais eu peut-être pas l'occasion de rencontrer. Aussi la connaissance... d'un milieu différent... de celui dans lequel j'évolue au Canada. Des personnes qui ont une autre réalité que la réalité avec laquelle... je transige tous les jours. Des collègues qui connaissent des défis que... je ne connais pas, donc absolument, ça ne peut que m'enrichir, le fait... de côtoyer, bon tsé, des personnes qui ont une réalité différente de la mienne (entrevue 1).

Il est allé en *Ayiti* deux fois.

Pour ce qui est d'Annie, une autre formatrice, elle s'identifie comme métisse autochtone et canadienne bilingue, mais blanche lorsqu'elle est en *Ayiti*. Elle a grandi dans un « milieu assez fermé, très, très peu d'élèves sortaient de cet endroit-là pour aller aux études... canadiens-français seulement. Aucune minorité » (entrevue 1). Elle a aussi travaillé dans deux milieux similaires : « Encore, canadien-français seulement, franco-ontariens... je dirais peut-être à 50 % des familles exogames... l'éducation n'était pas valorisée, dans l'autre [ville], elle est devenue une valeur importante... » (entrevue 1). Annie participe à l'Institut d'enseignement et de leadership pour une raison personnelle :

À l'université, j'ai été acceptée dans des programmes de [nom]... je voulais celui qui me permettait d'être avec des [types de clients] tout de suite.... pis je voulais une famille à ce moment-là, donc, j'ai dis « bein j'va mettre ça de côté pour tout suite ». Faque mon rêve... j'me sens je suis pas à la bonne place, et que je devrais être en train d'aider ailleurs et donc ça, ça vient chercher en moi c'te besoin là ». (entrevue 1)

Même si elle œuvre en éducation, Annie ne pense pas travailler dans le bon domaine. Sur le plan professionnel, Annie indique à propos de sa participation à l'Institut d'enseignement et de leadership et au sujet de son travail en tant que leader systémique : « ça m'a juste permis d'être encore plus ouverte... mon poste me permet d'interagir avec d'autres cultures et d'autres ethnies... Le multiculturalisme est beaucoup plus présent dans ma vie maintenant » (entrevue 1). Annie est allée en *Ayiti* trois fois.

De plus, on rencontre Timothée, un homme blanc. Il a grandi « dans un milieu très homogène blanc, classe moyenne, plutôt basse moyenne » (entrevue 1) : « ma famille déménageait souvent soit pour l'emploi de Maman, soit pour l'emploi de mon père... » (entrevue 1). Dans son école, « il y a aussi de nouveaux arrivants et il y a des familles défavorisées... on a une diversité autant culturelle que socioéconomique » (Timothée, entrevue 1). Ses milieux d'enfance ne ressemblent pas à son milieu de travail. Il est directeur d'école et il a aussi été leader éducatif systémique. En ce qui concerne l'Institut d'enseignement et de leadership, Timothée dit ceci :

Je crois en la vision de l'Institut, je crois au cadre qu'on a co-développé dans les dernières années, donc c'est pour ça que j'ai vraiment embarqué dans cet esprit de bâtir la capacité, puis que le tout revienne dans les mains du peuple haïtien... (entrevue 1)

Les valeurs de l'Institut concordent avec celles de Timothée. Sur le plan personnel, il y participe parce que « c'était plus « okay, on s'en va à l'aventure » (entrevue 1). De plus, Timothée constate que l'expérience de formateur l'aide :

Au niveau de la gestion du personnel, de la gestion du matériel, au niveau de ma perspective des nouveaux arrivants, de leur vécu... Ça me donne une meilleure compréhension de la réalité des nouveaux immigrants dans mon école... de n'importe où dans le monde, dépendamment de leur statut socioéconomique... (entrevue 1)

Ses nombreux voyages en *Ayiti* l'aident à mieux comprendre sa clientèle scolaire.

Enfin, je présente Johnny, un autre homme blanc. Il a grandi dans une grande ville de l'Ontario où il a « été exposé par une variété de cultures principalement dans les années

secondaires » (entrevue 1). Avant de travailler pour une institution éducative anglophone offrant certains cours en français, il a connu différentes communautés comme directeur d'école :

Des écoles à peu près 20 % de la population qui était des nouveaux canadiens... à [une petite ville]... ensuite après ça... on a eu un grand pourcentage de nouveaux canadiens parce que la population dans le nord-ouest de [grande ville]... (entrevue 1)

Johnny a vécu différentes réalités. Entre autres, il a fait du bénévolat en *Ayiti* « pendant le règne de Aristide qui était président... » (entrevue 1). En ce qui concerne l'Institut d'enseignement et de leadership, il précise : « [Nom] et moi, on a pris la décision en 2011 après le tremblement de terre. Il fallait faire quelque chose pour aider *Ayiti* » (entrevue 1). Le bénévolat en *Ayiti* lui apporte ce qui suit :

Dans le monde entier, je fais une différence pour les enfants, et j'ai toujours senti ça comme professeur et directeur, mais là de faire une différence au Tiers monde... chaque fois que je retourne au Canada, je me senti plus que j'ai fait quelque chose de ma vie (entrevue 1)

Johnny participe à l'Institut d'enseignement et de leadership depuis ses débuts.

Selon les mini-narrations présentées, je peux constater que des personnes issues de trois groupes raciaux ont participé à ce projet : deux personnes noires, une personne métisse autochtone et blanche, ainsi que six personnes blanches. D'un côté, plus de femmes que d'hommes, toutes constructions sociales de la race confondues, ont participé à ma recherche. De l'autre côté, plus de personnes blanches que de personnes noires ou métisses autochtones/blanches ont participé au projet. Ces deux constats sont, en effet, représentatifs d'écarts existant entre les sexes et les constructions sociales de la race présents au sein de la population de la profession enseignante dans le système scolaire franco-ontarien où la majorité des enseignant.e.s sont des femmes, ainsi que des blanc.he.s (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2019a, 2019b). Quatre participant.e.s sont né.e.s en Ontario, soit la très grande majorité des participant.e.s. Un seul leader est né ailleurs à l'extérieur du Canada dans un pays à prédominance blanche. Puis, deux participant.e.s sont né.e.s dans un pays à prédominance noire. Étant donné que sept leaders s'identifient comme blancs ou des métis/blancs et que deux leaders s'identifient comme noirs, j'en conclus que cet écart blanc-noir est aussi représentatif d'un racisme systémique anti-noir en éducation, selon les données disponibles de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2018) sur la composition du personnel enseignant.

Pour la plupart, l'expérience de formatrice ou de formateur en *Ayiti* répond à un besoin en matière de perfectionnement professionnel continu en ce qui concerne le leadership, et plus particulièrement en ce qui concerne une compétence interculturelle. Or, les leaders y participent aussi pour d'autres raisons. Cindy fait du bénévolat pour des raisons concordantes à ses valeurs personnelles (Licciardello et al., 2013), telles que la réciprocité. Ariane participe à l'Institut d'enseignement et de leadership en raison de ses valeurs et des bienfaits qu'elle perçoit sur sa carrière (Licciardello et al., 2013), en matière de perfectionnement professionnel vis-à-vis des élèves nouvellement arrivé.e.s au Canada. Assiatou fait du bénévolat pour mieux comprendre le monde et pour les bienfaits sur sa carrière (Licciardello et al., 2013), notamment la réussite éducative des élèves. En tant que directrice d'école, Marielise réalise surtout des apprentissages professionnels en matière de compétence interculturelle en *Ayiti*. Toutefois, Hassan participe à l'Institut d'enseignement et de leadership pour des raisons personnelles, telles que comprendre le monde (Licciardello et al., 2013). Selon Annie, l'expérience de formatrice l'aide à mieux accomplir son travail et à mieux comprendre le monde (Licciardello et al., 2013). Même si Timothée participe à l'Institut d'enseignement et de leadership pour mieux comprendre le monde et que c'est expérience est en accord avec ses valeurs, il en retire des bienfaits pour sa carrière (Licciardello et al., 2013), en matière de perfectionnement professionnel à la direction d'école aussi. Le bénévolat en *Ayiti* répond aussi à plusieurs besoins pour Johnny que Licciardello et al. (2013) ont relevés : estime de soi, valeurs, comprendre le monde et sentiment de responsabilité sociale. En somme, c'est un groupe de leaders ayant connu une certaine mobilité personnelle, professionnelle et géographique, dont l'expérience de formatrice ou de formateur au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti*. Tou.te.s les participant.e.s y ont participé au moins deux fois.

Maintenant, je ferai la présentation des résultats au questionnaire d'auto-évaluation de la compétence interculturelle. Ces résultats sont présentés selon une perspective de groupe pour les raisons mentionnées précédemment.

## **4.2 Compétence interculturelle du groupe**

Après avoir passé la dernière entrevue en 2020, les participant.e.s de mon étude ont rempli le questionnaire d'auto-évaluation d'Earley et Mozokowski (2004) produit en anglais, mais qui a été traduit en français par IsaBelle et Gélinas-Proulx (2010). Il s'agissait d'un questionnaire à trois

composantes : intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle, intelligence culturelle cognitive et intelligence culturelle comportementale. Et comme Gélinas-Proulx (2014), j'ai choisi de faire référence à ces types d'intelligence comme à des éléments d'une compétence interculturelle pour harmoniser la terminologie employée dans ma thèse et l'évaluation de cette compétence avec le modèle principal sélectionné.

Selon les consignes de ce questionnaire, les leaders répondent aux 4 questions de chaque composante à partir d'une échelle qualitative de Lickert. L'échelle dont il était question est la suivante : 1-complètement en désaccord, 2-en désaccord, 3-neutre, 4-en accord, 5-complètement en accord. Ainsi, les participant.e.s ont eu l'occasion de m'offrir leur perspective sur leur compétence interculturelle en complément des entrevues semi-dirigées, ce qui m'a davantage aidée à comprendre la conception de cette compétence du groupe dans son ensemble. Les données sont organisées selon les trois composantes du questionnaire.

#### 4.2.1 Intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle

La première composante du questionnaire sur la compétence interculturelle et a été celle de l'intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle. Les plus hauts scores ont été obtenus dans le domaine de l'intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle, c'est-à-dire sur le dynamisme, la ténacité et la perception de sa propre efficacité (Early et Mosakowski, 2004 ; Gélinas-Proulx, 2014). Les énoncés concernés sont : 1) J'ai confiance que je peux réussir un échange avec des gens d'une culture différente ; 2) Je suis certain.e que je peux me lier d'amitié avec des gens dont les origines culturelles sont différentes des miennes ; 3) Je peux m'adapter au mode de vie d'une culture différente avec une facilité relative, et ; 4) Je suis persuadé.e que je peux faire face à une situation culturelle qui ne m'est pas familière.



Tableau 4 : Intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle

| Participant.e.s et Intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle |          |          |          |          |
|-------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Nom                                                                     | Énoncé 1 | Énoncé 2 | Énoncé 3 | Énoncé 4 |
| Cindy                                                                   | 5        | 5        | 5        | 5        |
| Ariane                                                                  | 5        | 5        | 4        | 5        |
| Assiatou                                                                | 5        | 5        | 5        | 5        |
| Marielise                                                               | 5        | 5        | 4        | 5        |
| Hassan                                                                  | 5        | 5        | 5        | 4        |
| Annie                                                                   | 4        | 5        | 3        | 4        |
| Timothée                                                                | 4        | 5        | 3        | 4        |
| Moi                                                                     | 5        | 5        | 4        | 4        |
| Johnny                                                                  | 5        | 5        | 3        | 4        |

En me référant aux données ci-dessus, je remarque que presque tous les leaders se disent en accord ou complètement d'accord avec les 4 énoncés portant sur leur/notre capacité de : (1) réussir des échanges avec des gens d'autres cultures ; (2) se lier d'amitié avec des gens aux origines culturelles différentes des leurs ; (3) s'adapter facilement au mode de vie d'une autre culture, et ; (4) être confiant.e de pouvoir faire face à une situation culturelle qui ne leur/nous n'est pas familière. Or, 3 leaders (Annie, Timothée et Johnny) ont répondu être neutres vis-à-vis de l'énoncé suivant : « Je peux m'adapter au mode de vie d'une culture différente avec facilité ».

Bien que l'interculturalité ne semble pas poser de problème, il n'en demeure pas moins que les résultats d'Annie, Timothée et Johnny indiquent que les interactions entre des personnes de cultures différentes au quotidien ne sont pas toujours une tâche facile pour tou.te.s. Et en analysant ces données en rapport aux profils des participant.e.s, je pouvais identifier un seul élément commun entre certains leaders. Celles et ceux qui trouvaient cette tâche facile travaillent, ou ont travaillé, principalement dans la même région de la province où l'on trouve historiquement une plus grande diversité culturelle et raciale. Mais ces participant.e.s n'ont pas nécessairement travaillé pour le même employeur. Une particularité géographique a donc émergé parmi ce groupe de leaders en rapport à la composante de l'intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle.

#### 4.2.2 Intelligence culturelle cognitive

Quant aux plus bas scores obtenus, ainsi que les scores les plus variables du questionnaire, il s'agit de l'intelligence culturelle cognitive. Plus spécifiquement, le concept de l'intelligence culturelle cognitive renvoie à la conception de stratégies d'apprentissage fondées sur une façon spécifique de réfléchir à un problème et de le résoudre (Early et Mosakowski, 2004, Gélinas-Proulx, 2014). Les énoncés dont il est question sont les suivants : 1) Avant d'entrer en interaction avec des gens d'une autre culture, je me questionne sur ce que j'espère atteindre ; 2) Si je rencontre quelque chose d'inattendu tout en travaillant dans une nouvelle culture, je me sers de cette expérience pour trouver de nouvelles façons d'entrer en contact avec d'autres cultures dans le futur ; 3) Je planifie comment je vais établir une relation avec les gens d'une culture différente avant de les rencontrer, et ; 4) Quand je suis dans une nouvelle situation culturelle, je sens immédiatement si quelque chose va bien ou si quelque chose va mal. En d'autres mots, il s'agit de pouvoir concevoir et mettre en exergue un plan d'action précis pour relever les défis interculturels.

D'après les résultats, deux questions ont suscité le plus grand nombre de réponses « neutres » ou « en désaccord » dans ce domaine. D'un côté, il s'agit du premier énoncé, c'est-à-dire « Avant d'entrer en interaction avec des gens d'une autre culture, je me questionne sur ce que j'espère atteindre ». Des neuf leaders, quatre participant.e.s (Marielise, Hassan, Annie et Timothée) y ont attribué le score « neutre ». Or, trois participant.e.s (Assiatou, moi et Johnny) y ont attribué le score « en désaccord ». Donc, seules deux participantes (Cindy et Ariane) se sont questionnées au préalable sur les objectifs à atteindre lors de leurs interactions interculturelles.

Tableau 5 : Intelligence culturelle cognitive

| Participant.e.s et Intelligence culturelle cognitive |          |          |          |          |
|------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Nom                                                  | Énoncé 1 | Énoncé 2 | Énoncé 3 | Énoncé 4 |
| Cindy                                                | 4        | 4        | 4        | 4        |
| Ariane                                               | 4        | 5        | 3        | 4        |
| Assiatou                                             | 2        | 2        | 4        | 4        |
| Marielise                                            | 3        | 4        | 4        | 4        |
| Hassan                                               | 3        | 4        | 3        | 4        |
| Annie                                                | 3        | 4        | 4        | 4        |
| Timothée                                             | 3        | 4        | 4        | 4        |
| Moi                                                  | 2        | 4        | 3        | 5        |
| Johnny                                               | 2        | 4        | 3        | 4        |

De l'autre côté, le troisième énoncé de cette composante a émergé comme un défi en matière d'intelligence culturelle cognitive de ce groupe de leaders. L'énoncé est le suivant : « Je planifie comment je vais établir une relation avec les gens d'une culture différente avant de les rencontrer ». Cinq participant.e.s (Cindy, Assiatou, Marielise, Annie et Timothée) sont en accord avec cet énoncé. Puis, quatre participant.e.s (Johnny, Hassan, Ariane et moi) y demeurent neutres, donc, nous y sommes indifférents. Cependant, aucune personne n'est en désaccord, complètement en désaccord ou complètement en accord avec cet énoncé. Selon mon analyse des profils individuels des leaders, le deuxième groupe de participant.e.s est composé de personnes ayant travaillé à l'extérieur du système éducatif ontarien.

Lorsque j'analyse les résultats de ces deux énoncés, des défis et enjeux importants quant à la compétence interculturelle cognitive de notre groupe de leaders ont émergé. La majorité du groupe de leaders ne se questionne pas sur l'objectif à atteindre lors de ses interactions interculturelles. Ce manque de questionnement en matière d'interculturalité chez les leaders pourrait résulter d'un manque de formation systémique en matière d'interculturalisme que les neuf leaders ont indiqué lors d

es trois entrevues. Lors d'une formation formelle ou non formelle, on peut apprendre, par exemple, à analyser systématiquement certaines situations selon un cadre d'intervention ou des stratégies d'apprentissage pour contrer ses biais monoculturels. Conséquemment, il ne m'est pas non plus surprenant que près de la moitié des leaders ne perçoivent pas nécessairement qu'il est important de planifier comment entrer en contact ou établir une relation avec des personnes d'autres cultures, ce qui peut relever d'un élément appris lors d'une formation formelle ou non formelle.

Il se peut que certains leaders tiennent pour acquis qu'ils savent le faire sans avoir eu de formation formelle ou non formelle commune en plus des formations informelles qu'on s'est données. Deux leaders m'ont rappelé l'importance de prendre en considération que des facteurs autres que culturels peuvent entrer en jeu lorsqu'on aborde les relations interculturelles. D'une part, Annie, qui indique être en accord avec l'énoncé « Je planifie comment je vais établir une relation avec les gens d'une culture différente avant de les rencontrer », a spécifié dans la section réservée aux commentaires ce qui suit au sujet de ses interactions en général.

Toutes mes interactions sont réfléchies, car je suis introvertie. Cependant, je suis très expressive dans mon non verbal donc il est parfois difficile pour moi de changer « facilement » des expressions faciales réactives à une situation. J'y travaille fort, mais c'est encore en voie d'acquisition dans toutes les circonstances. (questionnaire)

Autrement dit, elle révèle que la planification de ses interactions se produit pour une raison personnelle, non pas une raison interculturelle à proprement dit. Elle est également consciente de devoir améliorer certains de ses points en ce qui concerne sa compétence interculturelle.

De l'autre côté, Marielise ajoute une tout autre dimension à la réflexion au sujet de la planification de ses interactions interculturelles. Elle fait la distinction entre les interactions interculturelles de sa vie professionnelle et celles de sa vie personnelle :

Je crois et ressens que je porte un effort plus conscient au niveau professionnel et que dans mon personnel c'est inné. Ma personne, mes valeurs et croyances demeurent les mêmes dans les 2 sphères, mais pour une raison qui m'épate... (prise de conscience), au niveau professionnel on dirait que cela me cause plus de pression. Certes, cela peut être lié aux attentes plus grandes avec un impact plus large que mon milieu personnel. (questionnaire)

Selon ses dires, Marielise est consciente d'occuper un poste d'influence dans sa vie professionnelle, ce qui lui fait réfléchir davantage à ses interactions interculturelles, ainsi qu'aux conséquences potentielles de celles-ci aux yeux de ses employés.

Dans mon cas, leurs commentaires m'ont amenée à réfléchir davantage à mes propres interactions interculturelles et la façon dont je les interprète. Plus précisément, je me suis attardée au fait que je ne planifie pas explicitement toutes mes interventions auprès des autres, que ce soit dans ma vie personnelle ou professionnelle. J'ai même été en désaccord avec l'énoncé sur la planification des relations interculturelles et je me suis même interrogée sur la pertinence d'une telle question, avant d'y réfléchir plus en profondeur en tant que chercheure. Alors que j'ai reçu maintes formations en matière d'interculturalité au cours de ma carrière d'agente de bord, ce qui me donne une certaine confiance à ce sujet, j'en ai beaucoup à apprendre sur l'interculturalisme. C'est un projet de vie, tout comme celui des antiracismes. Il est vrai que certaines normes culturelles ne sont pas nécessairement nouvelles pour moi, et ce, même si je suis plus que consciente que certaines normes ont évolué depuis que j'ai suivi mes formations. En bref, les ressources et les formations non formelles du genre « faire et ne pas faire » en matière de service à la clientèle ou lors d'une escale au sujet de nombreuses destinations à travers le monde que j'ai reçues m'ont amenée à penser que je ne planifie pas mes interactions interculturelles, ce qui représente un de mes biais à travailler en tant que chercheure.

Dans ce contexte, les résultats à un autre énoncé de cette composante du questionnaire ont suscité mon intérêt : l'intelligence culturelle cognitive. C'est le score de 8 des 9 leaders qui sont en accord ou complètement en accord avec l'énoncé suivant : « Si je rencontre quelque chose d'inattendu tout en travaillant dans une nouvelle culture, je me sers de cette expérience pour trouver de nouvelles façons d'entrer en contact avec d'autres cultures dans le futur ». En effet, 7 des 9 participant.e.s (Cindy, Marielise, Hassan, Annie, Timothée, moi et Johnny) sont en accord avec cet énoncé, une personne (Ariane) est complètement en accord et une personne (Assiatou) est en désaccord. Selon ces données, la réflexion sur une expérience dite « culturelle » suscite le transfert d'informations vers d'autres contextes culturels chez ce groupe de leaders. Or, comme chercheure, je sais que ce genre de transfert n'est pas généralisable, d'où l'importance d'avoir accès à des formations formelle ou non formelle systémiques sur l'intelligence culturelle cognitive.

#### 4.2.3 Intelligence culturelle comportementale

Quant aux scores sur l'intelligence culturelle comportementale, les participant.e.s étaient surtout en accord ou complètement en accord avec les énoncés sur : (1) sa confiance vis-à-vis de

la réussite d'échanges avec des personnes d'une culture différente ; (2) sa certitude de pouvoir se lier d'amitié avec de gens aux origines différentes ; (3) sa capacité d'adaptation à un mode de vie d'une autre culture, et ; (4) sa conviction de pouvoir relever les défis culturels non familiers. Cette catégorie signifie que les participant.e.s agissent d'une façon que leurs interlocutrices ou leurs interlocuteurs comprennent de par leur comportement et leurs actions qu'elles et ils ont intégré leur univers (Earley et Mosakowski, 2004 ; Gélinas-Proulx, 2014).

Tableau 6 : Intelligence culturelle comportementale

| Participant.e.s et Intelligence culturelle comportementale |          |          |          |          |
|------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Nom                                                        | Énoncé 1 | Énoncé 2 | Énoncé 3 | Énoncé 4 |
| Cindy                                                      | 4        | 4        | 4        | 4        |
| Ariane                                                     | 5        | 5        | 4        | 4        |
| Assiatou                                                   | 3        | 3        | 2        | 3        |
| Marielise                                                  | 4        | 5        | 4        | 4        |
| Hassan                                                     | 5        | 5        | 4        | 4        |
| Annie                                                      | 2        | 4        | 4        | 2        |
| Timothée                                                   | 2        | 4        | 4        | 2        |
| Moi                                                        | 4        | 5        | 5        | 5        |
| Johnny                                                     | 4        | 5        | 5        | 5        |

Selon ce tableau, deux participant.e.s (Timothée et Annie) indiquent être en désaccord avec l'énoncé suivant et une participante (Assiatou) se dit neutre : « J'ai confiance que je peux réussir un échange avec d'autres cultures ». À ce sujet, les participant.e.s partagent certaines similarités et différences en ce qui concerne leurs expériences internationales. D'un côté, Timothée, Annie, Assiatou et Hassan ont vécu à l'extérieur du Canada. Selon Timothée,

Je suis allé enseigner [pays de l'Amérique du Sud] pendant un an... parce que pour moi j'me trouvais trop jeune pour être sérieux et donc je voulais vivre une aventure, mais, mais en même temps ça m'a permis, ça m'a mis dans un mode où j'étais hors de ma zone de confort. (entrevue 1)

Il a fait un choix personnel de vivre outre-mer. Mais ce n'est pas le cas d'Annie : « Mes parents ont quitté pour aller enseigner en [continent]... J'étais très jeune... » (entrevue 1). De l'autre côté, Assiatou et Hassan sont né.e.s à l'extérieur du Canada :

« Moi j'ai grandi dans un autre pays autre que le Canada, en Afrique... » (Assiatou, entrevue 1).

« Je suis originaire de l'Afrique donc c'est le milieu dans lequel j'ai vécu jusqu'à l'âge de 19 ans, où je suis allé faire mes études en [pays en Europe] » (Hassan, entrevue 1)

Ces deux leaders sont non seulement noirs, ils ne sont pas nés au Canada. Et ils n'ont pas vécu le même trajet vers le Canada.

De ces propos, on peut constater que ces trois participant.e.s ont vécu à l'extérieur du Canada pendant l'enfance (Annie, Assiatou et Hassan) et deux leaders l'ont fait en tant qu'adulte (Timothée et Hassan). De plus, Annie, Hassan et Assiatou ont fréquenté l'école dans au moins un autre pays, mais pour des périodes différentes. En revanche, Assiatou et Hassan sont les seuls leaders à avoir immigré au Canada et ils sont aussi les seules personnes noires de l'étude. Ces derniers faits rendent leurs expériences uniques de tous les autres participant.e.s.

Selon les premières données recueillies, Hassan, Timothée, Annie et Assiatou n'ont pas tou.te.s participé à l'Institut d'enseignement et de leadership le même nombre d'années. Interrogé sur ce sujet, Timothée a répondu qu'il est à sa quatrième année de bénévolat en *Ayiti* alors qu'Annie et Assiatou en étaient à leur première au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership. Tenant compte des données concernant un séjour à l'extérieur du Canada des expériences de bénévolat international, on ne peut pas automatiquement penser que de telles expériences augmentent la capacité de ces participant.e.s à s'intégrer à l'univers d'autrui. Donc, j'ai continué à explorer les similarités et les différences entre leurs profils pour découvrir un autre facteur commun qui pourrait me renseigner sur leurs scores par rapport à la conception de leur intelligence culturelle comportementale. Timothée, Annie et Assiatou sont parmi les quatre des neuf participant.e.s ayant le moins d'expérience dans un poste de gestion en éducation. Lors de la première entrevue, Timothée a indiqué que « ça fait un an » qu'il est directeur d'école. Puis, Assiatou faisait partie de l'équipe à la direction d'une école « depuis deux ans et demi » (entrevue 1). Dans le cas d'Annie, elle n'avait pas encore franchi cette étape :

Je ne suis pas encore à la direction d'école, c'est un de mes rêves de pouvoir l'être. J'ai toutes mes qualifs, j'attends de pouvoir accéder à un endroit qui offrirait une opportunité. En ce moment, où je suis, tous les postes sont comblés par des gens plus jeunes que moi-même alors les opportunités ne sont pas disponibles en ce moment.  
(entrevue 1)

De cette tout autre donnée commune, il est possible que leurs années d'expérience plus limitées dans un poste de gestion en éducation exercent une influence sur la conception de leur intelligence culturelle comportementale. Deux ans après la première entrevue, Timothée, Annie et Assiatou n'avaient pas encore acquis un degré de confiance aussi élevé que les autres leaders en matière de leur/notre intelligence culturelle comportementale qui se situaient entre être en accord et(ou) complètement en accord avec les énoncés sur ce sujet. En d'autres termes, il s'agit de leurs habiletés, selon le modèle de Gélinas-Proulx (2014).

Tenant compte de l'ensemble des résultats du questionnaire présenté, je constate que les leaders se fient plus souvent à des échanges avec des personnes de cultures différentes pour développer leur compétence interculturelle. Dans le cas de la très grande majorité de ces leaders, on indique transférer ses apprentissages interculturels à d'autres situations interculturelles. Selon Yamamoto et al. (2014), les leaders éducatifs agissent de l'une de trois façons sur le plan émotif lors d'un incident critique future : selon leur conception, ils changent leurs actions, ils adoptent les mêmes actions ou ils inventent de nouvelles actions.

Or, cette tendance chez ces leaders peut contribuer à l'enracinement des racismes systémiques, au lieu de créer de véritables interactions interculturelles gagnantes. La conception de la plupart des leaders au sujet d'une compétence interculturelle est effectivement fondée sur l'interculturalité, soit les interactions entre les personnes et les groupes de différentes cultures (Rocher et White, 2014). Mais Ahmed (2012) explique que ce sont plutôt des travailleuses et des travailleurs de la diversité formés en matière des antiracismes qui génèrent les connaissances nécessaires pour transformer les institutions. Bref, ce ne sont pas uniquement les échanges interpersonnels avec M. et Mme Tout-le-Monde qui permettent de parvenir à cette fin.

Après avoir brossé un portrait global de la compétence interculturelle du groupe de participant.e.s, il est devenu évident par l'entremise des résultats que l'intelligence culturelle cognitive est aussi le point le plus important à améliorer de groupe, ce qui concorde avec la composante « connaissances » du modèle de Gélinas-Proulx (2014). Comme on le verra, le manque



de formations accessibles en français pour développer les compétences des leaders pourrait contribuer à l'accent plus grand mis sur l'intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle. En fait, c'est ce que la première narration en action dévoile.

### **4.3 Formations**

Dans cette section, j'examinerai comment les leaders se sont formés en matière de l'interculturel et des antiracismes pour développer une compétence interculturelle et antiraciste. Ces résultats sont organisés selon les trois types de formations existantes pour des leaders éducatifs d'expression française au Canada ; il s'agit de la formation formelle, formation informelle et formation non formelle (IsaBelle, Meunier et Gélinas-Proulx, 2016 ; Livingstone, 1999). Tenant compte de ce fait, je présenterai l'état de la formation des neuf participant.e.s en matière de l'interculturel au moment de l'étude, suivie de l'état de leur formation sur le plan des antiracismes selon chaque type de formation présenté. Ces données nous permettront plus tard de mieux comprendre les incidents critiques identifiés comme des défis interculturels nécessitant une compétence interculturelle.

J'examine l'état de la formation des leaders pour pouvoir mieux comprendre leurs réponses à mes questions de recherche, ainsi que mes constats en rapport au questionnaire.

#### **4.3.1 Formations formelles**

En ce qui concerne les formations formelles sur l'interculturel, la plupart des participant.e.s n'en ont pas suivi : six des huit participant.e.s travaillant dans le système franco-ontarien ne se souviennent pas d'avoir suivi un cours universitaire portant sur l'interculturel. Aux dires de Hassan, « Je n'ai eu aucune formation » (entrevue 1). Selon Timothée, « [j]'pourrais pas dire que j'ai eu une formation explicite. J'te dirais que c'est plus intuitif... » (entrevue 1). Quant à Annie, « [j]e n'étais même pas au courant qu'il y avait une formation possible » (entrevue 1). Ariane renchérit sur les propos d'Annie : « Quand j'ai commencé à m'intéresser à tout ça, d'une part, je ne savais pas vraiment qu'il y avait des formations... d'autre part je n'avais pas vraiment l'argent ou les possibilités de prendre les formations qui existaient à l'époque » (entrevue 1). Ariane identifie un obstacle : le coût associé au perfectionnement professionnel que tou.t.e.s ne peuvent se permettre.

Johnny, qui a travaillé en tant que directeur d'école au sein d'un système éducatif anglo-ontarien, a indiqué :

J'ai fait ma maîtrise à [une université de langue anglaise], en administration de 1993 jusqu'à 1997, là je me souviens j'ai suivi des cours de culture ou multiculturel, où on a étudié les cultures différentes dans les écoles au Canada et l'immigration et comment ça a changé l'histoire du Canada. (entrevue 1)

À la différence des autres participant.e.s ayant majoritairement suivi nos études en français, Johnny a eu accès à au moins un cours ayant abordé l'inclusion de la diversité culturelle, selon une perspective multiculturelle du Canada. Cette observation concorde à première vue avec la recherche d'IsaBelle et al. (2016) au sujet du manque de disponibilité des cours en français pour développer les compétences des leaders éducatifs, tels que les directions d'école. Et après avoir analysé mes relevés de notes en provenance des universités que j'ai fréquentées, je constate que je n'ai suivi que deux cours facultatifs au doctorat ayant abordé explicitement le concept de la diversité culturelle en contextes francophones minorisés.

Enfin, lors de son entrevue, Ariane a fait la remarque suivante sur le sujet de la diversité et la formation formelle, selon ses expériences en contexte éducatif franco-ontarien :

Il y a eu une évolution très, très, très rapide de la complexité de la diversité, de la proportion de la diversité due à l'immigration. La formation des maîtres aborde plus ou moins cette réalité-là et pas nécessairement de manière qui est toujours efficace sur le terrain. Et ce qui existe en matière de recherche ou de possibilités de perfectionnement professionnel pédagogique en ce sens-là est généralement... disponible en anglais et axé à des milieux linguistiques majoritaires, et des milieux culturels majoritaires, ce qui est très différent qu'un contexte francophone minoritaire... (entrevue 1)

Des informations sur la formation formelle des leaders sur l'interculturel, on pourrait constater que les cours universitaires disponibles en éducation en français ne sont pas connus, accessibles ou adéquats et que l'immigration francophone est récente pour la raison qu'Ariane avance.

Or, selon mes connaissances en tant que chercheure, Labrie (2004) a souligné que les premiers flux migratoires francophones d'Ayiti et des pays de l'Afrique, entre autres, se sont produits au début des années 1990, notamment dans les régions de Toronto et d'Ottawa et qu'il en existait auparavant. Qui plus est, Bisson, Ahouansou et Draper ont fait remarquer en 2009 qu'il y aurait eu, par exemple, 26 écoles franco-ontariennes en moins à Ottawa si ce n'avait été de l'immigration francophone vers ce centre urbain. Dans certaines régions de l'Ontario, les effets de

l'immigration francophone font partie depuis 30 ans de la réalité des écoles franco-ontariennes situées dans certains centres urbains ontariens.

En termes concrets, cette période équivaut à plus d'une génération de jeunes élèves nouveaux arrivants. La diversité culturelle et raciale en contextes francophones minorisés associés aux vagues d'immigration de pays à prédominance noire ne date pas d'hier. Cette lacune en matière de formation formelle est préoccupante pour le système éducatif franco-ontarien. Selon les informations publiques disponibles par l'entremise de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, la majorité des participant.e.s ont fait leur formation au baccalauréat initial, au baccalauréat en éducation et leur maîtrise en français à l'Université d'Ottawa, une région municipale accueillant un grand nombre de nouvelles arrivantes et de nouveaux arrivants. Toutefois, ce constat ne signifie pas que les participant.e.s travaillent ou vivent à Ottawa ou dans l'Est de l'Ontario. Certains programmes en éducation de l'Université d'Ottawa sont offerts en ligne et cette dernière a deux programmes satellite en éducation en Ontario. Cette université est une des deux pourvoyeuses des programmes en éducation offerts en province en français au moment de la rédaction de la thèse. Pour ma part, j'ai fait mes études au baccalauréat en éducation à travers le campus satellite de l'Université d'Ottawa situé sur les lieux du Collège Glendon de l'Université York à Toronto.

Pour ce qui est des formations formelles sur les antiracismes, seuls deux leaders (Timothée et Cindy) indiquent avoir suivi des cours abordant les antiracismes. Aux dires de Timothée, il a suivi un cours lors de sa maîtrise : « Quand j'ai fait ma maîtrise...j'ai pris un cours d'équité, hum, équité et inclusion... et puis, il y avait une grande partie qui était axée sur les écoles antiracistes. On avait utilisé le livre de Mica Pollock, *Everyday Antiracism*... Mais moi j'ai pris le cours en anglais » (entrevue 3). Alors que Timothée a fait sa formation sur les antiracismes en anglais, Cindy a suivi une formation sur la justice sociale au baccalauréat en français : « J'ai fait une spécialisation en sociologie, pis c'était toute pas mal au niveau de la justice sociale, parce que ça m'intéressait dans le temps, dans ce sens-là peut-être ? ... en français » (entrevue 3). Des deux données, on peut constater que Timothée est le seul des deux participant.e.s à avoir suivi un cours universitaire explicitement portant sur les antiracismes. Six des neuf leaders n'ont pas suivi de cours formels ni sur l'interculturel ni sur les antiracismes. Donc, il est recommandé de se questionner sur l'accès

aux cours abordant ces deux sujets dans certaines universités offrant des programmes en français dans les dernières années, telle l'Université d'Ottawa.

Dans mon cas, j'ai fait une autoformation en matière d'antiracismes à l'aide d'un syllabus de cours en anglais d'un spécialiste bilingue à l'Université d'Ottawa, grâce à un collègue anglophone qui m'en a parlé. Je n'ai pas eu accès aux discussions de classe ni aux questionnements et aux échanges riches qui peuvent se produire dans le contexte d'une salle de classe physique ou virtuelle au sujet des antiracismes. En effet, aucun cours explicite sur ce sujet n'existait en français, lorsque je suivais mes cours au doctorat en 2012 ; aucun cours en français ne figure dans l'offre de cours au moment de la rédaction de cette thèse non plus. En tant que boursière francophone, il est nécessaire d'obtenir une permission spéciale pour suivre des cours en anglais, donc, je ne regardais même pas l'offre de cours en cette langue pour cette raison. À l'inverse, les étudiant.e.s francophones qui sont inscrit.e.s dans les programmes de maîtrise et de doctorat de langue anglaise peuvent plus facilement suivre des cours en français, puisqu'elles et ils n'ont pas besoin d'obtenir une permission pour le faire. En tant que chercheure, je constate que cet écart constitue une discrimination linguistique systémique à l'égard des francophones par d'autres francophones. Voici ce que je dis à Timothée lors de notre échange après qu'il m'a répondu au sujet de sa formation sur les antiracismes : « Parce que ce que je remarque, c'est quand même l'Université d'Ottawa, ils ont des cours au niveau de l'antiracisme du côté anglophone, mais y en a pas du côté francophone. Faque... j'ai fait de l'autoformation » (entrevue 3). C'est justement en raison de ma réflexion sur mon expérience de doctorante francophone et d'une discrimination systémique en matière d'accès aux cours offerts en anglais, ainsi que mes connaissances en tant que chercheure sur l'état de la formation formelle en français pour les leaders éducatifs, que j'ai posé une question aux participant.e.s par rapport à la langue d'instruction de leurs formations.

Selon mon analyse de l'état de la formation formelle, les données de cette sous-section indiquent que pour ce groupe de leaders, le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste ne s'est pas ou peu fait par l'entremise du cursus des cours universitaires. Mes résultats sur la formation formelle concordent avec le constat d'IsaBelle et al. (2016) au sujet d'un manque de cours disponibles en français pour développer les compétences des directions d'école. Il existe aussi du linguicisme systémique par des francophones envers d'autres francophones aux fins d'assurer la pérennité des programmes et des postes en français. Cela étant dit, le temps est arrivé

d'examiner si les participant.e.s conçoivent qu'elles et il ont participé à des formations non formelles en matière de l'interculturel et des antiracismes.

#### 4.3.2 Formations non formelles

Alors que la plupart des participant.e.s n'ont pas ou peu suivi de cours universitaires sur l'interculturel ou les antiracismes, quelques leaders ont assisté à des formations non formelles. Je fais référence à des formations organisées par l'entremise d'autres types de pourvoyeurs de service, tels qu'une association (Gélinas-Proulx et IsaBelle, 2017 ; IsaBelle et al., 2016).

Ariane est l'une de trois participantes se souvenant d'avoir assisté à des ateliers portant spécifiquement sur l'interculturel ; elle nous fournit cette réflexion sur ces ateliers :

C'est seulement plus récemment que je me suis investie dans des programmes de formation plus formels sur le développement de mes compétences interculturelles parce que... là j'avais accès à des programmes qui étaient au niveau de rigueur et de sophistication qu'il me fallait. Et parce que j'étais en mesure de juger de la qualité de ce que je cherchais. Même à ça, des fois il y a des choses qui sont réputées et puisque ça marche pas... Il y a certaines formations que j'ai suivi dont je suis très satisfaite, puis il y en a d'autres... qui collent pas à mon vécu... ou qui est approprié pour d'autres contextes, peut-être des contextes plus homogènes par exemple, pis que le formateur a pensé que « ah ben, c'est la même chose... ». (entrevue 1)

Pour Ariane, certaines formations en anglais ne tenaient pas compte de ses expériences en contextes francophones minorisés. Elle croit aussi à l'importance de la formation dispensée en français.

Alors qu'Ariane a discuté de formations qu'elle a suivies visant spécifiquement le développement d'une compétence interculturelle, Marielise fait plutôt mention d'une formation en matière du développement de son leadership qui a aussi développé sa compétence interculturelle : « c'est certain que j'ai fait plusieurs formations sur le leadership courageux, *Control Detective*, qui est une plateforme et un programme avec lequel on travaille beaucoup les compétences interculturelles » (entrevue 2). Alors qu'Ariane voit plus difficilement les apports d'une formation portant sur l'interculturel en anglais, Marielise semble pouvoir tirer des apports d'une formation portant sur le leadership traitant du même sujet à ses dires, et en cette même langue. Donc, on ne peut avancer que la langue d'instruction ou une formation destinée à un contexte anglophone majoritaire posent des problèmes à tous les leaders de mon étude.

Dans mon cas, mes expériences en matière de formation non formelle sur l'interculturel comprennent trois sources : 1) perfectionnement professionnel (quoique limité) en tant que leader en éducation en français ; 2) ateliers universitaires et communautaires depuis le début de mes études doctorales en 2012 ; 3) mon perfectionnement professionnel initial et continu comme agente de bord jusqu'en 2010, ce qui a été offert dans les deux langues officielles du Canada. Selon les données contenues dans mes *curricula vitae* antérieurs, j'ai uniquement assisté à un atelier portant indirectement sur l'interculturel au cours de ma carrière de 22 ans au sein du système éducatif franco-ontarien ; il s'agissait d'une formation portant sur le Programme d'accueil des nouveaux arrivants révisé (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010).

Quant à ma carrière d'agente de bord pour une compagnie aérienne nationale pendant environ 15 ans, j'ai suivi des sessions de perfectionnement professionnel offertes (dans les deux langues officielles) en matière de l'interculturel. Ces formations avaient comme fondement l'identification et le partage de stratégies interculturelles pour répondre aux besoins et aux attentes de différentes clientèles à bord de l'avion en provenance des destinations internationales de mon employeur. En outre, chaque agent.e de bord avait (entre autres) en sa possession un manuel de référence qu'elle ou il devait tenir à jour au sujet sur les normes culturelles associées à certaines destinations il ou elle faisait des escales. Ainsi, ce ne sont pas les formations non formelles offertes par mes anciens conseils scolaires ni mes anciennes associations professionnelles en éducation qui ont le plus développé ma compétence interculturelle, puisque mes référents en matière de formation sont les plus souvent ceux acquis lors de ma carrière d'agente de bord ou au cours du doctorat.

En somme, je constate que la plupart des participant.e.s de mon étude n'ont pas ou peu suivi de formation non formelle au sujet de l'interculturel. Cela dit, il importe de connaître l'état de la formation que les leaders ont suivi sur les racismes et les antiracismes, puisque j'adhère à la vision de Rocher et White (2014), ainsi que Toussaint (2011), selon laquelle les politiques et les programmes de langue française ayant un fondement interculturel incluent la lutte contre les racismes.

Pour ce qui est de la formation non formelle, des formations par des employeurs de langue française portant sur les racismes et les antiracismes ont commencé à émerger tout récemment chez certains employeurs aux dires de leaders. D'un côté, on retrouve deux leaders (Assiatou et

Timothée), une femme noire et un homme blanc, qui disent ce qui suit au sujet de leurs formations non formelles respectives. Selon Assiatou :

Non, on n'a pas eu de formation. Je veux dire, au début. On est en 2020, au mois d'août 2019, on a eu une formation... puis l'année dernière, durant une réunion de direction, on a abordé certains de ces sujets, mais selon moi, c'est pas allé assez en profondeur. Tsé, tu voyais le comportement de certaines personnes. Ça les interpellait pas comme ça devrait l'être... Mais il y a un début... (entrevue 3)

Aux dires de cette participante, la formation initiale offerte aux directions d'école n'était pas adéquate, a été offerte assez tardivement chez son employeur et le comportement de certains collègues laissait entrevoir que tout.e.s n'accordent pas la même importance au sujet qu'Assiatou. De l'autre côté, Timothée a eu une tout autre expérience de formation sur les antiracismes en tant qu'homme blanc travaillant chez un autre employeur :

Lors d'une réunion du conseil, des réunions des directions où [les membres de l'équipe systémique responsable] avaient présenté... cette série de ressources, pis des vidéos qu'ils ont mis sur le EAV... Il y avait eu des formations là-dessus à l'échelle du conseil. Euh, faque moi, à la réunion du personnel, ben on a a réitéré que ça, c'est existant, partagé les ressources qui m'ont aidé à cheminer... (entrevue 3)

Selon le site, « [l]e ministère de l'Éducation de l'Ontario offre aux conseils scolaires de langue française un accès sécurisé à un environnement d'apprentissage virtuel (EAV), offert de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, permettant au personnel enseignant d'offrir à ses élèves des possibilités d'apprentissage hybride et d'apprentissage en ligne » ([e-a-v.ca/a-propos-de-leav/](http://e-a-v.ca/a-propos-de-leav/)). Timothée a reçu de la formation au sujet des autochtones chez un autre employeur, ce qu'il considère comme une formation en matière des antiracismes. Il explique :

Timothée : J'ai profité du temps là-bas pour participer à toutes les formations offertes sur les Premières Nations, Métis, Inuit... pis de mieux connaître, d'appriivoiser le dossier, pis les défis qui ont été vécus, puis tsé, j'ai pu aller visiter une école résidentielle. Euh, je suis allé visiter une réserve. Je suis allé dans un *longhouse*. J'ai vécu des expériences que je n'aurais pas vécues autrement...

Mélissa : Oui. Euh, ma question pour toi, c'était-tu des formations volontaires ou on s'attendait que tu fasses les formations ?

Timothée : Euh, c'était volontaire. (entrevue 3)

À partir des propos de Timothée, on peut percevoir un intérêt personnel pour la formation de sensibilisation aux Premières nations, Inuit et Métis qu'il qualifie d'une formation en matière des

antiracismes mise à sa disposition par un ancien employeur. Quelles stratégies d'antiracismes a-t-il pu en retirer ? Ce n'est pas clair, surtout que cette description semble surtout relever de la sensibilisation aux Premières Nations, Métis et Inuit.

Selon les propos d'Assiatou et de Timothée, on peut observer des perspectives différentes selon diverses intersectionnalités : (1) la première participante est une femme noire alors que le deuxième participant est un homme blanc ; (2) ils travaillent pour des employeurs différents, et ; (3) le nombre d'années dans un poste de leadership. Dans les deux cas, on peut percevoir que ces formations sont plus récentes. Cependant, la qualité de ces formations est perçue différemment, selon leurs conceptions en tant que leader racialisé noir et leader racialisé blanc.

À partir des données de mon étude, j'ai remarqué que les formations que les leaders conçoivent comme des formations sur les antiracismes portent plus souvent sur les Premières Nations, Métis et Inuit, mais pas nécessairement sur les élèves noir.e.s dans les écoles de langue française. Et ce ne sont pas tous les leaders qui ont facilement eu accès à des formations non formelles sur les antiracismes. Trois leaders (Annie, Marielise et Cindy) décrivent leur réalité. Annie, qui s'identifie comme métisse autochtone et aussi comme blanche, a enfin relevé une partie de ce défi en 2020 :

Annie : J'ai été capable après 25 ans d'aller à *Indspire* pour la première fois au mois de novembre cette année... Mais ça, c'est après avoir poussé, pis poussé, pis poussé, pis poussé, pis demandé, pis de le mettre dans mon [Plan annuel de perfectionnement] chaque année.

Mélissa : En as-tu reçu comme de la part de ton employeur, par exemple ?

Annie : Non, non (entrevue 3).

Étant donné que j'en connaissais moins au sujet d'*Indspire* qu'Annie, je me suis informée davantage sur ce sujet pour m'aider à mieux analyser les données. Selon leur site web,

*Indspire* est un organisme de bienfaisance national enregistré, dirigé par des Autochtones, qui investit dans l'éducation des Autochtones pour qu'à long terme elle leur apporte des avantages ainsi qu'à leurs familles, à leurs communautés et à tout le Canada. Notre vision est d'enrichir le Canada grâce à l'éducation des Autochtones et en inspirant la réussite. En partenariat avec les intervenants autochtones des secteurs privé et public, *Indspire* éduque les Autochtones, les relie et leur apporte un soutien financier pour qu'ils atteignent leur plein potentiel » ([indspire.ca/fr/](http://indspire.ca/fr/))



Alors qu'Annie s'identifie (entre autres) comme métisse autochtone, son employeur ne lui a pas donné accès à des formations au cours de sa carrière pour soutenir son identité autochtone, ni celles des élèves des Premières Nations, Métis et Inuits qui fréquentent les écoles de langue française (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2018). Bien qu'Annie indique avoir demandé de nombreuses fois à suivre une formation portant sur l'éducation autochtone, elle se l'est vu refuser. En bref, elle n'a pas nécessairement pu gérer de son propre plan annuel de perfectionnement. Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario,

[I]e plan annuel de perfectionnement (PAP) est un outil important pour aider le perfectionnement et la croissance professionnels du personnel enseignant chevronné au cours de l'année d'évaluation et des années séparant des évaluations. L'enseignante ou l'enseignant gère son propre plan et l'élabore en discutant et en collaborant avec la directrice ou le directeur d'école » ([edu.gov.on.ca/fre/teacher/SampleALPSecFr.pdf](http://edu.gov.on.ca/fre/teacher/SampleALPSecFr.pdf))

Mais c'est habituellement la direction d'école, représentante du conseil scolaire, qui accorde la permission (ou non) à un membre de son personnel de participer à une formation. Ce qui est ici tout à la fois un racisme systémique anti-autochtone envers Annie et une discrimination systémique envers elle en tant qu'enseignante.

Selon Marielise, un autre moyen de formation non formel à prendre en considération : des cours ou ateliers offerts en ligne. Et c'est ce qu'elle souligne dans notre échange ci-dessous :

Mélissa : Toi, t'as-tu eu de la formation sur les racismes ou les antiracismes ?

Marielise : justement hier, j'étais en train de suivre un des cours offerts par *Cultural Wizard*, pis *Global Inclusion Course*... C'est intéressant. On parle de six types de biais. Dans le fond, je n'ai pas eu nécessairement de formations là-dessus... J'ai suivi un cours en ligne en lien avec les réalités des peuples autochtones. J'ai beaucoup apprécié... (entrevue 3).

À partir de mes recherches sur ce cours, je constate que ce n'est pas nécessairement une formation sur les antiracismes, mais bien une formation portant plutôt sur l'inclusion de la diversité culturelle ([rw-3.com/blog/the-importance-of-global-inclusion-training](http://rw-3.com/blog/the-importance-of-global-inclusion-training)). L'association que Marielise fait entre ce cours et les antiracismes peut être une forme d'aveuglement aux racismes.

Marielise a aussi vécu une tout autre expérience en matière de formation au sujet des communautés autochtones qu'Annie sur cette même période. Or, cette formation a eu lieu dans une autre province :

Marielise : Dans les derniers dix ans... ça fait 25 ans que je suis dans l'enseignement... quand j'étais [région X du Canada]... on avait une grande communauté autochtone, pis on avait absolument beaucoup de sensibilisation, pis de notre employeur, puisqu'on avait plusieurs de nos élèves qui étaient autochtones...

Mélissa : C'était-tu un employeur francophone ou anglophone ?

Marielise : anglophone, public. (entrevue 3)

À partir de cet échange entre Marielise et moi, on voit bien que des pratiques différentes en matière de formation au sujet des communautés autochtones ont eu lieu dans une tout autre langue officielle et une tout autre province. À titre de chercheure, je me suis posé la question suivante :

Est-ce que les leaders éducatifs d'expression française de [la région X du Canada] abordent plus facilement le sujet des racismes systémiques que ceux de l'Ontario, puisqu'ils sembleraient aborder depuis plus longtemps le sujet des racismes systémiques anti-autochtone ? (journal de bord)

Cette réflexion est aussi le fruit de trois présentations communautaires auxquelles j'ai assisté en ligne en français en 2020 et qui allaient porter sur le racisme anti-noir. Ces rencontres communautaires ont eu lieu dans le cadre de la semaine nationale de l'immigration francophone dont le thème était « Ma couleur francophone » (Figure 11).

Au Manitoba et en Saskatchewan, le chercheur et animateur noir, aussi spécialisé en matière d'antiracismes et d'interculturalisme, misait explicitement sur la lutte contre le racisme systémique anti-noir. Or, les deux chercheures blanches animatrices de l'Ontario, dont l'une spécialisée en francophonie et politique publique et l'autre en immigration francophone dans le Centre-Ouest, ont présenté le racisme comme étant uniquement une forme de violence extrême. Elles ont ensuite canalisé les participant.e.s vers un discours sur la discrimination et l'interculturel, sans pour autant donner la parole aux personnes noires ou aux alliées pour partager leurs expériences, comme on l'a fait dans l'Ouest canadien. Cela dit, les gens pouvaient toutefois écrire des commentaires en ligne.

## Thème 2020 : Ma couleur francophone

---

### Les discriminations raciales envers les Noirs et Noires vous ont touchées ?

Cette 8e édition de la Semaine nationale de l'immigration francophone est l'occasion de poursuivre les prises de conscience sur la réalité du racisme systémique et de manifester une volonté commune de lutter contre le racisme et de poser des gestes par le biais de diverses activités.

Ma couleur francophone promeut la diversité des cultures, des ethnies, des histoires, des accents...

Les nombreuses activités permettront de rassembler les francophones, quelles que soient leurs origines, de favoriser les échanges et le vivre-ensemble.

La Semaine représente pour tout francophone, la fierté de s'épanouir dans des communautés francophones inclusives et de s'impliquer dans la construction d'une identité riche de sa diversité.

Figure 11 : Capture d'écran du thème de la semaine d'immigration de 2020<sup>30</sup>

Dans les deux cas, il existe non seulement des néo-racismes culturalistes (Ducharme et Eid, 2008), mais aussi un racisme systémique anti-noir, selon une perspective de *LangCrit*. Puisque les trois présentations ont eu lieu pendant la semaine nationale de l'immigration francophone de 2020, on semble réduire le racisme anti-noir à une question d'immigration plus récente, donc, de citoyenneté par naturalisation. On a ainsi limité le discours à des intersections fixes entre les identités, les langues, la construction sociale de la race et l'immigration plus récente ne permettant pas ainsi de remettre en question l'idée que ces quatre catégories sont fixes. Bref, cette catégorisation nie en partie l'expérience des générations de personnes noires nées au Canada qui vivent à la fois à l'intersection du français et de l'anglais, ainsi que d'autres langues et cultures.

Selon cette narration en action collective, la plupart des leaders de mon étude ont indiqué avoir fait un nombre aussi limité de formations non formelles sur les antiracismes que sur l'interculturel. Cependant, il n'est pas toujours clair dans leurs réponses que les formations qualifiées de formations sur les antiracismes abordent explicitement des stratégies pédagogiques précises à ce sujet. À partir des données, il me semble qu'il s'agit plutôt de formations en matière de sensibilisation générale à une communauté particulière sur le plan culturel. Parmi les formations non formelles mentionnées sur les antiracismes, je note que ce sont non seulement des formations ponctuelles, mais aussi des formations volontaires et qu'elles sont récentes. De plus, ces formations

---

<sup>30</sup> Voir : [immigrationfrancophone.ca/fr/](http://immigrationfrancophone.ca/fr/)

non formelles ont plus souvent porté sur les communautés autochtones, tandis que les quelques données disponibles publiquement au sujet du nombre d'élèves des Premières Nations, Métis et Inuit sembleraient indiquer que cette population est moins élevée que la population scolaire nouvelle arrivante dans les écoles de langue française et provenant de pays à prédominance noire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017b, 2017 c, 2018). En outre, même si ce groupe de leaders a reçu un nombre de formations non formelles portant sur les antiracismes plutôt limité pendant des carrières d'environ 17 ans à 32 ans, Carr (2006) a déjà souligné que certain.e.s fonctionnaires responsables des dossiers de langue française au ministère de l'Éducation de l'Ontario comme lui savaient qu'un besoin existe en matière d'antiracismes du côté francophone.

De l'ensemble des données disponibles sur la formation non formelle sur l'interculturel et les antiracismes, il importe de se questionner sur les raisons systémiques spécifiques pour lesquelles les leaders en province ne tiennent pas davantage compte de la réalité des élèves noir.e.s présent.e.s dans les écoles franco-ontariennes, surtout qu'on a offert des formations pour accueillir et accompagner les élèves des Premières Nations, Métis et Inuit. Cela m'amène à poser cette question dans mon journal de chercheure : « Est-ce que la lutte contre les racismes dépend du financement disponible du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour que les leaders éducatifs et systémiques la priorisent ? » (journal de bord). George et al. (2020) ont déjà fait remarquer ce manque de financement.

Néanmoins comme le souligne Annie, on n'accueille pas toujours les personnes des Premières Nations, Métis et Inuit dans certaines écoles de langue française non plus en raison de la langue de colonisation que certaines d'entre elles parlent, ou ne parlent pas : « Pis la réserve est à [ville], elle est anglophone, donc on n'a même pas la chance d'accueillir des gens de la réserve dans notre école... Mais on s'entend, tu rentres dans cette école-là, pis c'est 99 pour cent, à [nom d'une école de langue française], 99,9 % blancs, canadiens-français » (entrevue 3). Ces propos constituent effectivement une réduction de ce groupe à un groupe linguistique colonisateur alors qu'on vit sur leurs terres non cédées. En bref, on semblerait exclure des invité.e.s des Premières Nations, Métis et Inuit dans certaines écoles de langue française, puisqu'elles ou ils ne peuvent pas s'exprimer en français, la langue de communication officielle de l'école franco-ontarienne. Cependant, selon mes expériences à la direction d'école dans trois différents conseils scolaires catholiques, on acceptait de plus en plus que des présentations soient faites par des organismes de

langue anglaise dans les écoles de langue française, surtout à partir de la 4<sup>e</sup> année, là où les élèves suivent habituellement un cours d'anglais pour débutants, ou d'anglais. Bien que bon nombre d'écoles débutent l'apprentissage de l'anglais en 4<sup>e</sup> année, ce n'est pas obligatoire avant la 5<sup>e</sup> année (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). En outre, bien avant mon arrivée, la tradition dans une école de langue française dont j'ai été directrice était de participer plus souvent aux activités organisées par l'école de langue anglaise avoisinante avec les Premières Nations, Métis et Inuit au lieu de les inviter à l'école de langue française pour des raisons linguistiques liées à la colonisation.

J'aimerais également explorer les raisons systémiques en matière du manque d'avancées en matière d'antiracismes en comparant avec les conseils scolaires de langue anglaise à ceux de langue française. Par exemple, certaines écoles des conseils scolaires de langue française de Toronto, soit le conseil scolaire Viamonde et le conseil scolaire catholique Monavenir, ont une population noire importante sur les mêmes territoires que le *Toronto District School Board*. Mais ce sont les leaders éducatifs et systémiques du dernier conseil qui travaillent déjà de près avec des chercheur.e.s de l'Université York, tels que James (2017), ainsi que Parekh, Brown et Zheng (2018) qui ont publié sur l'(in)équité raciale dans ce système. Outre celle d'Ibrahim (2014, 2016), on trouve très peu d'études publiées qui abordent les racismes dans les écoles franco-ontariennes et les comparant à ceux dans les écoles de langue anglaise de l'Ontario. Cela dit, je constate des réponses des neuf leaders que nous n'avons pas attendu que notre employeur ni notre association professionnelle ne nous offrent une formation.

Étant donné que les défis et les enjeux associés à l'interculturel et(ou) aux antiracismes perdurent dans la société, et que leur employeur et leur association professionnelle n'offrent pas ou peu de formations non formelles continues sur ces sujets, il ne serait pas surprenant que les neuf leaders aient entrepris de la formation informelle pour s'autoformer sur les racismes et les antiracismes, puisque des défis à ces deux sujets existent dans les systèmes éducatifs. Donc, ces propos m'amènent à vouloir connaître en tant que chercheure « jusqu'à quel point les conseils scolaires de langue française travaillent ensemble (ou non) pour se partager des ressources ou des formations à propos de l'interculturel et de la lutte contre les racismes anti-autochtone et anti-noir ? » (journal de bord). Cette question demeure non répondue alors que des incidents de racisme systémique anti-noir existe concernant des directions d'école (cf. *Canadian Broadcasting Company*, 2021 ; *Radio-Canada*, 2021).

Si les participant.e.s de mon étude conçoivent qu'elles et ils n'ont pas ou peu eu de formations formelles et non formelles en ce qui concerne l'interculturel et les antiracismes, alors je me questionne sur la formation non formelle qu'ils ont reçue (ou non) aussi.

#### 4.3.3 Formation informelle

Par l'entremise de ces formations informelles, on voit que ce n'est pas uniquement l'expérience de formatrice et de formateur bénévole qui a été bénéfique pour développer la compétence interculturelle et antiraciste des neuf leaders. Quant à *Ayiti*, cette expérience a surtout développé une meilleure capacité d'accueil et une empathie accrue vis-à-vis de l'autre, selon la plupart des leaders.

Pendant l'Institut d'enseignement et de leadership, les leaders ont réalisé divers apprentissages en matière du développement de la compétence interculturelle lors des échanges, des activités et des expériences grâce à l'expérience de bénévolat en *Ayiti*.

D'un côté, tous les leaders ont souligné avoir peaufiné leurs habiletés en matière d'accueil à travers des formations informelles, y compris le bénévolat international, ce qui se traduisait principalement par une plus grande ouverture à la diversité entre les êtres humains ; c'est un indicateur de la composante « attitude » de Gélinas-Proulx (2014, p. 58). Dans le contexte du bénévolat international, les mêmes réponses des leaders concernant le type d'accueil dont il est question concordent avec la caractéristique/l'attribut « *open-minded* » d'une compétence interculturelle de Fantini (2019, p. 35). De plus, presque tous les leaders ont développé plus d'empathie pour les personnes issues de l'immigration plus récente, ce qui fait partie des indicateurs de la composante « habiletés » d'une compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014, p. 60), ainsi que des attributs/caractéristiques d'une compétence interculturelle de Fantini (2019, p. 35). Cela dit, l'accueil et l'empathie sont des éléments clés qu'on retrouve de manière répétitive dans le Cadre de leadership de Leithwood (2012, 2013) pour l'Ontario.

De l'autre côté, les leaders ont aussi développé ces attitudes et ces habiletés individuelles à différentes fins. Et c'est ce que je présente maintenant, afin d'illustrer comment les apprentissages faits en matière du développement d'une compétence interculturelle par l'entremise de l'expérience

de formateurs bénévoles au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership sont aussi individuels (Jubert, 2016), pour ce groupe de neuf leaders.

Pour certains leaders, ce sont les échanges avec des personnes différentes qui ont développé leur compétence interculturelle et antiraciste.

Bien qu'Assiatou et Timothée, une femme noire et un homme blanc respectivement, aient développé une plus grande ouverture à la diversité entre les êtres humains, ils estiment que cette ouverture sert à mieux accueillir les parents de leur école. Or, il reste que ces apprentissages servent à deux fins différentes. Dans le cas d'Assiatou, ses échanges avec des collègues en *Ayiti* sont venus confirmer chez elle l'importance d'un accueil personnalisé.

[D]e leur partage, ça m'a permis aussi de confirmer finalement que ce que moi aussi je vois, quand je parle de personnaliser un accueil, pis d'aller en profondeur dans mon approche par rapport aux familles que j'accueille, euh, etc. Donc, c'est de développer une certaine sensibilité encore plus poussée pour faire en sorte que je puisse faire vivre quelque chose de positif quand je les accueille, pis je les accompagne dans plusieurs choses. (entrevue 2)

Autrement dit, Assiatou comprend plus en profondeur qu'elle ne peut pas automatiser ni généraliser ses stratégies d'accueil ou d'accompagnement des familles de son école. Ainsi, sa réponse concorde avec l'indicateur « ouverture » de la composante « attitude » de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014).

De l'autre côté, Timothée, qui a aussi suivi quelques formations formelles sur l'interculturel, nous offre une perspective qui inclut les apports des échanges en *Ayiti*. Toutefois, ses apprentissages en matière d'une compétence interculturelle ne se limitent pas à l'expérience de formateur bénévole de l'Institut d'enseignement et de leadership.

Je pense que mon expérience en *Ayiti* à rencontrer du monde là-bas, euh pis mes autres expériences de travail, pis avoir marié une [personne d'un autre pays], pis on a vécu le processus d'immigration... somme toute, me permet d'être plus empathique... je te disais que j'avais une rencontre de parents... le fait d'avoir changé de pays, d'avoir vécu ailleurs, ça fait de meilleures conversations. Ça fait des points de rencontre qui sont plus authentiques, pis ça, ça fait partie de vouloir créer, tsé d'augmenter la confiance du public... (entrevue 2)

Pour ce leader, ce n'est pas uniquement une expérience en *Ayiti* qui a développé sa compétence interculturelle, mais bien plusieurs expériences de vie qui l'ont fait. Dans son cas, les échanges avec d'autres personnes en *Ayiti* ont développé son empathie envers les expériences des

autres. Cette empathie accrue lui permet d'augmenter la confiance des parents à son égard, au retour dans son contexte de travail. L'empathie est un sous-indicateur de l'indicateur « s'adapter » de la composante « habileté » de Gélinas-Proulx (2014, p. 173). De surcroît, la référence de Timothée à « augmenter la confiance du public » fait aussi partie du Cadre de leadership de Leithwood (2012), donc du leadership transformationnel comme il est prôné en Ontario, toutes langues confondues.

Ces deux leaders ont réalisé certains apprentissages lors de leurs expériences de formateur bénévole au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership en ce qui concerne l'accueil des parents. L'accueil en tant qu'habileté ne figure pas dans le modèle de Gélinas-Proulx (2014). Il s'agit plutôt comme une connaissance, lorsque l'accueil est associé aux modèles d'accueil des élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, ce qui n'est pas le cas ici. Le Cadre de leadership de Leithwood (2013) aborde plus explicitement la question de la diversité des élèves que celle des parents.

La participation à des activités, telles que le bénévolat, développe la compétence interculturelle de certains leaders. Mais ils développent des compétences individuelles plutôt que des compétences de groupe. Johnny souligne que deux apprentissages qu'il a réalisés au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership ont développé sa patience, un attribut qui peut se développer lors du bénévolat selon les caractéristiques d'une compétence interculturelle de Fantini (2019). « *My concept of time is a big one. I tend to be a very linear person and ... it's made me appreciate the fact that people look at the concept of time maybe a little differently than I do (laugh) ... and that's okay... So I guess I'm more patient with people* » (entrevue 2). Il s'agit de l'identification d'un biais culturel.

Le fait de travailler au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership l'a amené à examiner ses biais au sujet de la conception du temps selon sa propre culture occidentale à prédominance blanche, ce qui l'a aussi aidé à développer plus de patience. L'examen de ces biais concorde avec la composante « attitude », et plus particulièrement le sous-indicateur « conscience de soi » de Gélinas-Proulx selon la littérature (2014, p. 60). En fait, j'ai choisi expressément de me référer aux indicateurs et aux sous-indicateurs des attitudes, des connaissances et des habiletés que Gélinas-Proulx (2014) a soulevés selon la littérature pour pouvoir analyser les données de manière plus précise. Dans certains cas, je peux cibler un élément particulier associé aux constructions sociales



de la race, aux racismes, aux racialisations et aux antiracismes contenus plus implicitement dans son modèle. Par exemple, lorsqu'on examine aussi le discours de Johnny dans la perspective de la théorie critique de la race, on peut reconnaître que celui-ci n'est pas nécessairement conscient que le fait d'être en retard peut constituer une forme de résistance passive de quelqu'un qui se perçoit comme subalterne (Scott, 2019).

Johnny a fait d'autres apprentissages. Pour lui, le bénévolat au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership lui ont permis de saisir les effets prolongés d'un traumatisme et d'ajuster ses stratégies d'accueil au Canada à d'autres personnes ayant vécu des traumatismes.

*I think working with the Haitians in particular... Understanding how trauma, like a major event like an earthquake can really uhm, really damage, really hurt people, long term damage, and that people that are coming from disaster areas to Canada, or new Canadians... I'm working with this Syrian lady who, is from Aleppo and she's uh, in our program... So understanding the trauma she's gone through, being really patient with her, and always smiling and understanding that I could easily be perceived as a threat you know, being a white male. And you know, she's a Muslim female, very conservative Muslim lady, and uhm, building trust in her, it just take time, right? You just gotta... Never raise your voice, and all those things could easily set her off, right?* (entrevue 3)

À partir de cette citation, on peut voir que Johnny adopte des actions de compassion dans l'objectif de créer un monde plus pacifique, ce qui constitue un indicateur du modèle de la compétence interculturelle de Sorrells (2013). Non seulement il a établi un lien entre ses apprentissages au sujet des effets des catastrophes naturelles sur les êtres humains en Ayiti, mais il identifie aussi comment le fait d'être un homme blanc peut avoir un impact additionnel sur une femme racialisée autre que blanche ayant potentiellement vécu un traumatisme en tant que réfugiée. Il tient aussi compte des particularités de la religion de l'étudiante dont il est question en mettant en application ses connaissances à propos d'autres cultures/religions, ce qui est un indicateur de la composante « connaissances » de Gélinas-Proulx (2014, p. 59). Toutefois, je note qu'un apprentissage des effets des traumatismes n'existe pas à proprement dit dans les modèles de la compétence interculturelle privilégiés. Il s'agit de connaissances sur l'environnement plutôt que les contextes politiques, économiques, sociaux, historiques, géographiques et linguistiques associés aux connaissances sur différentes cultures, selon la composante « connaissances » de Gélinas-Proulx (2014).

Cela dit, les stratégies pour accueillir les survivant.e.s de traumatismes de catastrophes naturelles (cf. Sattler et Smith, 2020) ne sont pas nécessairement celles qui permettent de conjuguer avec les survivant.e.s des traumatismes de guerre d'un pays musulman (cf. Ersahin, 2020). Ce constat m'amène donc à souligner qu'un accès à une formation formelle ou à une formation non formelle sur les traumatismes, en plus de vivre des activités du bénévolat, est aussi à considérer pour mieux appréhender ce genre de nuance dans le contexte du développement d'une compétence interculturelle lors de l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti*.

Trois participant.e.s ont associé l'expérience de formateur bénévole au développement d'une plus grande humilité. Bien que leurs conceptions de l'humilité culturelle soient individuelles, Ariane et Marielise, deux femmes blanches, associent néanmoins cette attitude au développement de leur compétence interculturelle. D'un côté, Ariane parle plus précisément de ses apprentissages à partir d'un concept théorique précis :

L'humilité culturelle... je te dirais que ça veut dire d'abord de prendre conscience qu'à peu près tout regard que tu vas poser sur ce qui se passe autour de toi va passer par un prisme culturel, que ça soit la culture, ma tradition ethnoculturelle ou que ça soit ma culture professionnelle... pis que je considère qu'il y a d'autres prismes aussi. Il peut y avoir des choses vraiment très intéressantes à voir à travers ces prismes-là, tout en gardant amour et fierté pour ce qui est mien. (entrevue 2)

La description d'Ariane s'aligne sur la composante « connaissances » et l'indicateur portant sur les « connaissances théoriques de l'interculturel » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 59). Elle concorde aussi avec la composante « attitude » concernant la « conscience de soi » et l'« ouverture » à la diversité des êtres humains (Gélinas-Proulx, 2014, p. 59). Pour ce qui est du modèle de Sorrells (2013), cette description fait montre d'actions de compassion qui contribuent à une vision du monde plus équitable. En outre, en ce qui concerne le modèle de la compétence interculturelle de Fantini (2019), il s'agit de la caractéristique/de l'attribut « *clear sense of self, interested* » (p. 35).

De l'autre côté, Marielise partage qu'elle s'est rendu compte que ses connaissances professionnelles ne sont pas automatiquement adéquates dans tout contexte scolaire.

Quand t'acceptes d'aller travailler en *Ayiti*, par exemple, dans ce cas ici, tu crois que ton bagage est le bagage qu'on a de besoin. Alors, t'as cette idée pis c'est culturellement ancré. On pourrait croire en disant *we have it, we got it*. Mais tu réalises quelque part que ce n'est pas *one size fits all*. Et puis quelque part, je pense, c'est de développer l'humilité pour dire : « Écoute, on a cheminé à cause de tel problème. On a développé telle ressource ou telle association. (entrevue 2)

Selon le modèle de Gélinas-Proulx (2014), l'« humilité culturelle » est effectivement un sous-indicateur de l'« ouverture » qui fait partie de la composante « attitude » (p. 58). D'après Fantini (2019), l'humilité est aussi une habileté pouvant être développée lors du bénévolat. Alors qu'Ariane est consciente de ses biais culturels personnels et professionnels, Marielise est surtout devenue plus consciente des biais professionnels. Pour cette raison, je crois que les propos de Marielise s'appliquent uniquement à la sous-catégorie « ouverture » d'une attitude de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014, p. 58). Enfin, l'humilité ne figure pas explicitement comme une pratique de leadership de Leithwood (2012, 2013), qui s'applique tant aux écoles non confessionnelles qu'aux écoles confessionnelles, toutes deux financées par les deniers publics de l'Ontario. Elle ne fait pas partie non plus du modèle adapté de leadership transformatif de Gélinas-Proulx et Shields (2016).

Deux leaders ont fait mention de stratégies de leadership pédagogique qu'elles ont développées grâce à leur expérience en *Ayiti*. Cindy et Annie, une femme blanche et une femme métisse autochtone/blanche, mentionnent avoir développé des habiletés de leadership pédagogique lors de leurs expériences de formatrices bénévoles à l'Institut d'enseignement et de leadership. Tandis que Cindy dit avoir développé une écoute plus active, Annie a vécu un « éveil pédagogique ». D'une part, Cindy apprend à demeurer centrée sur les propos des participant.e.s au lieu de transmettre uniquement des connaissances en faisant preuve d'une écoute active.

L'écoute, plus précisément, l'écoute active. Donner place à l'autre. Accepter le silence aussi... On répond souvent trop vite. Il a fallu un moment donné que je me ramène et que je me parle : « Écoute, écoute ce que les participants ont à dire, écoute le vécu là. Ils ont besoin de le dire et de le partager ». (entrevue 2)

Cindy décrit une partie de la stratégie d'apprentissage « observer, écouter, questionner et discuter » en matière d'habiletés interculturelles, selon le modèle de Gélinas-Proulx (2014, p. 60). Alors que l'écoute fait partie du Cadre de leadership de Leithwood (2012), il ne fait pas partie de celui du leadership transformatif de Gélinas-Proulx et Shields (2016).

Annie applique ses nouvelles pratiques auprès des enfants de nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants sur le terrain en Ontario grâce à ses expériences de bénévolat en *Ayiti*.

Un éveil, l'éveil plus conscient que juste parce qu'on parle le même langage, mais qu'on a différents accents, veut pas dire que cet enfant-là a un retard développemental ou un retard... So, c'est ALF [Actualisation linguistique du français] pis PANA [Programme d'appui aux nouveaux arrivants] que tu devrais regarder, et non pas lui

créer un PEI EED [Programme d'enseignement individualisé de l'enfance en difficulté]. Pis c'était le manque de respect de l'enfant qui est venu me chercher beaucoup cette année. (entrevue 2)

Annie voit différemment les besoins de l'élève nouvelle arrivante ou nouvel arrivant qu'auparavant, ainsi que d'autres programmes qui pourraient correspondre davantage à leurs besoins que ceux de l'enfance en difficulté. En ce sens, un « éveil culturel » semble différent d'une « surprise culturelle » à la Dinnan (2009, p. 103). Annie effectue un transfert de connaissances de son expérience de bénévolat pour les enfants nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants de son contexte de travail, sur le plan pédagogique. Cette perspective concorde avec l'aperçu systémique d'une compétence interculturelle de remettre en cause les préjugés systémiques de Sorrells (2013). En ce qui concerne le leadership, elle concorde avec le modèle de leadership de Leithwood (2012) en ce qui a trait à l'importance de répondre aux besoins pédagogiques de l'élève. Elle fait aussi partie du principe 2 du leadership transformatif de Gélinas-Proulx et Shields (2016).

Toutefois, les programmes qu'Annie mentionne constituent aussi des exemples de discriminations et de racismes systémiques particuliers aux systèmes éducatifs de langue française selon certains anciens élèves dudit programme (Veronis et Huot, 2017). Comme expliqué, les élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants en provenance de certains pays, dont plusieurs sont noir.e.s, sont automatiquement inscrit.e.s au Programme d'appui aux nouveaux arrivants jusqu'à 4 ans, puisque des fonds supplémentaires s'y rattachent pour les conseils scolaires (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2019). Et si l'on applique les principes de la *LangCrit*, les attentes actuelles des curricula de l'Ontario seraient fixes : elles sont considérées comme les seules balises acceptables pour déterminer lesquelles des habiletés curriculaires sont appropriées pour l'élève en Ontario. C'est la propriété intellectuelle utilisée pour juger le rendement de l'élève, selon un certain niveau d'étude.

Les neuf participant.e.s de mon étude sont non seulement des leaders d'expérience, mais aussi des formatrices et formateurs bénévoles d'expérience au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership. Grâce à leurs expériences, les leaders ont pu mettre de l'avant certaines nuances au sujet de la conceptualisation d'une expérience de bénévolat en *Ayiti* pour développer une compétence interculturelle. Pour Timothée, l'expérience de formatrice ou formateur bénévole peut surtout être bénéfique pour un groupe d'éducatrices et d'éducateurs inexpérimenté.e.s :

J'te dirais tous ceux qui participent définitivement vont développer des compétences interculturelles. J'trouve que c'est définitivement un atout pour les étudiants... Qu'eux viennent vivre cette expérience-là quand y sont, quand ils viennent juste de graduer ou ils sont sur le, à leur première année, comme l'année dernière on avait des gens de première année qui sont revenus et qui graduent, qui viennent juste de graduer, j'pense que ça c'est une excellente expérience pour eux. (entrevue 2)

En d'autres termes, une expérience de formatrice ou formateur bénévole peut s'avérer plus bénéfique pour les nouvelles éducatrices ou les nouveaux éducateurs que pour celles et ceux qui ont plus d'expérience de vie. Annie vient nuancer les propos de Timothée en mettant de l'avant le fait que ses expériences soient plus limitées en matière d'interculturalité en raison d'une certaine absence de la diversité culturelle et raciale au travail, malgré ses nombreuses années d'expérience.

C'était un manque pour moi dans ma réalité professionnelle... n'importe qui qui est en salle de classe devant les jeunes personnes qui vivent, hum, encore une fois, mes petites puces de 4 ans, vivent différentes réalités à la maison, différentes réalités que ce soit financier, social, socioéconomique, culturel, nouvel arrivant, ils vivent toutes ces choses. Pis apprendre à mieux les appuyer, je pense, comme enseignant, il y a pas rien de mieux que de pouvoir s'immerger dans une culture différente. Parce que là, tu peux comme... ça fait juste cet éveil-là. (entrevue 3)

Aux dires d'Annie, quiconque peut bénéficier d'une expérience de formatrice ou formateur bénévole international dans l'objectif de mieux comprendre la réalité scolaire et socioculturelle d'un.e élève et(ou) d'une famille. Dans son cas, cette expérience lui a permis d'adapter ses pratiques pédagogiques.

À partir des réflexions sur l'expérience de formateurs bénévoles au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership de neuf leaders, j'ai constaté que chaque participant.e a plus souvent développé des attitudes et des habiletés associées au registre de l'interculturalité, c'est-à-dire des échanges entre des personnes ou des groupes différents sur le plan culturel (Rocher et White, 2014). Selon le modèle de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014) et celui de Fantini (2019), la plupart des leaders ont développé des attitudes et des habiletés en matière d'empathie et d'accueil de diverses clientèles. À l'exception d'Ariane, les leaders ne font pas ou peu de lien entre leur expérience de formateur bénévole international et des connaissances théoriques sur l'interculturel. Or, les leaders ont implicitement parlé des pratiques de leadership de Leithwood (2012, 2013), dont certaines concordent avec les principes du leadership transformatif de Gélinas-Proulx et Shields (2016). Selon mon analyse, le nombre d'années d'expérience au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership n'est pas non plus un facteur déterminant si un leader

a développé sa compétence interculturelle, ou non : presque tous conçoivent qu'ils ont développé une attitude ou une habileté.

Toutefois, j'ai constaté que si l'on examine certains apprentissages « interculturels » sans prendre en considération le contexte historique d'*Ayiti*, ou les effets de la (néo-)colonisation dans ce pays, un tel projet court risque d'ancrer des racismes chez certain.e.s participant.e.s à leur retour dans leur contexte de travail, selon la perspective de la *LangCrit*, là où la langue, l'identité et la construction sociale de la race demeurent des concepts fixes. Alors que le modèle de leadership transformatif de Gélinas-Proulx et Shields (2016) aborde explicitement la discrimination, les préjugés et les racismes, celui de Leithwood (2012), privilégié en Ontario, ne le fait pas.

Comme dans le cas de l'interculturel, la majorité des leaders ont entrepris de l'autoformation en matière des antiracismes, donc dans le but de développer une compétence interculturelle et antiraciste. Alors que certaines formations sont explicites et(ou) récentes, d'autres formations le sont moins. Certains apprentissages plus informels réalisés au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership ont néanmoins provoqué certains apprentissages plus implicites sur les racismes et les antiracismes.

Annie, qui est la participant.e ayant le moins de contact régulier avec des personnes noires ou des personnes nouvelles arrivantes, a vécu trois moments d'éveil pédagogique en matière d'antiracismes, grâce à ses échanges avec des collègues en *Ayiti*. D'abord, ses échanges avec des éducatrices et des éducateurs noir.e.s en *Ayiti* ont déconstruit certains de ses biais culturels et raciaux inconscients :

Si je regarde tous les comptes rendus de ONG [Organisation non gouvernementale] que je reçois, les enfants ont une petite chemise blanche, pantalon ou jupe, ils ont un crayon, ils ont du papier, pis le prof a un tableau. So, quand je suis arrivée en *Ayiti* la première année, pis qu'ils me disaient qu'ils n'avaient même pas de tableau, qu'ils écrivaient sur du *plywood*, it blew my mind. (entrevue 2)

Sur le plan personnel, on constate qu'Annie a pris conscience de la puissance des messages implicites que les services médiatiques occidentaux des organisations non gouvernementales peuvent transmettre (ou non) au sujet des personnes vivant dans des pays en développement, dont plusieurs sont noires. Selon le modèle de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014), on peut constater que non seulement Annie a développé ses connaissances de différentes cultures (p. 59), mais elle a aussi déconstruit certains de ses biais raciaux.

À partir de ces mêmes propos, on pourrait toutefois penser qu'Annie a développé un autre biais culturel ou racial inconscient au sujet de l'éducation en faisant des généralisations quant à la nécessité d'un accès à un tableau pour enseigner. Mais lors de la deuxième entrevue, elle précise aussi que « [c]'était des classes de campagne qui avaient même pas de tableau » (entrevue 2). Par conséquent, elle ne fait pas de telles généralisations. Elle vit plutôt une prise de conscience en matière de certains éléments culturels en éducation, ce qui est un autre indicateur de la composante « attitude » du modèle de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014, p. 58). Mais cette prise de conscience n'est pas fixe. Enfin, il s'agit d'un exemple d'un éveil culturel et racial sur le plan pédagogique.

En second lieu, Annie fait des liens entre l'échange ci-dessus ayant eu lieu en *Ayiti* et son accompagnement d'un nouvel enseignant noir et nouvel arrivant dans le cadre ses fonctions :

Pis c'est ça que j'avais pas quand j'avais ce prof-là, pis que j'ai manqué. J'ai manqué le bateau avec [nouvel enseignant originaire d'un pays d'Afrique]... *because of my ignorance*... on s'entend qu'il aurait peut-être cheminé plus vite, plus loin, si j'avais parti d'où il était, pis bâtir ensemble avec lui, au lieu de dire : « Voici ce que je pense qui est le problème », pis ensemble, travailler les stratégies. (entrevue 2)

Et lors de l'entrevue portant sur les racismes et les antiracismes, Annie poursuit sa réflexion au sujet du même enseignant et ses propres apprentissages en *Ayiti* sous un autre angle :

Il parlait beaucoup à l'heure du dîner de son enfance, pis qu'il avait pas de tableau, pis qu'il avait pas de craie, puis euh tout ça, pis pour moi, ça c'était comme oh ! C'était comme *otherwordly*. C'était vraiment pas dans mon schème de référence. Faque quand je suis arrivée en *Ayiti*, le déclic s'est fait, pis j'étais comme là, je comprends, là je le comprends mieux... C'était inconcevable qu'il y avait pas de pupitres, ou pas de chaises, ou pas de tableaux, pas de craies, hum et qu'il a pu se rendre au doctorat en France, tsé ? (entrevue 3)

Ici, Annie ne semble toutefois pas être consciente que certains systèmes d'éducation d'anciennes colonies françaises, tels qu'*Ayiti*, demeurent sous l'influence du système éducatif français, à cause des effets de la colonisation (Saint-Germain, 1998). Ce manque de connaissance peut résulter, par exemple, d'un manque de formation formelle ou non formelle sur la lutte contre le racisme anti-noir ou le colonialisme.

En troisième lieu, Annie semble aussi avoir pris conscience par la troisième entrevue que le fait d'être noir est un autre facteur qui aurait pu poser des défis supplémentaires à ce nouvel

enseignant noir par rapport aux élèves dans un contexte à prédominance blanche. Voici ce qu'elle en dit lorsqu'on a discuté des racismes et des antiracismes :

Annie : [Les élèves] l'envoyaient chier, je veux dire, pis en plus [l'enseignant noir et nouvel arrivant] parlait avec un accent assez prononcé. C'était probablement un des premiers noirs qu'ils voyaient en personne ces enfants-là... Et pour lui, c'était une des premières classes qu'il avait au Canada, parce qu'il avait juste fait de la suppléance, si j'ai bien compris, à Montréal, les quelques années d'avant... Dans le coin dans le fond de la classe. Quatre jeunes hommes qui se sont amusés à l'abaisser là.

Mélissa : Pis quand ils l'abaissaient, ils l'abaissaient comment ?

Annie : Ah juste le manque de respect, ils l'envoyaient chier. « Monsieur, je comprends rien, je comprends pas quand tu parles. Ça fait pas de sens ». (entrevue 3)

Ici, Annie reconnaît le fait que le nouvel enseignant nouvel arrivant est sujet à des racismes individuels et systémiques anti-noir. Et selon une perspective de la théorie critique de la langue et de la race, j'ai soulevé dans mon journal de bord une autre question pour celles et ceux voulant surtout réduire un tel défi à une question de « cultures » ou d'« interculturel » : « Combien de temps un enseignant noir est-il considéré comme un nouvel arrivant, puisque les propos d'Annie indiquent que l'enseignant en question résidait au Canada depuis quelques années, au moment où elle l'a accompagné ? » Donc, ce n'est pas uniquement une situation associée à des différences culturelles.

L'accent dudit enseignant ne changera probablement pas au cours de sa vie. Comme l'indique Masson (2014), « [n]ous pourrions dire alors que l'accent est une trace d'origine (dont le locuteur peut difficilement se débarrasser), une trace dans la langue et avec sa langue que l'on porte comme un vêtement » (Masson, 2014, p. 87). Cependant, l'accent des blanc.he.s francophones du contexte de travail d'Annie semble être devenu une propriété prisée, ou à mépriser chez quiconque qui arrive dans certains milieux de l'Ontario français (Ibrahim, 2016). Autrement dit, « [l']accent est pris dans les langues, il en faut au moins deux pour créer un accent. C'est un rapport de force de langues qui donne l'accent, un rapport de sons... donc des langues en conflit, en rapport de force » (Masson, 2014, p. 87). On ne peut pas nier qu'un racisme systémique anti-noir peut aussi exister concernant l'accent, puisque l'accent local prisé est celui des personnes principalement blanches tandis que l'accent méprisé est celui des personnes non blanches.

Ce n'est pas tout simplement une discrimination linguistique. Dirait-on exactement la même chose au sujet de l'immigrant.e blanc.he qui porte un des accents parisien ou suisse ? Si oui, il s'agirait plutôt du linguicisme, ce qui est une discrimination linguistique. Et lorsque j'ai œuvré dans des communautés similaires à celles décrites



par des participantes, on n'a pas ouvertement remis en question la légitimité de mon accent franco-ontarien du Centre-Sud de l'Ontario, mais on a questionné ceux de mes enseignant.e.s noir.e.s. (journal de bord)

Toutefois, je sais aussi que certain.e.s blanch.es francophones né.e.s ici remettent aussi en question les accents des blanc.he.s français.e.s et que ces derniers et dernières peuvent ainsi vivre de la glottophobie (Bergeron, 2020). Je remarque aussi que certain.e.s blanc.he.s francophones tentent de mettre en valeur qu'elles et ils ont des ascendant.e.s français.e.s de longue date.

Enfin, Annie soulève un autre biais culturel et racial qu'elle a déconstruit au sujet du même nouvel enseignant noir, grâce à ses échanges en *Ayiti*.

Je pense même si on parle le même langage, hum verbalement, on parle pas le même langage émotif, affectif hum de vécu. Mon erreur était de croire qu'on est tous les deux francophones, on vient de milieux minoritaires, lui moins là, parce qu'il n'était pas minoritaire [à (pays d'Afrique)], mais il l'était ici, on se comprend, pis c'était pas du tout le cas. Je l'ai pas compris. Ça m'a pris l'éveil d'*Ayiti actually* pour faire un retour pour dire : « *Man ! J'ai manqué le bateau !* » (entrevue 2)

En bref, Annie a déconstruit certains de ses biais raciaux inconscients ancrés, puisqu'elle est principalement aveuglée par l'idéologie de l'interculturalité. Toutefois, selon le courant de pensée de l'interculturel, les principes normatifs peuvent sous-tendre la lutte contre le racisme, le sentiment d'appartenance et la cohésion sociale, ainsi que les politiques et les programmes pour établir les personnes immigrantes en région ; ils sont dissociables les un.e.s des autres d'après la conception de Rocher et White (2014). Comme mentionné, l'aveuglement au racisme est considéré comme une lacune importante d'un discours interculturel (Potvin et al., 2015).

Comparativement aux autres leaders, Annie se trouve au début du développement de sa compétence interculturelle et antiraciste et elle commence la déconstruction de ses biais culturels et de ses biais raciaux, au fur et à mesure qu'elle répète son expérience de formatrice bénévole en *Ayiti*. Et si je fais des liens entre ses propos et d'autres recherches, je peux avancer qu'en plus d'avoir le moins d'années d'expérience à l'extérieur du pays et le moins d'années d'expérience en gestion (Jubert, 2016), Annie a aussi le moins d'expérience avec des personnes noires dans son contexte éducatif, ce que je suggère peut-être un facteur important en matière du développement d'une compétence interculturelle et antiraciste.

Finalement, en tant que chercheure, deux autres questions sur mon expérience se posent au sujet de cet échange avec Annie, selon les notes dans mon journal de bord :

Si Annie et moi n'avions pas explicitement discuté des racismes et des antiracismes serait-elle uniquement restée dans un discours interculturel associé à l'immigration et aux cultures ? Et si on n'aborde pas à la fois l'interculturel et l'antiracisme explicitement en contextes franco-ontariens, quelles en sont les conséquences sur les élèves, les familles et le personnel scolaire noir.e.s ?

Voilà justement une réflexion résultant de mes échanges avec Annie lors de la troisième entrevue qui ont influencé ma propre conception d'une compétence interculturelle et antiraciste en tant que chercheure, mais aussi celle à titre d'ancienne directrice d'école. En d'autres termes, le fait de remettre en question des stéréotypes, des préjugés et des inégalités systémiques est nécessaire et constitue (entre autres) une pratique du modèle de la compétence interculturelle de Sorrells (2013).

Pour d'autres leaders, l'expérience de formateur bénévole en *Ayiti* a développé des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'une compétence interculturelle et antiraciste qui les ont sensibilisés aux effets de la colonisation et aux racismes systémiques. Tandis que certains apprentissages concordent avec les composantes, les indicateurs et les sous-indicateurs du modèle de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014), d'autres s'alignent sur une sensibilisation aux pratiques antiracistes de Howard et James (2019).

Assiatou et Timothée font référence à leurs apprentissages en matière des effets de la colonisation. Aux dires d'Assiatou, qui est noire,

Ça nous démontre à quel point les dommages, et si je peux le dire, les séquelles que la colonisation a dû laisser dans la mentalité de plusieurs personnes a un impact énorme sur plusieurs personnes, autant dans mon expérience en tant que bénévole en *Ayiti* qu'ici, quand je côtoie des gens qui viennent d'un milieu francophone, qui viennent d'anciennes colonies françaises ? (entrevue 3)

Pour elle, le fait de vivre l'expérience de formatrice bénévole constitue un apprentissage concret des effets de la colonisation, que ce soit en *Ayiti* ou au Canada français. On peut associer un tel discours à la composante « connaissance » et l'indicateur « connaissances sur différentes cultures » de Gélinas-Proulx (2014, p. 59).

Toutefois, Assiatou formule une mise en garde importante en tant que noire au sujet du développement d'une compétence interculturelle et antiraciste par l'entremise d'une expérience de formatrice ou de formateur bénévole à l'international.

C'est pas parce qu'on est amis en *Ayiti* ou on est amis dans un pays ailleurs, que ça soit dans les Antilles, pis en Afrique ou en Europe, etc., qui va nous faire développer nos

compétences. Euh non. Ça doit être plus que ça... Moi, je viens d'un continent africain, pis d'un milieu ou euh je viens d'un pays qui était une ancienne colonie française, donc tsé, on a grandi dans un milieu où on croyait que, tsé le fait que les gens qui venaient d'ailleurs, c'était eux qui allaient changer, améliorer les conditions de vie...de chacun de ces pays. Donc, ce bagage d'expériences me permettait de davantage partager mon message clé, de dire : « C'est vous qui amènerez ce changement dans votre pays. C'est pas nous. Nous, on vous donne quelques outils, mais de façon euh très humble. » (entrevue 3)

Assiatou explique qu'on ne développe pas sa compétence interculturelle et antiraciste uniquement à travers de ses relations avec des personnes en provenance d'autre pays, tels qu'un pays à prédominance noire. Elle exprime sa position au regard des racismes, des préjugés et des biais potentiels associés à l'expérience de formatrice ou formateur bénévole, ce qui fait partie de la composante « attitude » de Gélinas-Proulx (2014). Alors que Gélinas-Proulx (2014) qualifie une telle attitude d'une « connaissance de soi », je la qualifie de « reconnaissance de l'Autre » (Gélinas-Proulx, 2018, p. 58). Puisque Assiatou nomme surtout des pays à prédominance noire, elle souligne implicitement ce que des auteur.e.s, comme Di Angelo (2018), indiquent explicitement en matière de racismes et d'antiracismes : le fait d'avoir des ami.e.s noir.e.s (ou autre) ne fait pas en sorte que la personne blanche n'est pas raciste ou antiraciste, car le fait de se prononcer ainsi constitue un racisme en soi.

En ce qui concerne Timothée, qui s'identifie comme blanc, il a appris à mieux comprendre ses biais culturels et raciaux par l'entremise de ses apprentissages sur la colonisation.

... avoir eu des conversations avec les personnes noires sur le colonialisme des blancs, puis la perspective de répéter des modèles sans même le savoir... c'est inné, dans le sens où t'as pas eu à vivre la même expérience, donc tes propos sont influencés par ça. (entrevue 3)

À première vue, Timothée pourrait paraître très connaissant sur le sujet du colonialisme en ce qui concerne l'histoire des peuples noirs. Mais lorsqu'on examine sa réponse de plus près selon une perspective historique, Timothée ne parle pas de la doctrine (colonialisme), mais bien des effets de la doctrine sur les peuples noirs (colonisation). Cette confusion en matière de terminologie laisse ainsi entrevoir l'importance de participer à des formations formelles ou non formelles continues sur ces deux sujets. Ces formations sont à considérer pour que les leaders éducatifs puissent remettre en cause les préjugés, les stéréotypes et les iniquités, ainsi qu'utiliser leur position, leur pouvoir et leur privilège, afin de générer des solutions alternatives dans le cadre de la mise en application d'une compétence interculturelle, selon le modèle de Sorrells (2013). En ce qui

concerne le Cadre de leadership de l'Ontario, il existe un lien aussi, même si on ne fait qu'effleurer le sujet de la lutte contre les comportements discriminatoires selon Leithwood (2012). Il s'agit plutôt d'un élément des modèles de leadership transformatif (Anello et al., 2014 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016).

Dans les deux cas, ces leaders ont développé une « conscience de soi » en regard aux racismes, selon la composante « attitude » du modèle de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014, p. 58). Il s'agit selon moi de connaissances de base préalables à pouvoir reconnaître des pratiques oppressives au sein de leur communauté scolaire, pour pouvoir aider les élèves à les contester entre eux, comme le soulignent Howard et James (2019). Donc, ils ont développé une compétence interculturelle et antiraciste en *Ayiti*.

Cinq participant.e.s ont réalisé des apprentissages en matière de racismes systémiques lors de leur/notre expérience de formateur au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership. Ces apprentissages diffèrent les uns des autres, même s'ils constituent tous des exemples de racismes systémiques. En ce qui concerne Ariane, l'expérience de formatrice bénévole à l'Institut d'enseignement et de leadership lui a permis d'approfondir ses connaissances en matière de racismes systémiques, mais aussi en matière d'interculturalité.

De comprendre que les mécanismes d'accès à l'emploi en *Ayiti* sont différents, euh, et si quelqu'un essaie de faire une mise en application de ça ici ou observe ce qui se passe ici avec cette grille de lecture là, ça peut créer des malentendus ou des problèmes ou l'adoption de stratégies qui ne seront pas efficaces, qui vont créer des frustrations, par exemple. (entrevue 3)

Selon ces propos, Ariane prend conscience que les mécanismes d'accès structurels en matière d'emploi en *Ayiti*, un pays à prédominance noire, ne donnent pas nécessairement le même accès à l'emploi dans un pays à prédominance blanche comme le Canada. Ses propos concordent avec le développement de connaissances sur différentes cultures, selon la composante « connaissance » du modèle de la compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014, p. 59). Mais ce sont aussi des connaissances préalables nécessaires pour pouvoir préserver la dignité de tou.te.s au sein de la communauté scolaire, pratique antiraciste promouvant l'identité et l'expérience noire vécue, selon Howard et James (2019). Pour ces chercheurs, une telle préservation constitue une pratique de leadership antiraciste auprès des personnes noir.e.s. Donc, Ariane a implicitement développé sa compétence interculturelle et antiraciste.

Cindy explique qu'elle a fait des apprentissages en matière de racismes systémiques en *Ayiti* qui ont été circonstanciels pour certain.e.s bénévoles, comme elle. Cindy partage son avis au sujet d'une conversation courageuse à laquelle elle a participé et qu'elle a jugé nécessaire au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership. Cette conversation s'est passée lors d'une session journalière de débriefage après le souper :

T'entendais des fois : « Ah mes élèves ont fait ci ! Ah mes étudiants ont fait ça ! »... mais du moment qu'on utilise élèves ou étudiants, c'est un effet plus patriarcal, comme si on est là pour changer. Alors, c'est pu une relation de collègues... Ça devient une relation hiérarchique. Alors, il y en a qui l'avait pas vu ça... la question était très bien posée par rapport au *paternalisme*... en lien avec l'idée d'une relation inégale, où ce que tu deviens le parent sage qui dit... aux *ayisyen* : « Voici ce que vous devriez faire »... qui est justement pas le but du programme... ça aurait euh peut-être sage d'avoir ces conversations-là l'année dernière. (entrevue 2)

Selon Cindy, qui est blanche, il importe d'inclure des sessions de mise au point afin de revenir sur le concept de la réciprocité des échanges entre les participant.e.s canadien.ne.s et les participant.e.s *ayisyèn* et *ayisyen*. Elle a assisté à une conversation courageuse portant sur les rapports de pouvoir inférieur/noir-supérieur/blanc, ce qui est un concept associé aux racismes et à la construction sociale de la race (Stanley, 2016). Ce type de conversation fait partie de la composante « habileté » et se retrouve sous l'indicateur « inclure » de Gélinas-Proulx (2014, p. 60). Ce n'est pas Cindy qui a initié la conversation courageuse, quoiqu'elle en ait retiré des apprentissages. Donc, cet apprentissage de sa part est un prérequis à pouvoir coopérer avec la communauté noire pour établir un environnement accueillant pour tou.te.s. Cette pratique est considérée comme étant essentielle au leadership pédagogique antiraciste, selon Howard et James (2019). Cindy a donc développé un aspect de sa compétence antiraciste en *Ayiti*.

Hassan revient aussi sur une autre conversation courageuse qu'il a eue avec un groupe de participant.e.s de l'Institut d'enseignement et de leadership.

C'était la dernière soirée, on nous avait posé la question... deux choses que vous voudriez garder et deux choses que vous voudriez oublier ? Et les gens s'exprimaient : « Voici ce que je retiens, voici ce que j'oublierais ». Le fait que les gens ne sont pas à l'heure, le fait que si, etc. Et moi, j'avais pris la parole à un moment donné et j'ai dit : « Vous savez, moi, il n'y a rien que je voudrais oublier parce que toutes les choses vont me rappeler *Ayiti* »... Donc,... pour moi, tout a été bénéfique... on parlait de la chaleur, on parlait de ci. J'ai dit oui. *Ayiti*, donc c'est oui, absolument, je me rappellerai de cette chaleur poisseuse, donc ce sera un souvenir que je garderai. Ce n'est pas quelque chose de négatif, non. C'est des souvenirs que je vais ramener de *Ayiti*. (entrevue 2)

À partir de son expérience, Hassan partage l'importance de faire attention de ne pas porter un jugement hiérarchique sur des éléments dits « culturels », mais aussi des éléments qui sous-tendent un racisme systémique, puisque les participant.e.s concerné.e.s sont aussi noir.e.s. Donc, le rapport entre les cultures et la construction sociale de la race ne peut être ignoré (Gayon 2007).

La ponctualité constitue un élément de base observable d'une culture (Hammond, 2015), mais elle n'est pas géographiquement localisée. Un jugement défavorable en regard de cette notion peut devenir une manifestation de racisme systémique, lorsqu'une personne blanche juge supérieure la ponctualité dans son pays occidental à prédominance blanche, sans pour autant en comprendre les différentes significations historiques à celle dans un pays à prédominance non blanche, où les habitant.e.s ont subi les effets de la colonisation ou subissent ceux de la néo-colonisation. Il peut s'agir d'une forme de résistance, comme mentionnée auparavant. Par ailleurs, lors de la troisième entrevue, Hassan a précisé que le fait d'être ponctuel (ou non) n'est pas inné, mais bien une conséquence d'un système historique.

Les gens ne sont pas nés comme ça, mais il y a tout un système qui est fait de cette façon-là et qui est peut-être même conçu de cette façon-là. Un système politique, un système social qui fait que les gens ne se prennent pas en main. Les gens n'arrivent pas à l'heure ou on les laisse dans ça parce qu'on veut qu'ils restent dans ça... Et de l'exprimer, et surtout ensuite de dire, de passer au-delà de juste le cliché et de dire pourquoi, qu'est-ce qui se passe ? (entrevue. 3)

Hassan invite donc autrui à dépasser l'étape de l'analyse superficielle concernant certains comportements humains. Pour m'expliquer la notion d'un « système », il me livre un exemple en comparant le processus d'obtention de passeport dans un pays d'Afrique et en *Ayiti* à celui ayant cours au Canada.

Parce que moi, je vais te dire, je vais te parler de [pays en Afrique] et le fait que les gens ne respectent pas l'heure ou vont essayer de trouver une façon de contourner le système pour essayer d'arriver à leurs fins.... par exemple, Mélissa, tu veux obtenir ton passeport... Tu vas au Bureau des passeports et tu déposes ta demande... on te dit : « Tu vas le recevoir dans une semaine »... Tu sais que dans une semaine, tu vas le recevoir. En *Ayiti*, ou à [pays d'Afrique], tu ne peux pas faire ça, déposer, parce que ton passeport, tu ne l'auras jamais. Donc, qu'est-ce que tu fais ? (entrevue 3)

Hassan met en évidence qu'on ne peut pas s'attendre à ce que les mêmes processus existent dans tous les pays. Il explique comment certaines gens peuvent relever des défis systémiques d'ordre politique.

Tu vas faire en sorte à ce que soit tu payes ou soit tu vas chercher quelqu'un qui connaît quelqu'un qui connaît quelqu'un qui est dans les bureaux... Le système est conçu pour que les gens soient dociles, pour que les gens, il faut les maintenir dans ce système de dépendance là. Donc, c'est politique. (entrevue 3)

Hassan montre donc que les généralisations qu'on peut faire au sujet des comportements humains ne sont pas tout simplement d'ordre « culturel » alors qu'il existe une problématique raciale liée à l'histoire de la colonisation aussi.

À partir de ces citations, on voit que Hassan débute des conversations sur les racismes systémiques, ce qui fait partie de la composante « habiletés », et du sous-indicateur « inclure » du modèle de compétence interculturelle de Gélinas-Proulx (2014). Il remet en cause les préjugés, les stéréotypes et les iniquités et a utilisé son pouvoir pour générer une solution alternative (Sorrells, 2013), en faisant réfléchir ses collègues d'une autre manière sur le bénévolat. De telles conversations courageuses servent à préserver la dignité de tou.te.s, ce que les leaders antiracistes font (Howard et James, 2019), et ce qui constitue aussi une action faisant partie d'une compétence interculturelle (Sorrells, 2013). Hassan a ainsi mis en application une compétence interculturelle et antiraciste au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership, ce qui concorde avec le principe de contrer les racismes systémiques du modèle de leadership d'Anello et al. (2014).

Quant à Johnny, le bénévolat l'a amené à mettre en avant son approche antiraciste dans son leadership. En réponse à l'influence (ou non) du bénévolat sur ses pratiques antiracistes, il répond :

*Absolutely it has ... the biggest way, and because of what I've seen and witnessed, it's made me very, I wouldn't say angry, but proactive, you know? You see, I'm very upfront about having an anti-racist, unbiased approach when dealing with people, and all my teachers knew that ... was a line that you cannot cross with me, and that I challenge people if I see that type of behaviour, either at a school, on the school context, or at a [current place of work] or on the street. You know, in the parking lot of the shopping mall you see that, right? (entrevue 3)*

Autrement dit, il mène des conversations courageuses sur les racismes, ce qu'on peut associer à prendre part à des conversations courageuses sur la race, ce qui représente un indicateur de la composante « habileté » et de l'indicateur « inclure » de Gélinas-Proulx (2014, p. 60). Johnny explique qu'il persévère dans des conditions difficiles créées par l'injustice envers les non-caucasien.ne.s grâce à son expérience de bénévolat. Une telle persévérance selon Howard et James (2019) est considérée comme une pratique de leadership pédagogique antiraciste. Cette action fait également partie intégrante d'une compétence interculturelle en tant que moyen de remettre en

cause les stéréotypes, les préjugés et les iniquités systémiques (Sorrells et Sekimoto, 2016), ainsi que le leadership transformatif (Anello et al., 2014 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2013).

Lorsque j'étais formatrice bénévole à l'Institut d'enseignement et de leadership, je pensais que le projet portait uniquement sur la réciprocité des partenariats et la réciprocité des opportunités. Or, une année, je ne me suis pas rendue en *Ayiti*. J'ai plutôt observé le partage de photos chaque jour et j'ai régulièrement lu les billets de blogue publiés sur le site de l'Institut d'enseignement et de leadership. C'est grâce à ces observations que j'ai compris plus en profondeur la potentialité qu'un tel projet international en éducation puisse ancrer des racismes systémiques chez les leaders blancs, ainsi que les allié.e.s, les observatrices et les observateurs blanc.he.s d'un tel projet. Voici ce que j'ai partagé avec un.e responsable de l'Institut d'enseignement et de leadership, selon les notes dans mon journal de bord :

Veux-tu savoir ce [dont] je me suis aperçue ? Bien qu'on dise que c'est un projet fondé sur la réciprocité, plus de photos portaient sur ce que les canadiens font que les [ayisyen] qui prennent le lead. C'est un constat que je n'aurais pas fait en ayant été sur place. Bref, il faut faire attention de ne pas donner l'impression qu'on fait de la néo-colonisation. Sinon on risque de reproduire les inégalités et le racisme inconsciemment [i]ci. Et, si aujourd'hui je peux constater ceci, c'est parce qu'[*Ayiti*] m'a changée et a encore changé ma vision du monde.

En lisant ce que j'écris, je constate en tant que chercheure avoir fait un éveil personnel en matière de racisme systémique anti-noir potentiel de l'Institut d'enseignement et de leadership à titre d'observatrice blanche, à partir de mon bureau à l'Université d'Ottawa. J'ai développé ma compétence interculturelle et antiraciste au sein du projet aussi : j'étais non seulement présente pour la conversation d'Hassan, mais aussi à cause de mes propres expériences post-bénévolat. Je mets en évidence le premier principe de la théorie critique de la race de Ladson-Billings et Tate IV (1995) : la construction sociale de la race continue d'être un facteur important dans la détermination des inégalités.

Un autre type de formation non formelle a aussi contribué au développement des pratiques antiracistes chez certains leaders. Toutefois, ce n'étaient pas des expériences associées à l'Institut d'enseignement et de leadership. Selon Marielise, ses connaissances sur les racismes et les antiracismes sont en développement en enseignant aux élèves :

Je vais me baser sur moi comme prof... Moi, j'ai eu... tsé comme, j'ai fait *Othello* pour Shakespeare, pis j'ai fait *To Kill a Mockingbird*... auxquels on traitait de [racisme et antiracisme]... pour être cohérente avec moi-même pis d'essayer de trouver les



perspectives différentes, j'ai dû aller lire davantage, pis tout suivre l'initiative, disons, de justice sociale, ou encore, d'aller m'éduquer davantage sur la distinction entre racisme, racialiser. Pis encore aujourd'hui, pis te donner une définition de chacun tout de suite là, il faut que j'y repense, il faut que je réfléchis... C'est pas mon employeur... qui m'a donné la formation. (entrevue 3)

Marielise soulève ici un point important : peu importe l'attitude qu'elle affiche, Marilise manque de connaissances en ce qui a trait aux théories liées aux racismes.

Selon les données présentées, les apprentissages de ce groupe de participant.e.s sont tout à la fois d'ordres interculturel et antiraciste, même si nous parlons d'une compétence interculturelle. Pour la plupart des neuf leaders, les apprentissages réalisés en matière d'une compétence interculturelle et antiraciste lors de l'expérience de formateur bénévole au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership semblent se situer de prime abord dans l'interculturalité. En tant que groupe, nous avons surtout développé une attitude interculturelle, selon les indicateurs de Gélinas-Proulx (2014) et de Fantini (2019). Mais lorsqu'on commence à examiner plus en profondeur les apprentissages possibles concernant la race, les racismes et les antiracismes, on peut aussi identifier une sensibilisation à certaines pratiques de leadership pédagogiques antiracistes, selon le cadre théorique de Howard et James (2019). On touche également aux modèles de leadership transformatif (Anello et al., 2014 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016). Ces deux constats ne sont pas surprenants, compte tenu du manque de formation formelle et de formation non formelle que ce groupe de leaders a vécu en matière des trois registres de l'interculturel, ainsi que des antiracismes au cours de longues carrières en éducation. Ce manque de formation concorde avec la conceptualisation d'une compétence interculturelle et antiraciste des participant.e.s. Enfin, je constate qu'un nombre important des apprentissages des participant.e.s font partie du Cadre de leadership de Leithwood (2013) pour l'Ontario.

Étant donné le manque de formation formelle accessible en français pour développer une compétence interculturelle et antiraciste des leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, comment ces neuf formateurs bénévoles en *Ayiti* articulent-ils ce qu'est une compétence interculturelle et antiraciste ? C'est la question à laquelle je vais tenter de répondre. Cependant, avant, rappelons qu'une des étapes cruciales d'une recherche qualitative/interprétative et naturaliste est d'accorder une place importante à la voix des participant.e.s à propos du sujet à l'étude en rapport à leur réalité afin de répondre aux objectifs de la recherche (Lather, 2017). Les

voix des leaders au sujet d'une compétence interculturelle renvoient principalement au registre sur l'interculturalité, c'est-à-dire l'interconnexion et l'interrelation des individus ayant des cultures différentes qui sont en situation de contact (Rocher et White, 2014). Elle renvoie aussi au principe numéro six du leadership transformatif sur l'interconnexion et l'interdépendance des êtres humains (Gélinas-Proulx et Shields, 2016). Les propos de la majorité des leaders au sujet d'une compétence interculturelle s'alignent surtout sur les composantes « habiletés » et « attitudes » de Gélinas-Proulx (2014), donc, des savoir-faire et des savoir-être. D'autres concordent avec les caractéristiques/attributs d'une compétence interculturelle de Fantini (2019) ou les pratiques d'une compétence interculturelle de Sorrells (2013). Inversement, les antiracismes ne concordent pas explicitement avec le modèle de leadership transformationnel de Leithwood (2012, 2013), puisque cet élément y est pratiquement inexistant.

Pour Hassan, Assiatou et Marielise, leur conception d'une compétence interculturelle mise sur l'inclusion et plus particulièrement sur le fait de « combattre les injustices et les mécanismes d'exclusion » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 173). Pour Hassan, il s'agit d'habiletés servant à contrer les discriminations, d'un côté, et d'une attitude fondée sur l'ouverture à la diversité où l'on « retient son jugement » de l'autre (Gélinas-Proulx, 2014, p. 58).

C'est de rencontrer l'autre sans qu'on ait, sans qu'on soit obligé de l'évaluer avec l'étalon que l'on a. C'est-à-dire, en fonction de nos référents... de ce que représente notre... culture. Et que surtout éviter cette hiérarchisation où bon tsé y'a quelque chose qui est bien, qui est correct, et quelque chose qui au lieu de dire, c'est tout simplement quelque chose qui est différent. (entrevue 1)

En ce sens, lorsqu'on possède une compétence interculturelle, on démontre une habileté à ne pas percevoir la différence comme un déficit, et ce, dans l'objectif de « développer le plein potentiel de l'élève » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 173). De plus, selon Assiatou, une compétence interculturelle comprend une attitude où l'on « reconnaît et valorise la diversité » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 58).

C'est peut-être de voir l'autre malgré la différence qu'il a par rapport à moi comme une richesse... Avec la réalité que nous vivons de plus en plus, les directions franco-ontariennes doivent... avoir une certaine sensibilité, une ouverture face à ces changements, face à être capable de mieux accompagner ces familles, mieux accompagner les élèves qui, que nous avons dans nos salles de classe, et être capable d'avoir en tête que, de mettre en place des mécanismes qui vont pouvoir inclure naturellement... (entrevue 1)

Alors qu'Assiatou mise sur la cohésion sociale entre les francophones, Marielise parle du changement qu'elle veut faire elle-même pour être prête à accepter une conception de

l'interculturalité plus étendue que celle qu'elle a au moment de l'entrevue : « L'interculturel pour moi, c'est de savoir, c'est de bien savoir où moi je me situe par rapport à certains enjeux... par la suite, d'être capable de filtrer envers moi-même une thématique, puis savoir ce qui m'appartient, de le mettre de côté, et ensuite aller vers l'autre » (entrevue 1).

Dans ces trois cas, je retiens que les réponses des leaders sous-entendent que l'ouverture d'esprit nécessaire à l'acceptation de l'autre n'est peut-être pas aussi présente qu'on le penserait.

Aux dires d'Annie, Timothée et Johnny, une compétence interculturelle peut aussi renvoyer à d'autres habiletés et attitudes. D'un côté, il s'agit de l'indicateur « s'adapter » et le sous-indicateur « modifier son agir et sa communication » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 173). De plus, il y a le sous-indicateur « assurer la vitalité de la pérennité de langue française », et plus précisément, du sous-objectif de « faire une place pour tout le monde dans un projet commun » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 173). De l'autre côté, il y a l'ouverture à la diversité, ce qui est un sous-indicateur d'une attitude propice à une compétence interculturelle (Gélinas-Proulx, 2014, p. 58).

Pour moi, une compétence interculturelle serait d'avoir la capacité de comprendre, discuter, converser, et être capable de te bâtir une excellente idée de ce que cette personne-là a vécu avant de venir devant toi... être capable de gérer, et comprendre le besoin de cette personne-là, au niveau des équipes de réussite, au niveau des équipes-école, au niveau de l'accueil de cette personne-là au sein de l'école... (entrevue 1)

Tandis qu'Annie fait référence aux attitudes interculturelles, elle établit un lien entre celles-ci et la pédagogie. Pour Timothée, il est important de miser sur les similarités, ainsi que les élèves :

C'est d'être capable de reconnaître que d'autres êtres humains viennent d'ailleurs et ont des vécus différents, lorsqu'on arrive sous le même toit, il faut trouver un moyen de fonctionner ensemble... c'est mon rôle de m'assurer que... tous les élèves puissent se côtoyer dans un esprit positif... (entrevue 1)

Dans le cas de Johnny, il s'agit précisément de l'empathie qu'on développe en matière d'attitudes interculturelles.

Ça veut dire quelqu'un qui est capable de comprendre les cultures et comment les variétés de cultures peuvent communiquer entre eux. Et je pense qu'il y a certaines caractéristiques personnelles... comme je pense à l'empathie... parce que l'empathie veut dire que tu peux sentir dans la peau de la personne. (entrevue 1)

De ces trois citations, les leaders insistent sur l'importance d'une attitude interculturelle adaptée à son interlocutrice ou à son interlocuteur. Quant aux références à l'ouverture à la diversité, cet élément ne figure pas de la même manière dans le Cadre de leadership de Leithwood (2012),

puisque l'on n'associe pas l'ouverture à la culture, à l'interculturel, à la diversité, mais bien aux suggestions d'autrui.

En plus de moi, deux autres leaders semblaient être conscients qu'une compétence interculturelle exige aussi une vision du monde particulière par rapport à l'inclusion de la diversité culturelle. À ce propos, comme le soulignent Cindy et Ariane, une compétence interculturelle inclut tout à la fois un travail consistant à « analyser/s'auto-analyser » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 60). Qui plus est, elles font référence à certaines connaissances théoriques dans le domaine de l'interculturel, ce qui relève de la composante « connaissances ».

C'est pas nécessairement ta vision ou ta culture à toi qui mène, qui est la meilleure. Tu as intérêt peut-être à t'ouvrir pis j'pense pas qu'une question d'identifier le meilleur c'est de découvrir et de connaître. C'est ça, embrasser la diversité... j'ai lu beaucoup qu'on est en train de parler davantage de quotient culturel..., puis ça devient un atout pour les entreprises d'être à l'aise avec les différentes cultures, avec les différentes langues, et que ce soit authentique... avec tous les grands enjeux dans le monde, je veux dire quoi de mieux ? (entrevue 1)

Ici, Cindy parle de la valeur économique de l'interculturel en rapport à l'acquisition des connaissances théoriques sur ce sujet. Cette valeur ajoutée renvoie à l'idée que l'acquisition d'une compétence interculturelle est l'équivalent d'un bien qui augmente par rapport à son acquisition. L'idée d'offrir une valeur ajoutée en éducation figure dans le Cadre de leadership de Leithwood (2012, 2013), mais pas celui du leadership transformatif de Gélinas-Proulx et Shields (2016).

Dans le cas d'Ariane, elle situe l'interculturel parmi d'autres éléments de la diversité, donc, dans un discours axé sur la pluralité :

D'être capable de, d'être sensible à, aux variations culturelles... ça peut être ethnoculturel, ça peut être lié au pays de naissance, ça peut être lié au genre de la personne, à son orientation sexuelle, à sa profession, alors je conçois la culture comme ces ensembles de règles-là qui régissent le fonctionnement de groupes humains... Historiquement quand on parlait de compétences interculturelles, les chercheurs, les pionniers étaient souvent dans l'une culture allant dans un autre contexte de monoculture... ça fait partie de l'historique du parcours sur lequel je suis en train de construire... (entrevue 1)

Ariane adhère ici à un discours pluraliste plutôt qu'interculturaliste ou antiraciste, car les éléments culturels auxquels elle fait référence sont fondés sur les principes, les normes et les obligations légales en matière de diversité de la part du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Enfin, selon les réponses des leaders de mon étude, je peux aussi constater qu'il est plus difficile d'identifier des sous-indicateurs de la composante « connaissances sur des théories dans le domaine de l'interculturel et de la justice sociale », les « connaissances sur différentes cultures » et les « connaissances pour soutenir les enseignants » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 59), ce qui n'est pas nécessairement surprenant, car il s'agit de connaissances acquises plus souvent dans le contexte de formations formelles ou non formelles. Ce sont les types de formations manquants chez ces participant.e.s, selon l'ensemble des données recueillies.

#### **4.4 Conception d'une compétence interculturelle et antiraciste**

En ce qui concerne la conception d'une compétence interculturelle, elle comporte des antiracismes, et par conséquent, je fais référence à une compétence interculturelle et antiraciste. Il importe de noter que l'interculturalité, et plus précisément la cohésion sociale sous-tendant l'interculturalité, demeure le fondement de la conception d'une compétence interculturelle et antiraciste de la majorité des leaders. Or, notre conception de l'éducation interculturelle et antiraciste, puis celles des racismes et des antiracismes, offrent la possibilité de jeter un regard critique sur certains éléments de discordance entre les individus et entre des groupes blancs et noirs au sein de la francophonie. Il s'agit des racismes individuels qui se traduisent surtout par des paroles traduisant des perspectives. Toutefois, certains leaders comprennent que les racismes sont aussi systémiques.

Dans les faits, comment ces leaders articulent-ils cette conception d'une compétence interculturelle et antiraciste et à quoi ressemble une éducation interculturelle et antiraciste ? Certain.e.s participant.e.s mentionnent la compétence interculturelle en tant que compétence au singulier alors qu'il s'agit de compétences plurielles pour d'autres. Selon Marielise,

Parce que pour moi, il y a plusieurs volets. Ça fait partie d'une grande famille... il y a des habiletés qu'il faut développer, il y a des attitudes qu'il faut avoir, il y a une prise de conscience au niveau du personnel qu'il faut regarder, il y a un volet qui est... moins personnel, pis qui va vers l'autrui une fois qu'on est rendu là... c'est toutes des différentes capsules des compétences interculturelles. (entrevue 2)

Comme Marielise, Cindy fait référence à son cheminement personnel et pourquoi elle développe des compétences interculturelles plurielles, elle aussi :

Je n'ai pas fini de cheminer là, pis je finirai pas non plus, mais même avec mes lectures. Je vois « *linguistic competencies* » beaucoup. Puis ça se limite pas..., on parle de communication et on parle de collaboration. C'est plus complexe qu'on le croit. Il y a des nuances... Comme tu peux voyager dans le monde et ne pas développer tes compétences culturelles. On visite des structures, des édifices, mais c'est les gens. Comme une personne a plusieurs dimensions, je pense qu'il ne faut pas se limiter à développer nos compétences culturelles. Il faut aller plus loin. Il s'agit de développer ses compétences interculturelles en parlant avec les gens, en vivant avec eux et ici, en travaillant avec les *ayisyèn* et les *ayisyen*. (entrevue 2)

Or, parmi ce dernier groupe, un.e seul.e et unique participant.e, Ariane, précise davantage qu'elle fait référence à des « compétences interculturelles professionnelles » au pluriel.

C'est pour ça que je parle de compétences interculturelles professionnelles —, ce qu'on —, ce qu'on a besoin de développer pis ce qu'on va le plus utiliser au quotidien en salle de classe comme enseignant à cet égard-là, ce ne sera pas nécessairement la même chose ou la même manière que quand on va être direction ou direction adjointe. Ça fait, il y a des choses qu'on pourra apprendre en même temps et avec nos enseignants, notre équipe, mais il y a des choses que c'est en travaillant avec d'autres directions d'école qui veulent apprendre, de se créer comme une communauté de pratique à cet égard-là, qui peut vraiment aider. (entrevue 2)

Elle les qualifie de compétences interculturelles exercées en rapport à la pédagogie et au leadership scolaire. Or, lorsque les participant.e.s de mon étude ont partagé des défis interculturels qu'ils considéraient des incidents critiques vécus en matière de leadership éducatif, il s'agissait plus souvent d'expériences concernant des personnes noires ayant été ciblé.e.s plus souvent par des personnes blanches, et parfois des personnes d'autres minorités visibles. Donc, en me basant sur la définition du racisme systémique de James (2017), il s'agit selon moi d'incidents critiques en matière de racisme anti-noir plus que de la discrimination anti-nouvelle arrivante et nouvel arrivant. Voilà d'où vient l'importance que j'ai accordée à ces premiers constats des leaders scolaires lors de la planification de l'entrevue subséquente.

Chaque leader interrogé insiste d'une manière ou d'une autre sur l'interconnexion (ou non) des courants interculturel et antiraciste. Et comme on verra, une éducation antiraciste renvoie plus à la lutte contre des racismes individuels que contre les racismes systémiques, ce qui concorde avec l'accent que la très grande majorité des leaders mettent sur l'interculturalité plutôt que l'interculturalisme en matière de politiques et de programmes ou encore l'interculturel comme courant de pensée scientifique.

Pour quatre leaders, l'interculturalité et les antiracismes pour contrer les racismes individuels vont de pair. Annie situe l'interculturalité dans la quête pour les similarités entre les êtres humains, tandis que les antiracismes trouvent leur fondement parmi les différences.

Je pense qu'au niveau de l'antiracisme, c'est peut-être plus... je l'entends, je le vois, de façon plus visuelle. Interculturel, je le vois différemment... Pour moi, l'interculturalisme, c'est l'acceptation de toutes les cultures, pis possiblement comme tsé, le bouddhisme, les différentes religions... (entrevue 3)

Ici, on peut voir qu'Annie confond certains aspects de l'interculturel ainsi que des antiracismes. Pour Assiatou, une éducation interculturelle et une éducation antiraciste ne sont toutefois pas aussi dichotomiques que pour Annie.

L'interculturel, oui, c'est d'avoir cette ouverture face aux autres cultures, puis à toute la diversité que peuvent apporter ces cultures. En même temps, dans cette interculturalité, il peut y avoir des comportements ou des manifestations ou des préjugés par rapport à du racisme... Je pense que c'est interrelié tout ça. (entrevue 3)

Selon ces propos, l'interculturalité comprend la reconnaissance des différences entre les êtres humains, ce qui comprend *de facto* la possibilité de racismes. Aux dires de Hassan, une interconnexion existerait entre l'éducation interculturelle et l'éducation antiraciste.

Je pense que les deux sont imbriqués... Ce que je me dis, le racisme, c'est quand c'est une manifestation extrême de — comment dire — d'une interaction qui est mal vécue, qui n'est pas bien comprise. C'est — comment dire — mettre en exergue ce qui nous différencie de l'autre, ce qui n'est pas ce que j'attends de lui. Donc, si les gens au niveau de l'éducation interculturelle s'intéressaient à ça, s'intéressaient à l'autre, essaient de comprendre notre réaction quand on se retrouve face à l'autre, tu vois, le différent. (entrevue 3)

Hassan fait référence à une forme de manifestation plutôt explicite des racismes individuels alors qu'il existe également des racismes individuels plus implicites ainsi que des racismes systémiques, ce qu'Hassan a souligné auparavant.

D'après Timothée, même s'il y a des similarités entre l'éducation interculturelle et l'éducation antiraciste, il existe néanmoins une perspective distincte entre l'interculturalité et les racismes individuels :

C'est pas mal similaire en termes d'approche, mais quand qu'on parle de racisme ou antiracisme, c'est vraiment par rapport à des gestes explicites négatifs envers les noirs, envers les juifs, envers les musulmans, donc différentes catégories... pis d'intervenir à ce niveau-là... Ben, les limites, c'est plus au niveau de qui est bien éduqué, qui sont des experts dans le domaine pour bien verbaliser le tout, puis rassurer les jeunes,

rassurer les adultes, hum, que c'est au niveau d'une conversation continue qu'on peut obtenir des effets positifs, euh, pis que c'est pas nécessairement de se combattre un contre l'autre, mais c'est d'avoir la conversation un avec l'autre. (entrevue 3)

Timothée fait un amalgame entre l'antisémitisme, le racisme anti-noir et ceux contre les personnes racialisées autres que blanches, de même que la discrimination négative contre l'Islam. Or, selon Johnny, un lien existe aussi entre l'éducation interculturelle et l'éducation antiraciste, mais la première est plus superficielle que la seconde. Il explique que la différence entre les deux se situe dans la prise de conscience de ses propres biais et l'agissement sur ses biais.

*I guess there's two levels of it, right? There's one, understanding your own bias and recognising your bias, how you look at things, and everybody brings their own cultural bias, and you may view your race ... difference in other races and how they treat things. I think it's one thing to recognize that bias, and just accept that you have a bias. The thing is, another thing, and when you talk about anti-racist education, it's not just accepting that but it's challenging your biases, right; and challenging your way of thinking. And why do people think differently?* (entrevue 3)

Selon lui, l'éducation antiraciste exige un changement de mentalité chez un individu alors que ce changement ne fait pas partie intégrante de l'éducation interculturelle. Marielise partage en quelque sorte la conception des similarités et les différences entre l'interculturel et les antiracismes.

Pour moi, une éducation antiraciste, c'est d'être capable d'aller au-delà de juste des commentaires négatifs ou des commentaires qui se tiennent pas debout. C'est vraiment de regarder la vision systémique, pis comment est-ce que je peux regarder les multiples entrées, les multiples enjeux de différentes postures, hum, pis visions, de perceptions... L'interculturel, c'était vraiment regarder d'une identité ou d'une race — ben, d'une race — d'une culture à l'autre. (entrevue 3)

Pour Marielise, l'éducation antiraciste consiste en une portée plus large et plus profonde des paroles que l'éducation interculturelle le fait. Cindy, elle, met en exergue l'importance des perspectives théoriques dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive comprenant à la fois l'interculturel et les antiracismes :

Si on veut offrir une éducation antiraciste authentique, développer les compétences interculturelles et transculturelles, quelque part, il faut donner de soi. Et si le soi est teinté de préjugés et de biais, l'apprentissage ou le développement de ces compétences-là, chez nous-mêmes ou ailleurs là, chez nos jeunes, ne sera pas efficace. (entrevue 3)

Autrement dit, l'on aborde de front les biais culturels et les biais raciaux dans un contexte significatif. Enfin, Ariane, qui semble être la participante ayant les plus grandes connaissances théoriques et pratiques sur les sujets de l'interculturel et des antiracismes selon les données, résume ainsi sa pensée :



Une des choses qui fait qu'on est dans les borbiers qu'on est maintenant, c'est parce qu'en cours de route, il y a des gens qui ont fait du travail en matière de compétences interculturelles. Il y a du monde qui ont fait du travail en matière d'équité. Il y a du monde qui ont fait du travail en termes de pédagogie sensible et pertinente à la culture. Il y a du monde qui ont fait du travail en matière d'éducation antiraciste, pis ç'a eu toute des cheminements parallèles ou séparés, hum, pis peut-être même des chicanes de clocher des fois, hum, et je trouve ça vraiment malheureux... parmi les compétences, les dimensions antiracistes m'apparaissent cruciales et incontournables. (entrevue 3)

Même si elle ne souscrit pas nécessairement à des courants théoriques distincts, les antiracismes font partie intégrante de tout champ d'études pour Ariane.

Pour ma part, une éducation inclusive implique de mettre davantage l'accent sur les antiracismes que sur l'interculturel à ce stade de ma vie et en tant que chercheure. Comme les autres leaders, l'interculturel ne se limite pas à la dynamique francophone ou anglophone du Canada, puisque cette dynamique comporterait des limites importantes. Et c'est ce dont j'ai fait part à Timothée quand on parlait de ses initiatives pédagogiques en matière d'interculturel et des antiracismes.

Moi, j'ai fait mon élémentaire en français, pis mon secondaire en anglais. Quand j'ai commencé mon premier cours d'histoire en anglais, j'ai failli tomber sur le derrière parce que c'était comme si j'apprenais toute une autre histoire du Canada, parce que nos livres venaient du Québec, pis l'histoire du Canada anglais, je la connaissais pas, parce que c'était pas présenté dans nos livres, parce qu'on était à l'école de langue française... (entrevue 3)

Ma conception de l'histoire du Canada a ainsi été enracinée dans la dynamique du français blanc et de l'anglais blanc, malgré mon héritage italien.

Avec Cindy, j'ai parlé d'une expression communément utilisée en Ontario français pour faire référence aux individus et aux groupes affichant des caractéristiques différentes de celle de la soi-disant norme :

Cindy : Même je me questionne. Que veut dire « la diversité » ? Je fais moi-même partie de cette diversité, tsé ?

Mélissa : Justement, je l'ai présenté dans mon cours comme un exemple de réflexion sur le vocabulaire... du ministère... que la diversité peut inclure des noir.e.s, mais ça peut inclure les LGBTQ, ça peut inclure toutes sortes de personnes. (entrevue 3)

Dans le cadre de mon cours donné à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, j'ai utilisé cette expression pour expliquer que celle-ci est non seulement une forme de discrimination

systémique, mais aussi un exemple de racisme systémique, puisque la norme renvoie à une population blanche, née au Canada, hétéronormative, etc.

Lorsque Assiatou parlait des manifestations de #BlackLivesMatter, je lui ai fait part de mon constat au sujet de la participation quasi invisible des blanc.he.s francophones après ses propos sur le sujet ; je l'ai fait avant de passer à la prochaine question : « Moi, j'étais là hier aussi, pis j'ai remarqué que j'ai vu très peu d'affiches en français. » J'en ai pas vu, moi non plus. Même les médias, je trouve que les médias ont pas beaucoup couvert ce qui se passe... les médias francophones... » (entrevue 3, avec Assiatou). Lors de notre échange, on a parlé du manque de présence officielle des blanc.he.s francophones dans le discours sur la lutte contre les racismes à la différence de la présence des noir.e.s francophones aux manifestations pour l'Université de l'Ontario français. Voici ce qu'elle en dit : « Alors qu'il y a un an, plusieurs étaient là dans ces manifestations justement pour être solidaires avec cette cause qui nous tient à cœur, mine de rien, je veux dire, je suis une francophone. Euh, mais, c'est ça que je trouve ça dommage » (entrevue 3). Même si les noir.e.s francophones ont soutenu les blanc.he.s francophones, l'inverse ne s'est pas nécessairement produit, aux dires d'Assiatou.

Quant à mes échanges avec Annie, ceux-ci ont aussi porté sur les racismes et les antiracismes, puisqu'elle discutait de la différence entre les écoles de langue française et les écoles de langue anglaise en ce qui concerne l'accueil ou non des peuples autochtones pour des raisons linguistiques. « Si j'avais pas vécu dans [région de l'Ontario], j'aurais pas compris... comment les autochtones sont plus nombreux que d'autres populations racialisées, euh avant mon expérience à [ville] » (entrevue 3, avec Annie).

Enfin, mon échange avec Hassan sur le sujet du racisme a été le plus révélateur de ma conception des différences entre une éducation interculturelle et d'une éducation antiraciste : « Les franco-ontariens vont souvent dire que les anglophones ont été racistes envers nous à cause de la langue, pis il y a eu toute une affaire de *Speak White*, etc. Dans le fin fond, c'est une discrimination linguistique, mais ce n'est pas du racisme » (entrevue 3). En d'autres termes, toute discrimination négative n'est pas automatiquement un racisme selon ma conception de ces deux termes expliquée précédemment. Toutefois, je me suis aussi demandé comment les leaders conceptualisent la race pour ensuite mieux comprendre la conception des antiracismes, ainsi que la mise en pratique d'une compétence interculturelle et antiraciste en Ontario. Et je voulais savoir s'il y avait un lien entre

cette conception de la race et l'accent mis sur l'interculturel, au lieu des antiracismes, ce que j'ai découvert.

#### 4.4.1 Conception de la race, des racismes et des antiracismes

À partir des données, on peut constater qu'il existe une imbrication des concepts de l'interculturalité et des antiracismes individuels selon les leaders de mon étude. Cette dynamique, comme le montrent les extraits d'entrevues sélectionnées, est presque toujours liée d'abord aux relations entre les êtres humains. À l'inverse, cette imbrication de l'interculturel et des racismes individuels ne cadre pas nécessairement avec une conception systémique des racismes ou des antiracismes. Les leaders ont d'abord une conception d'une compétence interculturelle et antiraciste fondée sur le registre de l'interculturalité, non pas celui de l'interculturalisme ou encore le registre théorique de l'interculturel. C'est là la faiblesse de fond de la conception d'une éducation interculturelle et antiraciste de ce groupe de neuf leaders pour contrer les racismes systémiques. Cette faiblesse est perçue selon ma perspective de la théorie critique de la race qui favorise l'intersection des constructions sociales de la race et de la propriété comme un outil analytique pour comprendre les inégalités sociales, telles que les inégalités scolaires (Ladson-Billings et Tate IV, 1995). Plus précisément, elle est conçue selon la *LangCrit* (Crump, 2014), c'est-à-dire l'intersection de la race, de la langue et de la propriété en tant qu'identités fixes.

Quand on analyse plus en profondeur les données recueillies, cette lacune et cette faiblesse trouvent aussi leur fondement dans le fait que certains leaders adoptent une approche unidimensionnelle de la race, au lieu d'une approche multidimensionnelle à la conception des constructions sociales de la race (M'Charek, 2013). Certaines personnes réduisent la conception d'une race au fait biologique (c'est le cas de Gobineau (1967), mentionné par Ducharme et Eid, 2005), pour ensuite indiquer que la construction sociale de la race n'existe pas non plus. Mais la construction sociale de la race est multidimensionnelle ; elle est construite autour des dynamiques interrelationnelles où l'on conçoit certains marqueurs matériels (M'Charek, 2013), dont les corps des personnes autochtones, noires ou racialisées autres que blanches. Donc, même si nous savons qu'une race biologique n'existe pas, une dynamique inférieur-supérieur entre les cultures, qui comprend les constructions sociales de la race, persiste dans la société ; sinon, il ne serait pas nécessaire d'avoir des stratégies d'antiracismes pour lutter contre les racismes (Stanley, 2016).

Pour illustrer ce point, j'examinerai les constats des leaders sur leur conception de la race. Ces conceptions se situent sur un continuum allant d'une notion fixe et singulière de la race jusqu'au début de la conception de la race comme une notion évolutive et socialement construite. D'un côté, Annie, Marielise et Cindy rejettent explicitement la conception biologique de la race comme une vérité scientifique (Ducharme et Eid, 2005). Dans le cas d'Annie, sa réflexion sur le concept de la race est toutefois singulière et fixe : « Je vois tellement pas ça la couleur de peau, pis les gens, c'est des gens pour moi, c'est des collègues, c'est des enfants, c'est des apprenants » (entrevue 3). De ces propos, je vois qu'elle attribue cependant aux autres des marqueurs identitaires associés à l'éducation et à la famille, pour créer une cohésion sociale entre elle et eux. Quant à Marielise, elle partage l'opinion d'Annie au sujet de la non-existence d'une race biologique, mais on voit aussi que sa conception de la construction sociale de la race est en évolution : « C'est une race humaine. On a différentes nationalités peut-être, identités » (entrevue 3). Alors qu'elle est certaine qu'une race biologique n'existe pas, Marielise ajoute que c'est l'appartenance à des nations qui différencie les un.e.s des autres.

De l'autre côté, on retrouve Cindy qui se renseigne progressivement sur les différences entre le concept de la race biologique et celui de la construction sociale de la race au moins depuis la deuxième entrevue en faisant des lectures :

Je pense, d'après ce que j'ai lu comme stats aussi, il y a un meilleur sentiment d'appartenance, où ce qu'on n'essaie pas d'être *politically correct*, pis on n'adresse pas la soi-disant race. On accueille davantage les cultures, les langues, on permet de travailler et apprendre en utilisant sa langue, euh et tout ça (entrevue. 2).

Comme Annie et Marielise, Cindy rejette une conception biologique de la race, mais son discours est plus enraciné dans la langue et la culture, donc l'interculturalité, dans l'objectif de créer un sentiment de cohésion sociale plus politiquement correct. Toutefois, une telle association a le potentiel de devenir une forme de néo-racisme culturaliste.

Cependant, un an plus tard, je constate que la conception de la construction sociale de la race est en évolution dans le discours de Cindy et qu'elle ne fait plus nécessairement référence à la langue ou la culture en même temps que la conception de la race.

Avec les nouvelles pis... ce qui s'est passé suite au meurtre de monsieur Floyd, par exemple. Là, on dit : « OK, qu'est-ce qu'on fait pour les élèves racialisés ? » Mais juste le terme « élèves racialisés ». Tsé, si on se dit que la race existe pas. On parle de la race humaine, on parle pas des races, OK ? Donc, en lisant, tu dis : OK. Bon là, faut que je

change de discours ». Mais là, ces termes-là ont été politisés. Comment fait-on pour trouver quelque chose de mieux, mais pour être quand même à point pour vraiment discuter des affaires importantes sur une clientèle visée. Cette clientèle visée là, on l'appelle comment ? Alors, c'est encore aussi la question du *politically correct* (entrevue 3).

Cindy soulève un questionnement important sur le concept de la race pour un leader qui veut lutter contre les racismes, sans pour autant heurter quelqu'un sur le plan politique. Et ce questionnement comporte une signification plus hautement politique, notamment dans le contexte des manifestations du meurtre de M. George Floyd (Jackson et Bensadoun, 2021).

Parfois, on ne veut pas diluer à un tel point qu'on sait plus de qui on parle... ben, même à l'intérieur de ce discours-là, il y a des termes qui sont nuancés. On dit quoi, pis c'est quoi ? Comment on l'aborde ? Toute la question de biais inconscients, par exemple. On va parler de biais inconscients au risque de ne pas... tsé, sommes-nous bien conscients ? Euh, ça veut dire quoi ? Est-ce que ç'a été créé justement pour éviter de parler des vraies affaires comme le racisme ou la discrimination ? Ce sont des questions que je me pose. (entrevue 3)

Bien que Cindy exprime que sa conception de la race est en évolution, elle ne connaît pas encore le vocable accepté pour ne pas devenir un point de mire sur le plan politique. De son côté, Timothée met de l'avant l'enjeu politique auquel un leader éducatif peut être confronté, auquel Cindy a fait référence par l'entremise d'un incident critique :

Pour partager qu'on appuie le mouvement antiracisme, que la culture de l'école, c'est une culture antiraciste, ou réitérer que là, on met un accent aussi sur une culture où on met l'emphasis sur l'humanité, hum, et on reconnaît tous, mais je n'ai pas écrit dans mon texte « anti-noir ». Euh, c'était quelque chose... que j'avais parlé parce que lors de la réunion du personnel, qu'il fallait pas négliger ou qu'il fallait pas tout mettre dans le même panier... surtout dans le contexte actuel. Oui, dans le premier cas, on peut tout mettre dans le même panier, mais dans le contexte actuel, il fallait sortir l'épingle qui était le racisme anti-noir... En tout cas, ces mots-là n'étaient pas là dans mon courriel, et j'ai reçu un courriel d'un parent qui était insatisfait que je n'avais pas utilisé le propos... (entrevue 3)

Cet exemple montre bien comment un parent noir et un leader blanc peuvent avoir des perspectives différentes, lorsqu'on ne met pas l'accent explicitement sur le racisme anti-noir, surtout dans le contexte des manifestations autour du décès de monsieur Floyd. Timothée explique la raison d'être de sa prise de position, en tant que leader éducatif qui veut agir dans le moment, mais qui tente aussi de ne pas adopter une position potentiellement différente de celle de son employeur n'ayant pas encore pris une position officielle.

Mais en même temps, on avait une communication du conseil a été envoyée quelques heures après mon message, et dans la communication du conseil, les propos anti-noir étaient là... j'ai pas encore répondu au parent, à son courriel, mais j'étais justement ce matin en discussion avec mon surintendant pour dire que je suis d'accord avec ça, que moi, je l'ai pas mis parce que je voulais pas prendre une position au-delà de celle du conseil, mais vu que le conseil l'a mis par écrit, comment est-ce que je réponds au parent ? Pis le parent aurait dû avoir déjà reçu cette lettre-là, donc techniquement, son courriel ou sa demande a déjà été répondu. Mais en tout cas, tu parles d'expériences ou d'apprentissages... en termes d'apprentissages, c'est de s'assurer que ce qui est communiqué en tant qu'école et en tant que conseil, on est sur la même longueur d'onde... Moi, j'ai partagé à mon surintendant que le message du conseil, il n'y a personne qui avait averti les directions qu'un message comme ça allait être envoyé... (entrevue 3)

Autrement dit, Timothée explique que certains leaders de l'administration de son conseil scolaire ne savent pas nécessairement communiquer avec efficacité et efficience en ce qui concerne le racisme anti-noir, ni pour informer les directions de manière proactive à ce sujet. Le manque d'une prise de position proactive de la part des leaders éducatifs d'un conseil scolaire pourrait amener certaines directions d'école à agir en tant que techniciennes, au lieu d'exercer un leadership transformatif pour l'inclusion, l'équité, la justice, etc. (Gélinas-Proulx et Shields, 2016)

Enfin, c'est Ariane qui fait remarquer qu'on n'a peut-être pas l'expertise à l'intérieur de certains organismes éducatifs de langue française pour même déterminer adéquatement la sélection d'un.e expert.e qui aura mission de renseigner les leaders éducatifs sur les sujets mentionnés :

Selon moi, non. Ça veut dire que ça peut faire qu'il y a beaucoup de confusion. Ça peut faire que les conversations sont difficiles à aborder parce que ce ne sont pas des acquis, puis si on essaie de faire comme des acquis, comme si ce sont des acquis, il peut y avoir des malentendus aussi parce qu'il y a un besoin. Des fois, il y a des gens qui s'improvisent spécialistes, puis qui... parce qu'on n'a pas des personnes clés qui ont suffisamment développé d'expertise, ils peuvent dire : « Ah, ben là, je suis allé chercher un expert pour m'aider », puis ils sont pas capables de déterminer la qualité de l'expertise apportée. Peut-être que je l'ai choisi cet expert-là parce qu'il est noir pis qu'il est immigrant, mais peut-être que c'est quelqu'un qui ne comprend pas la différence entre race et groupe ethnoculturel ou ethnies, par exemple, puis qu'il y ait de la confusion à cet égard-là. (entrevue 3)

Ce constat est particulièrement important, puisqu'il signale l'écart potentiel entre la pratique et la recherche au sein de certains organismes de langue française vis-à-vis des racismes systémiques. Elle rappelle aussi le message clé d'Ahmed (2012) au sujet de l'importance de sélectionner de véritables travailleurs et travailleurs de la diversité qui sont formé.e.s comme tel.le.s. De plus, un tel choix non éclairé constitue une autre forme de néo-racisme culturaliste (Ducharme et Eid, 2005),

puisque'on se fie sur des préjugés et des stéréotypes culturels comme référents principaux pour prendre des décisions systémiques.

Pour ce qui est des autres leaders, y compris moi-même, nous avons abordé la dynamique des racismes et des antiracismes au lieu de celle de la race mentionnée ci-dessus, lors des entrevues. Cette différence témoigne potentiellement d'une autre étape sur le continuum servant à découvrir la construction sociale de la race. Ledit continuum sert à mettre en évidence l'évolution du discours des participant.e.s sur les concepts de la race, des racismes et des antiracismes. Ce continuum se résume en 6 étapes à la figure 12.

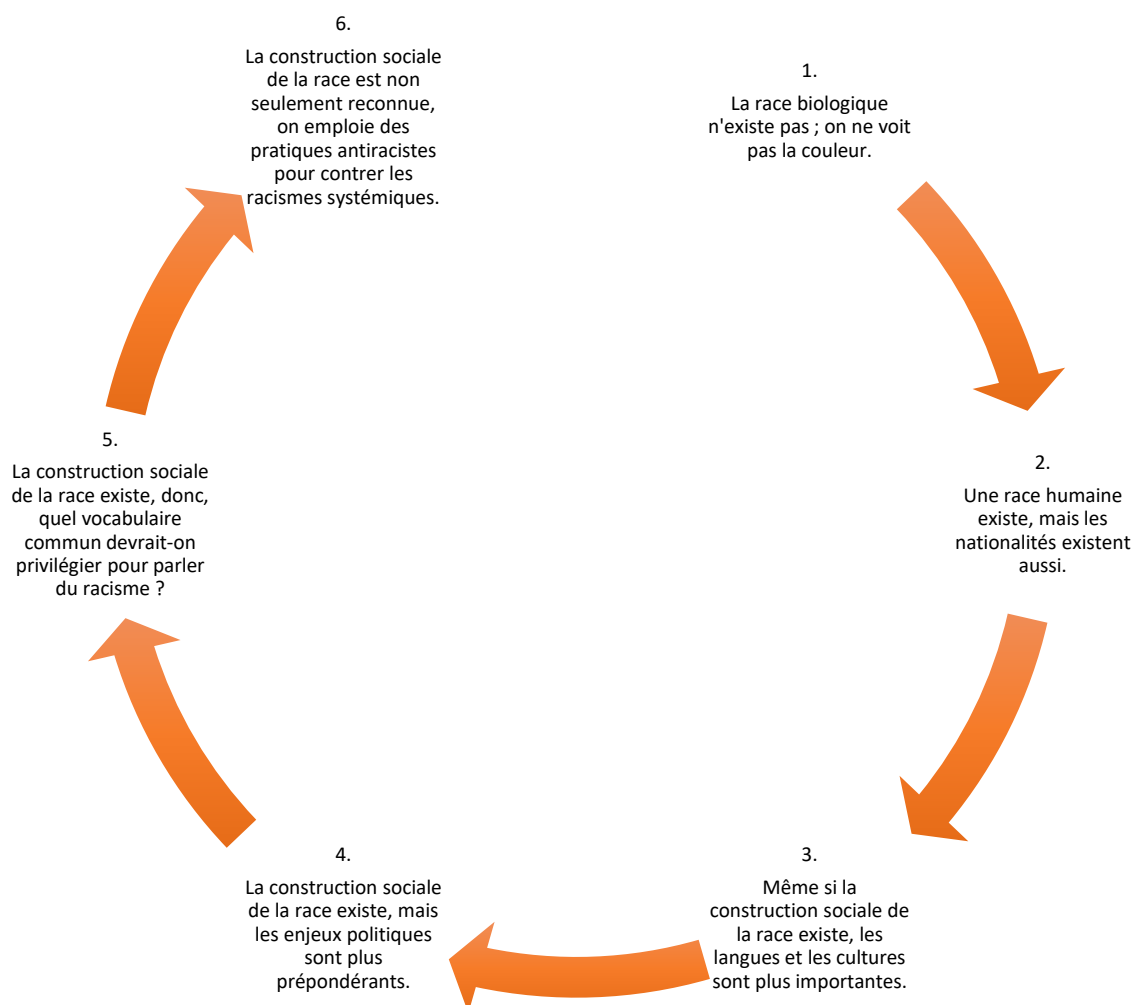


Figure 12 : Conception du discours sur la race, les racismes et les antiracismes

#### 4.4.2 Race, racismes et antiracismes

D'autres données au sujet des termes race, racismes ou antiracismes en contexte éducatif ontarien donnent un aperçu du degré d'utilisation de ce vocable dans certains organismes éducatifs de langue française ou bilingues de l'Ontario. Selon mes participant.e.s, ces termes ne sont pas très souvent abordés en contextes éducatifs franco-ontariens. D'un côté, Assiatou et Hassan, les deux participant.e.s noir.e.s de l'étude, partagent les raisons qu'elle et il soupçonnent de sous-tendre ce malaise :

Non, pas beaucoup. Très peu... Parce qu'il y a comme un malaise ou un déni quelque part, parce que je pense que la situation de la communauté francophone, c'est que déjà, ils ont leur propre combat, leur propre — comment expliquer ? — Ben il y a toute la question est-on déjà une communauté minoritaire ? Donc, ils ont leur propre défi. Donc, c'est un milieu extrêmement fermé qui n'arrive pas, mine de rien, à s'ouvrir. Donc, je pense qu'il y a très peu de place pour ces conversations (entrevue 3).

Ici, on peut constater qu'Assiatou fait implicitement référence à l'histoire de l'élite blanche francophone. Quant à Hassan, il indique implicitement qu'on reste dans un discours de fragilité blanche (Di Angelo, 2018). En ce sens, on peut constater que c'est une « fragilité blanche francophone » qui existe au sein de certains contextes éducatifs de l'Ontario, ce qui est peut-être perpétué par le ministère de l'Éducation de l'Ontario :

On n'en parle pas parce que quand on parle de racisme, on a l'impression qu'on est accusé. Et c'est là où il faut dire : « Écoutez... » Il y a un projet d'équité et du racisme, entre autres à l'égard des élèves noirs là... Il y a un projet du ministère de l'Éducation. Et il y a un projet pilote dans des conseils et on a parlé du racisme dans les écoles... Et tu sais, qu'est-ce qu'on entend ? « Il faudrait peut-être qu'on s'entende sur de ce qu'on entend par racisme »... on est toujours sur la défensive parce que le fait de dire qu'il y a du racisme, c'est comme si on me disait que j'étais raciste... Donc, on n'ose pas. On va parler d'homophobie, on va parler facilement de — je ne sais pas — mais quand il va s'agir du racisme, on devient crispé et on se dit non, je ne sais pas. Quelque part, on se sent pas encore à l'aise. (entrevue 3)

Annie, une participante métisse autochtone et blanche de l'étude, qui a le moins de contact avec les personnes noires, racialisées autre que blanches ou nouvellement arrivées au Canada exprime des craintes par rapport à la façon dont on n'aborde pas réellement certaines composantes de l'éducation antiraciste dans son contexte éducatif : « Pas de façon authentique... Si on en parle, encore une fois, c'est en théorie » (entrevue 3).



Quant aux leaders blancs, deux perspectives existent sur le sujet. D'une part, Marielise et Cindy pensent qu'on aborde la race, les racismes et les antiracismes. Selon Marielise,

Oui, mais je pense qu'on en parle dans un survol. C'est très surface pour moi. On va en parler, on va définir, mais on va pas, hum, pis je pense qu'il y a quand même des personnes qui commencent à en parler... qui commencent à approfondir, pis je pense qu'on n'est pas rendus à une place où est-ce qu'on est confortables dans se tenir une conversation ou une discussion plus profonde, parce qu'il nous manque des connaissances... Il nous manque des connaissances. Hum, pis ça, vraiment, c'est ce que je ressens au plus profond de moi là (rires). (entrevue 3)

Pour Cindy, on aborderait le sujet des racismes surtout en réponse à des incidents, ce qu'elle juge mieux que des leçons formelles, alors qu'une initiative n'a pas besoin d'exclure l'autre.

Je crois que oui. Est-ce que c'est structuré ? Peut-être pas. Est-ce que ç'a besoin de structurer ? Peut-être pas... Parce qu'en quelque part, si t'es structuré, quelque part, on traite pas du fait présent... La vie n'est pas structurée, donc si, par exemple, on entend parler de la situation de Floyd et ça dérange un élève, ou un élève est victime de quelque chose sur la cour, pis on peut en parler en salle de classe à ce un moment opportun. Parfois, c'est beaucoup plus riche que de structurer, pis dire dans deux semaines, je traite d'un module qui touche la discrimination. Alors, lorsqu'il y a un conflit ou quelque chose qui se passe, c'est à ce moment-là qu'il est important de réagir, c'est là que l'apprentissage va se faire si c'est bien fait, que si tu structures tes leçons et dire : « OK. Bon, dans deux semaines, on va parler de ça ». Ça se peut que ça soit bénéfique, mais pour certains, ils seront pas nécessairement à l'écoute parce que t'es dans le plan de leçon là ou dans l'unité. (entrevue 3)

Toutefois, cette citation montre que la vision de Cindy au sujet de la race, des racismes et des antiracismes s'enracine plutôt dans une réponse à des situations que dans une approche préventive, comme on le ferait dans le cadre de la prévention à l'intimidation selon la Stratégie ontarienne en matière d'éducation, ce qui est légiféré en Ontario.

Timothée, d'autre part, explique pourquoi il pense qu'on parle moins de la race, des racismes et des antiracismes en contextes francophones minorisés, en plus du fait qu'on n'en parle pas assez :

Pas suffisamment, mais oui, on en parle... parce qu'on met l'accent sur la francophonie et c'est un point unifiant... Dans le système anglophone, unilingue, qui est plus basé sur des zones, les quartiers, euh, les jeunes noirs vont se rassembler. Il va avoir des écoles qui ont un plus haut pourcentage de jeunes noirs que d'autres... Basé sur le statut socioéconomique, basé sur là où ils sont situés dans la ville... Pis ça donne ces pochettes-là de rassemblements où dans une école il va y avoir plus de situations raciales, pis plus de push-back, que dans les écoles de langue française qui sont des zones vraiment élargies... qui vont dans plusieurs niveaux, dans plusieurs couches sociales, socioéconomiques, plusieurs niveaux d'éducation, plusieurs niveaux de

connaissances internationales, plusieurs niveaux de développer de l'empathie. Faque, on n'a pas la même clientèle. (entrevue 3)

Selon lui, il y aurait moins de nécessité à en parler, puisque les populations estudiantines noires seraient moins concentrées dans les écoles de langue française et que d'autres dimensions de la diversité sont tout aussi importantes que les antiracismes. Selon lui, les élèves noir.e.s représentent un poids numérique moindre à l'école franco-ontarienne, ce qui est faux.

En matière d'élèves inscrits au Programme d'appui aux nouveaux arrivants, nous savons que plus de 50 % d'entre elles et eux viennent d'Ayiti et de l'Afrique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017a, 2017b, 2017c). Toutefois, Timothée indique l'importance de parler de la lutte contre le racisme anti-noir existe dans le contexte actuel, ce qui est aussi un racisme systémique, puisque les noir.e.s cohabitent avec les autochtones et les blanc.he.s le pays depuis plus de 400 ans (Thésée et Carr, 2016a). Qui plus est, les propos de Johnny au sujet de sa réflexion sur l'expérience comme directeur d'une école anglaise et sur la composition estudiantine nous éclairent que l'argument de Timothée ne fait pas force de loi :

J'avais une population de probablement 35 à 40 % de la population sont venus de plusieurs pays autour du monde, soit Irak, la Chine, Kenya, la Russie, y'avait un groupe de Polonais, Pakistan, l'Inde, beaucoup... de cultures, c'était une école très multiculturelle. (entrevue 1)

Donc, l'argument selon lequel il existe une plus grande pluralité culturelle et raciale à l'école de langue française, et une moins grande population noire, comparativement à l'école de langue anglaise ne correspond pas toujours à la réalité de ces systèmes, lorsqu'on examine les réflexions sur l'expérience de Timothée comparativement à ceux de Johnny.

Enfin, je peux constater à partir de ces citations que les participant.e.s se situent à différentes étapes de mon continuum portant sur l'évolution des conceptions de la race et des racismes. D'abord, Annie se retrouve à l'étape un, puisqu'elle doit encore composer avec l'aveuglement aux racismes. En second lieu, Marielise est arrivée à l'étape où elle reconnaît explicitement que des nationalités existent et implicitement que celles-ci sont socialement construites, donc, un certain aveuglement aux racismes persiste. Quant à Cindy, j'ai pu repérer son cheminement vers la conception de la construction sociale de la race à travers ses entrevues. Elle est passée de la reconnaissance de l'existence de la construction sociale de la race à la reconnaissance des défis et des enjeux politiques qu'elle pose jusqu'à se questionner sur le vocabulaire et les stratégies à

privilégier en matière d'antiracismes. Quant aux autres participant.e.s, c'est-à-dire Assiatou, Hassan, Timothée, Ariane, Johnny et moi, nous conceptualisons que nous agissons en matière d'antiracismes. Cette action signifie, entre autres, que nous avons accepté le mandat de ne pas reproduire le *statu quo*, selon le premier principe du modèle du leadership transformatif de Gélinas-Proulx et Shields (2016). Toutefois, une compréhension du concept des racialisations n'est pas explicitement présente dans le discours de la majorité des participant.e.s.

Si je tiens compte de la conception de l'influence d'*Ayiti* sur une compétence interculturelle et antiraciste, ainsi que des conceptions de l'interculturel et de la race des neuf leaders, quelle est la conception de groupe à propos des racismes et des pratiques antiracistes pour les contrer ?

#### 4.5 Incidents critiques selon les participant.e.s

Les résultats que j'ai présentés jusqu'à présent à propos de l'imbrication de l'interculturel et des antiracismes servent à illustrer la conception d'une compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders et à mettre en évidence une certaine importance que nous accordons en tant que groupe à l'expérience de formateur bénévole à l'Institut d'enseignement et de leadership pour le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste. Je montre également que notre compréhension de l'éducation antiraciste et de la construction sociale de la race porte davantage sur les racismes individuels que sur les racismes systémiques ; plus souvent, il s'agit aussi de racisme anti-noir voilé comme des néo-racismes culturalistes. Mais notre conception de l'impact concret d'une compétence interculturelle et antiraciste développée en *Ayiti* sur nos pratiques de leadership antiracistes dans un contexte éducatif en Ontario reste encore vague et implicite. À vrai dire, le rapport entre les deux contextes n'est pas encore assez spécifique et explicite. Et ce flou et cette implicité sont fort probablement aussi lié.e.s au fait que la plupart d'entre nous avons suivi un nombre limité de formations formelles ou de formations non formelles initiales et continues sur l'interculturel et les antiracismes, ce qui fait en sorte que le fait de posséder les vocables propres à l'éducation interculturelle et à l'éducation antiraciste pour décrire ses pratiques de leadership est peut-être hors de la portée de la plupart des leaders.

Or, certain.e.s activités et échanges faisant partie de la formation informelle au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership me renseignent sur la conception des apports de

l'expérience de formatrice et de formateur bénévole en *Ayiti*. D'autres formations formelles et formations non formelles ainsi qu'expériences des leaders à l'extérieur de l'Institut d'enseignement et de leadership m'informent aussi sur les limites de ce projet, vis-à-vis de sa potentialité pour développer une compétence interculturelle et antiraciste. Dans le premier cas, je me suis penchée sur des indicateurs et des sous-indicateurs se rapportant à une variété d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de pratiques d'une compétence interculturelle et antiraciste comme je la conçois, selon les réponses des participant.e.s.

Toutefois, la construction identitaire fondée sur une culture « francophone » (blanche, née au Canada et minoritaire en comparaison avec l'anglophonie de ce même pays) est ancrée dans les programmes scolaires à l'échelle pancanadienne ([acelf.ca/construction-identitaire/](http://acelf.ca/construction-identitaire/)). De son côté, Ariane fait remarquer que « l'ACELF [Association canadienne d'éducation de langue française], c'est l'éducation et francophonie... c'est toujours du positif. Il y a très peu de critiques à ce niveau-là au niveau de racisme ». Autrement dit, la grande majorité des participant.e.s sont possiblement plus outillés à aborder une certaine vision prescrite de cohésion sociale de la « culture » (au singulier) par des instances éducatives favorisant un discours politique particulier fondé sur la survivance. De mon côté, j'ai publié certaines mises en garde, il y a quelques années, sur les limites d'une telle forme de construction identitaire qui ne tient pas compte des cultures autres que celles de la francophonie (Villella, 2014).

Bien que j'aie mené cette recherche concernant une compétence interculturelle et antiraciste et le bénévolat au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti*, j'ai aussi exploré les incidents critiques qui peuvent s'inscrire dans le cadre de la mise en application d'une compétence interculturelle et antiraciste. En particulier, le fait d'effectuer un retour sur les premiers incidents critiques mentionnés au cours de la deuxième entrevue m'a permis d'identifier des rapports entre l'interculturel, la racialisation et le bénévolat. Selon les réponses de ce groupe de leaders, une compétence interculturelle et antiraciste existe et elle comporte 4 éléments : paroles/perceptions (attitudes), politiques/programmes (connaissances), processus/procédures (habiletés) et pays/province (pratiques). J'ai choisi d'utiliser les thèmes émergeant de ma recherche pour mettre en valeur les composantes d'une compétence interculturelle et antiraciste plutôt que les composantes mêmes d'autres chercheur.e.s, puisque je crois que ces thèmes sont effectivement plus faciles à retenir et spécifiques au cadre de mon modèle présenté précédemment et de mon

étude. Alors que certains indicateurs sont similaires à ceux d'autres chercheur.e.s étudiant la compétence interculturelle et antiraciste, d'autres indicateurs sont propres à cette étude. Par exemple, j'ai découvert que certains leaders conçoivent qu'ils ont fait des apprentissages par rapport à la gestion des traumatismes ou encore à propos des effets de la colonisation et ses effets oppressifs sur les communautés noires. Or, je ne situe pas ces éléments sous le parapluie de l'indicateur des connaissances sur les cultures de Gélinas-Proulx (2014), puisque l'histoire d'Ayiti se situe en plein dans une problématique blanc-noir, ce qui fait partie des principes de la théorie critique de la race. En contextes francophones minorisés, je les situe dans le cadre théorique de la *LangCrit*, en plus de l'interculturel.

À première vue et de manière assez générale, l'émergence d'une compétence interculturelle et antiraciste pourrait paraître comme une avancée dans la recherche. Cette conception combinée de l'interculturalité et des antiracismes prône à la fois les fondements théoriques du multiculturalisme et de l'interculturalisme, ainsi que la cohabitation de ces deux courants de pensée parmi les conceptions d'un groupe de neuf leaders en Ontario français. Cette contextualisation pourrait aussi être considérée comme une avancée d'un point de vue de la recherche sur l'expérience de bénévolat et son rapport aux contextes francophones minorisés. Mais de manière plus concrète, cette conception d'une compétence interculturelle et antiraciste surtout discursive quant aux apports de l'expérience de formatrice ou formateur bénévole au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership et ne se traduit pas nécessairement en un discours sur les pratiques antiracistes en contextes éducatifs ontariens aussi étoffés que celui sur les pratiques interculturelles.

En ce qui concerne les racismes soulevés lors de l'identification et la description des incidents critiques, je peux dire que dans la très grande majorité des cas, les personnes cibles ne sont pas des personnes blanches, elles ne sont pas non plus des locutrices ou des locuteurs unilingues anglophones, ni des personnes nées au Canada. Or, les actrices et les acteurs des comportements racistes sont plus souvent blanc.he.s, puisque j'ai plus souvent posé des questions au sujet de l'identité culturelle et raciale des personnes concernées. Les deux choses que cette recherche apporte sont un aperçu : (1) des racismes à partir de l'intérieur du système éducatif ontarien, et plus particulièrement du système éducatif franco-ontarien du point de vue de leaders au lieu d'enseignant.e.s, et ; (2) de la conception de quelques pratiques de leadership interculturelles et antiracistes qui y existent, selon la réflexion sur l'expérience de ce groupe de neuf leaders.

Et ce que je peux d’ores et déjà noter c’est qu’il s’agit de discriminations individuels et de discriminations allant au-delà de la dynamique francophone-anglophone. Ce sont surtout des racismes entre des blanc.he.s né.e.s au Canada et des noir.e.s issu.e.s de l’immigration, ce qui est effectivement une forme de néo-racisme culturaliste (Crump, 2014 ; Ducharme et Eid, 2005). Par exprès, le portrait qui suit est effectivement à propos des racismes contre les noir.e.s, quoique je puis aussi relever de mes données quelques racismes contre des personnes racialisées autres que blanches. Or, ces derniers incidents ne sont pas aussi nombreux lors des deux premières entrevues, ce qui m’a amené à explorer le racisme anti-noir. Les leaders de mon étude sont surtout blancs, ce qui reflète aussi la plus grande tendance du système éducatif ontarien et pancanadien. Ainsi, il s’agit d’un portrait de certaines pratiques de leadership antiraciste face au racisme anti-noir, tel que vu par l’entremise de la réflexion sur l’expérience de ces neuf leaders, dont sept sont blancs.

#### 4.6 Défis « interculturels » et modèle des 4P

Dans les sections qui suivent, les incidents critiques considérés des « défis interculturels » qui sont des exemples de racisme systémique sont organisés selon le modèle des 4P (Figure 13) : 1) paroles/perceptions (attitudes) ; 2) politiques/programmes (connaissances) ; 3) processus/procédures (habiletés), et ; 4) pays/province (pratiques). Plus précisément, j’utiliserai ce modèle à nouveau pour indiquer les indicateurs de chaque « P ».

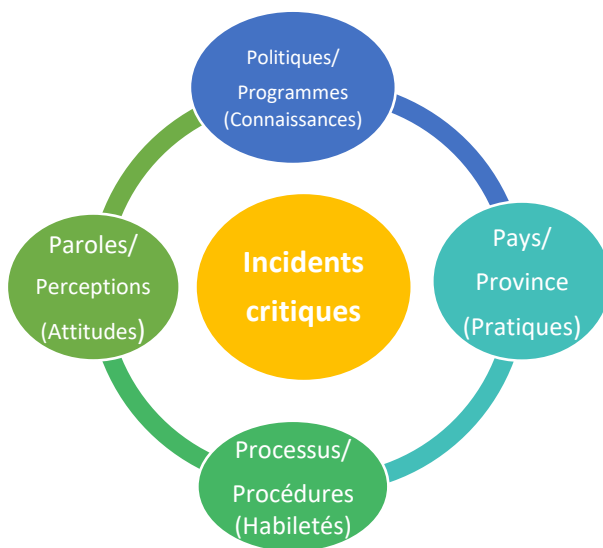


Figure 13 : Incidents critiques selon le modèle des 4P

#### 4.6.1 Paroles/Perceptions (Attitudes)

Dans cette sous-section, j'examine quelques exemples d'attitudes et de paroles qui, selon les participant.e.s, sont des exemples de racisme anti-noir.

Dans le cas de Johnny, il met de l'avant un incident critique portant sur une problématique blanc-noir, et celle du racisme anti-enseignant noir à l'élémentaire.

*You know, people would make comments on classroom management. Well, you cannot generalise on classroom management, because all new teachers, coming in – most new teachers coming in have that as a challenge, right? But people—I would notice that when it came to—when I had black males, for example, coming into an elementary school, that's one of the first things that people would be in my office about; whereas if it was a new white teacher, and had a similar issue, they wouldn't be in my office.*  
(entrevue 2)

Selon cet incident critique, on peut constater qu'un racisme anti-homme noir existe dans certains contextes éducatifs, ce que j'ai aussi signalé dans la description du contexte de l'étude (cf. Jabouin, 2018). Toutes langues officielles confondues, on ne peut pas automatiquement réduire cet exemple à une simple question de « culture », selon Johnny. On ne peut pas non plus ignorer que les femmes noires sont confrontées au racisme systémique anti-noir.

Marielise, quant à elle, parle d'un incident critique portant sur les difficultés qu'elle vit avec d'autres collègues blanc.he.s, lorsqu'on a abordé le racisme anti-noir.

Avec mes collègues enseignants, et surtout, mes collègues à la direction, c'est pas facile de dire à un très bon ami ou une très bonne amie : « Ben voyons donc, le commentaire que tu viens de dire là, il est vraiment raciste » ou « Je suis vraiment pas confortable à ce que tu viens de dire ». Pis on va me dire : « Ben [Marielise], c'était juste une *joke* ». Avec un élève, mais avec un collègue, c'est incroyablement... c'est très déstabilisant... Avec un parent également, ah oui. (entrevue 3)

Selon cet incident critique, le racisme anti-noir existe parmi certains leaders éducatifs blancs, qui sont en position d'embaucher (ou non) des personnes autochtones, noires ou racialisées autres que blanches. Comme allié.e, Marielise trouve plus difficile de gérer des paroles racistes qui, selon ses propos, ne sont pas nécessairement perçus comme tout à fait inacceptables dans son contexte éducatif. C'est effectivement un autre exemple de néo-racisme culturaliste systémique, puisque : « [u]ne des particularités du néo-racisme est que ses idéologues essaient d'éviter en public toute référence à la supériorité des cultures occidentales sur les autres — avec plus ou moins de succès... » (Ducharme et Eid, 2005, p. 6). Et comme on essaie de regrouper les minorités ethniques

et raciales dans une seule et unique catégorie, on crée plus souvent un groupe de blanc.he.s et d'un groupe de non-blanc.he.s, ce qui renforce la blanchitude.

Hassan partage un incident critique concernant une école où il a travaillé et une école qu'il a visitée. D'un côté, il indique au sujet de sa plus récente école : « Tu sais, il y a un personnel immigrant, il y a un personnel blanc aussi, mais il y a deux personnels. Il y a pas un personnel » (entrevue 3). De l'autre côté, Hassan parle d'une autre expérience du même genre dans une autre école il y a un certain temps :

[À nom de l'école], j'avais une réunion avec la direction. Donc, je me dis qu'il y a d'anciens collègues à moi, je vais aller les voir. [Un ami], quand j'arrive : « Hé ! Salut [Hassan] ! Ça va bien ? » Donc, je m'assois avec lui, pis lui, il dit : « [Hassan], tu es au salon du personnel des blancs avec moi là ». J'ai dit : « Comment ça ? » Il dit : « Tu n'as pas vu ? La table des immigrants est là-bas ». Donc, pour te dire que même à l'époque où j'étais, il y avait deux salons du personnel. (entrevue 2)

Ces descriptions d'incidents critiques m'ont rappelé une observation similaire que j'ai faite lorsque je suis retournée faire de la suppléance pendant mes études doctorales, et ce, à plus de cinq écoles d'un même conseil scolaire de langue française. À la différence de l'interlocuteur de Hassan, je voyais des personnes noires et basanées assises en périphérie, non pas des immigrantes, puisque je ne connaissais pas leur statut de citoyenneté. Personnellement, je n'étais pas certaine si c'était une ségrégation selon la classification de poste, ou de couleur. Donc, je m'assoiais parfois à la table centrale et d'autres fois avec les autres suppléant.e.s qui étaient surtout des hommes noirs. À la différence de Duschene et al. (2019) pour qui il s'agirait d'une question de « culture scolaire », je constate que la présence de personnes noires dans un contexte scolaire à prédominance blanche représentait pour certain.e.s une menace autant à leur conception du contexte scolaire franco-ontarien qu'au contexte communautaire. C'est ce qu'on voit également comme résultats à l'échelle provinciale, selon le sondage de l'Association des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (cf. MacDonald-Dupuis, 2019b). Donc, ce n'était pas uniquement une question de culture, mais bien du racisme anti-noir, selon la perspective de la théorie critique de la langue et de la race de Crump (2014).

Hassan a partagé plus d'un incident critique à titre d'exemple de racisme anti-noir concernant les élèves qu'il a vécus comme incidents critiques au cours de sa carrière. Le premier incident a eu lieu plus tôt dans sa carrière tandis que le deuxième incident est plus récent :



Moi, ce que je disais souvent, y'a des membres du personnel enseignant qui venaient me voir qui me disaient « [Hassan], on a peur. [Hassan], on est intimidés. »... Y'avait 10 grands gaillards qui jouent au basket, qui étaient là dans le couloir... y'avait une crainte, une peur un peu viscérale qui me surprenait, et des fois j'avais du mal à comprendre... y'avait une gang de noirs qui était dans un coin, et ça faisait peur. (entrevue 1)

Quant au plus récent incident critique vécu, Hassan dit ce qui suit :

J'ai remarqué, des élèves qui étaient partout dans les couloirs... C'était une période où les élèves devaient être en salle de classe... il y avait la réunion de l'équipe de la réussite et j'ai ajouté un point à l'ordre du jour et j'ai posé la question. J'ai dit : « Comment ça se fait qu'il y ait autant d'élèves dans les couloirs de cette école ? » Et là, un des enseignants, de me dire avec un sourire : « Ah ! Bienvenue à [nom de l'école] ! C'est toujours comme ça les élèves dans les couloirs »... C'est une école... socioéconomique faible... [élèves] noirs et immigrants. (entrevue 3)

À partir de cet incident critique, on voit qu'Hassan a remarqué que le personnel n'avait pas nécessairement des attentes pédagogiques aussi élevées envers les élèves noir.e.s et(ou) nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants que dans d'autres écoles où il a œuvré.

De son côté, Assiatou nous parle d'incidents critiques entre des élèves non-blanc.he.s dans la cour d'école :

Certains jeunes s'insultaient dans la cour de récréation, à se dire : « Toi, t'es noir, toi tu es arabe ». Tu vois ? C'est là où j'ai été sidérée de voir qu'en 2020 qu'on a des jeunes de 10 ans s'insulter de la sorte. Donc, j'ai eu ces conversations, pis en creusant encore plus loin, c'est parce que c'est le message qui se transmet à la maison. Alors, il y a un travail de fond qui doit se faire à la maison comme à l'école. (entrevue 3)

Ici, on voit un exemple de néo-discrimination culturaliste entre des élèves non-blanc.he.s qui découlent également du racisme systémique associé à la dynamique noir-blanc. Dans ce cas, les deux élèves font partie des groupes de minorités visibles du Canada, ce qui est une définition fondée sur la blanchitude comme norme (Statistique Canada, 2016). De plus, on y voit l'influence de la communauté environnante dans laquelle les parents de minorités visibles tentent de se tailler une place au sein d'une société canadienne à prédominance blanche, et ce, par l'entremise de la réflexion sur l'expérience d'Assiatou, une femme noire. Ariane fait aussi remarquer cette dynamique noir-arabe entre l'enseignant.e arabe et l'élève noir.e :

Ariane : c'est la peur que certains enseignants peuvent avoir de leurs élèves adolescents noirs ou des élèves adolescents sikhs ou quelque chose. Pis tsé, il va avoir...

Mélissa : Par des profs blancs ?

Ariane : Oui.

Mélissa : OK.

Ariane : Les profs blancs, par exemple, oui. Hum, ça pourrait être aussi un prof arabe. Je veux dire, des fois, les profs arabes par rapport à leurs élèves noir.e.s, c'est pas nécessairement glorieux non plus là, mais en tout cas... Donc, je dirais pas que c'est juste une affaire noirs/blancs là. (entrevue 3)

De ces citations, on peut voir qu'Assiatou et Ariane mettent aussi en évidence par l'entremise des incidents critiques partagés qu'une discrimination entre des communautés de minorités visibles influence la vie scolaire des élèves noir.e.s. Or, comme une citation de l'article de Duschene et al. (2019) mentionné précédemment l'illustre, l'acceptation d'une personne noire à l'école de langue française peut être plus difficile que celle d'une personne arabe, qui est aussi considérée comme une minorité visible selon la définition du Canada.

Dans mon cas, j'ai vécu des incidents critiques concernant des élèves noir.e.s. Par exemple,

Un.e enseignante blanche m'a avoué qu'elle m'a caché des incidents de racisme envers une élève noire de sa classe par des élèves blanc.he.s, puisqu'elle ne voulait pas que j'aborde le sujet avec les parents blancs de peur qu'ils changent leurs enfants d'école. (journal de bord)

Comme Howard et James (2019), ainsi que Terretta (2017) l'expliquent, la vie des noir.e.s n'est pas perçue comme étant aussi importante que celles des blanc.he.s pour certain.e.s blanc.he.s et c'est ce que cet incident critique illustre.

L'école n'est pas située dans un vase clos, donc cela ne devrait pas surprendre que des incidents critiques étant des néo-racismes culturalistes et anti-noir existent dans les contextes environnants des leaders. Cindy a partagé sa réflexion sur son expérience au cabinet de son médecin : « On me pose souvent la question : Pourquoi tu t'en vas en *Ayiti* ? Pourquoi tu t'en vas là ? Comme même mon médecin : « Pourquoi tu t'en vas là ? Je suis content c'est toi, pis c'est pas moi » (entrevue 2). Selon une perspective critique de la race, la question posée à Cindy n'est pas simplement une question de curiosité, mais bien du racisme. En bref, lorsqu'un.e professionnel.le blanc.he pose une telle question à un.e autre professionnelle blanc.he, il s'agit non seulement d'un néo-racisme culturaliste où l'on croit que sa culture blanche l'emporte, mais aussi d'un racisme anti-noir intersystémique (santé et éducation). Cette situation m'amène aussi à réfléchir sur

l'impact de telles conversations sur l'estime de l'allié.e blanc.he, car Cindy a répondu ce qui suit à ses interlocutrices et à ses interlocuteurs :

Pis là, j'essaie d'expliquer pourquoi, qu'est-ce qui m'attire, pis pourquoi je sens le besoin d'y aller... « Pourquoi tu vas là dans un temps euh de... lors d'une situation politique qui est peut-être inquiétante ? »... c'est sûr que si on est à l'écoute des messages que je reçois, je pense que je suis plus à l'écoute et sensible aux messages que je considère teintés de préjugés, de racisme... qu'avant peut-être j'aurais peut-être pas capté autant, et puis euh dans le fond, je partage mon expérience avec joie, pis oui, j'ai eu chaud... mais les relations qui ont été créées, pis les apprentissages faites... des fois, je me disais : « *Oh my God*, il y a des choses qu'on pense qu'on a besoin, est-ce si important ? » (entrevue 3)

Après l'entrevue avec Cindy, j'ai noté dans mon journal mes sentiments et mon questionnement. D'un côté, il y avait des informations au sujet de mes propres échanges positifs avec le médecin à la clinique santé-voyage au sujet d'Ayiti, qui y allait aussi. Toutefois, j'ai aussi pris en note d'autres échanges personnels que je qualifie de racisme anti-noir plus qu'autre chose.

Tu parles d'une affaire que son médecin lui dise une chose pareille ! Heureusement, mon expérience a été l'opposée avec le mien, mais c'est un médecin de santé-voyage et c'est peut-être ça la différence aussi. C'est intéressant qu'elle ne pense pas que les commentaires au sujet d'Ayiti qu'elle reçoit sont uniquement à propos de la situation politique instable comme c'est là. Moi, non plus d'ailleurs lorsque je pense aux commentaires ! textos ! courriels ! reçus de ma famille et des amis depuis l'annonce de mon deuxième voyage en Ayiti. C'est sûr qu'il y a des commentaires positifs aussi depuis mon premier voyage par contre. Mais je me demande comme chercheure : c'est du racisme anti-noir tout court, du racisme anti-noir voilé, une méconnaissance de la géographie d'Ayiti, les deux OU autre chose ? Pourtant, la distance entre *Okap* et *Pòtoprens* est plus grande que celle entre YYZ [Toronto] et Niagara. En plus, on ne se rend pas entre *Okap* et *Pòtoprens* aussi rapidement que le fait sur la 401 non plus ! (journal de bord)

Ensuite, Assiatou nous en dit plus sur un autre incident critique qu'elle conçoit comme un racisme systémique néo-culturalistes et anti-noir inter-francophones :

Hier, il y avait une manifestation à [ville], une manifestation face à la brutalité policière qui s'est passée aux États-Unis, pis qui n'est pas quelque chose de nouveau non plus au Canada, et je trouve un peu dommage et déplorable de ne pas avoir vu des personnes qui militent pour la cause franco-ontarienne. L'année dernière, quand Ford a amené, avec sa politique, plusieurs franco-ontariens sont sortis dans les rues, puis ils avaient beaucoup d'alliés autour d'eux, puis j'en ai vu très peu hier. Donc, ça démontre à quel point il y a pas encore ce désir d'avoir cette ouverture, oui. (entrevue 3)

Assiatou conçoit que le racisme systémique anti-noir est omniprésent au sein de la francophonie canadienne à prédominance blanche, mais que l'élite blanche francophone ne se sent pas nécessairement interpellée afin d'agir, pour devenir véritablement antiraciste (Kendi, 2018).

Comme Assiatou, Johnny parle d'incidents critiques entourant les manifestations pour la lutte contre le racisme anti-noir aussi dans sa région.

*One of our local township mayors reposted the Facebook post of All Lives Matter and White Lives Matter too, posted some borderline racist thing; but that really took away from the Black Lives Matter ... and the whole idea is that this isn't about, you know, being white or black. This is about recognising the fact that black people are dying; which, you know – when they deal with the police. And the way that they're being treated in our society is very different than how white people are treated, and the Black Lives Matter movement is about recognising that bias; and being an anti-racist educator is not just recognising it, but making a change, right? (entrevue 1)*

Selon sa réflexion sur l'expérience de cet incident critique, Johnny rappelle qu'avant de se prononcer publiquement sur le sujet de la lutte contre le racisme anti-noir, il importe que les blanc.he.s se renseignent sur la lutte contre le racisme anti-noir et les mouvements qui s'y opposent.

Marielise, elle, a parlé d'un incident critique en matière de racisme anti-noir parmi les paroissien.ne.s blanc.he.s de son église catholique :

Beaucoup de nos prêtres sont des Africains, hum, et ça l'a causé une discorde entre... ça cause un malaise... « Ben là, je comprends pas la façon qu'il parle quand il prêche »... ou encore : « Ben là, il s'en vient avec toutes ses façons. Quessé ça avoir un prêtre noir ? »... « Voyons donc, pour voir s'il va avoir quelqu'un noir qui va venir chez nous pour me dire, pour prêcher le Seigneur »... C'est culturel d'un côté, mais d'un autre côté, c'est raciste également (entrevue 3)

On voit bien que Marielise a de la difficulté à aborder explicitement la problématique noir-blanc au début de son discours, mais qu'elle arrive à le faire au fur et à mesure qu'elle réfléchit sur son expérience. En réponse à l'exemple de Marielise, j'ai dit ce qui suit au sujet des prêtres noirs dans ma propre famille :

Je pense à mes grands-parents, quand ils ont eu des prêtres noirs... pis je me souviens des commentaires. Fallait que je dise à ma grand-mère ses propres mots : « On va pas à l'église pour le prêtre. On va à l'église pour prier Dieu. » (entrevue 3)

Par l'entremise de mon commentaire, je vois en tant que chercheure que je n'avais pas les mots au moment de cet incident pour expliquer à ma grand-mère que son propos était raciste, même si je savais que celui-ci était déplacé. Malgré un manque de prêtres, et plus particulièrement de prêtres

francophones (Le voyageur, 2019), les paroissien.ne.s de certaines églises catholiques de langue française de l'Ontario se sentent à l'aise de prononcer des paroles racistes au sujet de l'accent d'un leader spirituel noir à cause de leur blanchitude. À partir d'un article de Radio-Canada (2018b), on voit d'autres formes de néo-racisme culturaliste : « Le français est souvent à travailler et à perfectionner pour bien des prêtres venus de l'extérieur. Les accents et les expressions peuvent poser des problèmes à la compréhension des messes. C'était le cas pour Alain Guenou, qui dit avoir mis beaucoup de temps à améliorer son français » (par. 12). Ainsi, certains médias d'expression française reproduisent et propagent ce racisme systémique culturaliste au Canada.

Enfin, comme Marielise, je n'ai pas toujours trouvé facile d'intervenir lorsque je vis un incident critique où quelqu'un prononce des propos racistes. Mais, aujourd'hui, j'ai pour mon dire : si on n'intervient pas, on reproduit une forme de racisme aversif (Di Angelo, 2018).

#### 4.6.2 Politiques/Programmes (Connaissances)

En ce qui concerne les politiques et les programmes, il s'agit surtout d'incidents critiques de racismes systémiques envers des personnes noir.e. et(ou) nouvelles arrivantes qu'on classifie plus souvent comme étant en difficulté, puisqu'elles ne cadrent pas avec les normes académiques de l'Ontario, normes arbitraires et socialement construites.

Deux participant.e.s ont parlé du processus d'embauche. Marielise débute sa réflexion sur ses expériences en matière d'embauche indiquant l'existence d'un néo-racisme culturaliste :

J'ai passé des entrevues, dans le communautaire, autant que dans le professionnel là, hum, et les questions qu'on posait, nous, on avait déjà une idée de qu'est-ce qu'on voulait comme réponses... Mais c'était pas la réponse par rapport aux compétences. Il y avait des compétences qu'on cherchait, pis c'était bien, mais... à quelques reprises, je me suis aperçue qu'on parlait pu de la compétence de la personne. On parlait de la culture de la personne. On disait : « Ben là, la personne a répondu de telle ou telle façon... » Tsé, c'était pas, hum, la personne encadre l'enfant, ils vont peut-être redresser l'enfant, ils vont peut-être taper l'enfant pour les remettre. Ben ça, c'est culturel. (entrevue 3)

De cet incident critique, Marielise conceptualise qu'il s'agit dorénavant d'une question interculturelle à l'embauche du personnel, même si elle n'aborde pas pourquoi un membre du comité aurait pensé que le ou la candidate toucherait à un.e enfant. Mais au fur et à mesure qu'elle

poursuit son discours, Marise mentionne qu'un aspect racial fait surface lors de cette même réflexion sur les entrevues d'embauche :

Il y a plusieurs situations où est-ce que je me suis retrouvée... j'ai pas défendu — mais j'ai dit : « Ben moi, c'est pas comme ça que je l'ai pris ». Parce que... peut-être que c'était moi qui étais aussi là, tsé ? Peut-être les gens avaient coté un peu plus bas, pis moi, j'avais coté : « Non, la réponse était bonne ». Quand tu ajoutes que c'est une question qui est posée — je vas le dire là — comme pour un Blanc... ou encore, qui est posée sur le schéma de la place, la personne vient pas de la place-là. Peut-être qu'on en a enlevé ou désavantagé la personne en posant cette question-là. (entrevue 3)

Marielise souligne que le néo-racisme culturaliste auquel elle fait référence est effectivement un racisme anti-noir voilé. Et lorsqu'on compare les réflexions sur l'expérience d'Ariane et celles de Marielise vis-à-vis de leurs incidents critiques respectifs, on peut relativiser l'argument d'Ariane pour qui les défis qu'elle a vécus sont en partie dus à une discrimination linguistique entre des blanc.he.s francophones et des blanc.he.s anglophones. La réalité étant que les deux femmes ont entrepris deux approches différentes face aux défis à relever lors d'incidents critiques.

Comme Marielise, Timothée a parlé d'un incident critique concernant le processus d'embauche. Selon lui, la couleur de la peau n'influence pas son jugement. Il s'explique :

Timothée : c'est plus la confiance que... la candidate ou le candidat me donne, nous donne pendant l'entrevue que je peux te laisser avec les élèves pis que tout va bien aller, pis hum, les parents vont pas me donner de la misère, pis toi aussi, ça va être bénéfique, pis ça va être gagnant pour toi parce que tu vas aimer ce que tu fais... Hum, oui, faque dans des entrevues, il y a des personnes noires qui nous donnent plein de confiance, pis des personnes blanches qui nous donnent plein de confiance, pis t'as d'autres personnes, noires, blanches, d'autres ethnicités ou quoi que ce soit, qui nous donnent pas confiance non plus.

Mélissa : OK. Faque pour toi, est-ce que tu recherches des modèles, comme des modèles identitaires, pour des élèves ? ...

Timothée : Oui, mon personnel reflète la diversité.

Mélissa : OK. Pis ça, c'est-tu conscient ou ça s'adonne que ç'a été des personnes qui ont inspiré confiance, comme tu dis ?

Timothée : Ben, ça s'adonne (entrevue 3)

De cet échange sur cet incident critique, on peut constater que Timothée cherche des employé.e.s qui vont bien s'intégrer à la communauté scolaire, sans trop de souci. Mais il ne semble pas

reconnaître que la « confiance » que quelqu'un inspire peut être aussi imprégnée par les biais raciaux et culturels inconscients des intervieweur.e.s (Ibrahim, 2016), y compris les siens.

Dans mon cas, j'ai vécu un autre incident critique concernant une autre directrice d'école blanche née au Canada et un processus d'embauche.

Une collègue m'a appelée pour m'indiquer qu'elle savait que je venais de passer « un enseignant noir de [ville] » en entrevue et que si je n'embauchais pas son père à la retraite, j'allais me retrouver avec une plainte au syndicat de la part de celui-ci. Je n'ai pas embauché son père pour diverses raisons. (journal de bord)

À partir de cet incident critique, et d'autres partagés par les participant.e.s, je constate comme chercheure que certain.e.s employé.e.s blanc.he.s né.e.s au Canada se donnent — consciemment et inconsciemment — le droit de (re)produire des racismes systémiques anti-noir, et plus particulièrement, des néo-racismes culturalistes, au nom de la protection de la langue et de la culture françaises locales, *de facto*, blanche.

Ariane et Annie ont déjà souligné que certain.e.s enseignant.e.s pensent que les élèves nouvelles arrivantes ou nouveaux arrivants, dont plusieurs sont noir.e.s *de facto*, s'avèrent être des élèves en difficulté d'apprentissage au sein de certains organismes éducatifs de langue française. De son côté, Johnny, qui a œuvré dans un système éducatif anglophone, constate aussi que certains membres du personnel scolaire attribuaient les difficultés de certains élèves à la couleur de leur peau, ou leur statut de citoyenneté. Il décrit un incident critique de néo-racisme culturaliste vécu :

Et même on peut s'asseoir dans les, si on a des rendez-vous de *school based teams*, ou on planifie quelque chose, un enfant qui a des difficultés, et ça m'énervait énormément, si j'entends des commentaires des professeurs qui jugent l'enfant basé sur leur race, ou sur le fait qu'ils sont nouveaux immigrants... c'est pas une question de plaisanterie... (entrevue 1)

Hassan, de son côté, aborde les néo-racismes culturalistes au niveau systémique. L'incident critique auquel il fait référence concerne un faible taux de diplomation des élèves noir.e.s :

Quand tu vois les élèves d'ascendance africaine noire, euh qui ont le taux de diplomation le plus faible, quand tu vois que ces élèves-là se retrouvent dans des programmes, hum... tu sais de... pis qui [...], donc tu vois, au collège ou à l'université, donc tu sais, euh de façon importante. Donc ces élèves-là, quand on parle, bon tu vois, des suspensions ou euh renvois, euh ces élèves-là sont un nombre très important. (entrevue 2)

Hassan fait référence à des incidents critiques de racismes systémiques anti-noir qui sont connus dans la recherche et qui ont aussi émergé dans les médias d'expression française et anglaise, comme souligné dans ma problématique : suspension d'élèves, bas taux de diplomation du secondaire et attentes académiques postsecondaires moins élevées.

Ariane, de son côté, ajoute un autre incident critique aux propos de Hassan au sujet du comportement :

Un autre noyau de racisme systémique va être au niveau de la gestion des comportements, que ce soit par rapport aux normes implicites qui sont prises comme évidentes ou universelles, puis qui permettent de poser des jugements et d'attribuer des intentions qui peuvent être problématiques. Ça peut être aussi par rapport à des biais perceptuels non adressés chez les adultes non responsables aussi, par exemple, une des choses dont on ne parle pas c'est la peur que certains enseignants peuvent avoir de leurs élèves adolescents noirs... (entrevue 3)

Ariane fait aussi référence à des particularités propres à l'école de langue française : les programmes du Programme d'appui aux nouveaux arrivants et de l'Actualisation linguistique du français, là où il existe un risque de néo-racisme culturaliste envers les élèves nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, dont nombreuses et nombreux sont noir.e.s, puisqu'elles et ils ne parlent pas un français local.

Si au niveau du PANA [Programme d'appui aux nouveaux arrivants], tu as quelqu'un qui n'a pas les compétences requises pour pouvoir faire ce qu'il est censé faire, on pourrait dire la même chose pour l'ALF [Actualisation linguistique du français]... une des séquelles de ça, c'est que tu pourrais te ramasser avec des personnes qui vont être identifiées en termes de difficultés d'apprentissage ou même de retard mental à cause de ça. Pis là, ça va être une autre voie de racisme systémique, par exemple. Ça pourrait avoir des conséquences sur la stimulation et le développement cognitif de l'élève. Ça, ça peut avoir des séquelles à long terme aussi. (entrevue 3)

Ces programmes sont des exemples de néo-racismes culturalistes qui contribuent à la (re)production d'incidents critiques envers les élèves noir.e.s à l'échelle systémique. Et comme mentionné plus tôt dans ma thèse, certain.e.s élèves perçoivent leur participation au Programme d'appui aux nouveaux arrivants comme discriminatoire (Veronis et Huot, 2017), ce qu'Ariane confirme, Hassan et Annie l'ayant indiqué aussi. Et si j'établis un lien avec l'étude de Howard et James (2019), les propos de ces leaders convergent sur le fait que les enfants noir.e.s sont plus souvent étiqueté.e.s comme étant en difficulté que les élèves blanc.he.s.



En ce qui concerne Timothée, il partage sa réflexion sur l'expérience de la planification du programme scolaire pour les cours sur l'histoire des noir.e.s, ainsi que celui des Premières Nations, Métis et Inuit. Il décrit son incident critique de la manière suivante :

En termes de curriculum, je peux te dire que ça fait deux ans à l'école qu'on essaie d'ouvrir le cours sur l'histoire des noirs. Il y a un cours officiel là, dans le répertoire des cours de l'Ontario... je n'ai pas assez d'élèves qui choisissent le cours pour qu'on puisse l'offrir et... le seul membre du personnel qui serait apte à le livrer ce cours-là est un homme blanc... Il y a pas un intérêt de la part des élèves à prendre ce cours-là... (entrevue 3)

Timothée n'a pas expliqué pourquoi seul un homme blanc de son personnel serait le plus compétent à enseigner le cours de l'histoire des noir.e.s. Toutefois, selon Duschene et al. (2019), une direction d'école croit que c'est le seul critère à prendre en considération est la compétence professionnelle et est contre les pratiques d'embauche de discrimination positive. Mais en même temps, l'école de Timothée a offert un cours sur l'histoire des Premières Nations, Métis et Inuit donné par une enseignante métisse qu'il considère compétente, ce qui constitue un autre incident critique en matière de néo-racisme culturaliste :

On a un cours sur les Premières Nations là... Pis ça, il y a assez d'inscriptions pour qu'on l'offre, pis j'ai une enseignante qui a été bien formée sur les sujets des Premières Nations, faque ça, ça adonne bien, on l'offre... elle est métisse... Elle a découvert il y a comme 5 ans, 10 ans qu'elle était métisse là, c'est nouveau, ç'a pas été toute sa vie. (entrevue 3)

De ces propos, Timothée ne semble pas reconnaître explicitement que l'identité de l'enseignant.e peut avoir eu une influence positive ou négative sur l'inscription des élèves marginalisé.e.s à un cours. Ce point est particulièrement important à retenir, puisque les élèves noir.e.s dans certaines écoles de langue française sont plus à court de modèles identitaires noirs (Ibrahim, 2014). De plus, Howard et James (2019) mettent en exergue que l'ajout d'un cours sur l'histoire des noir.e.s s'inscrit dans un plan d'action en matière d'antiracismes systémiques, au lieu d'être une action isolée ; sinon, le cours perd son sens.

Pour ce qui est d'Ariane, elle souligne un incident critique au sujet des préjugés du personnel enseignant blanc et parfois arabe envers les élèves noir.e.s ne rencontrant pas les normes académiques de l'Ontario français et leur influence sur le travail académique assigné :

Je suis en train de faire une évaluation de suivi avec... un ado qui vient du continent africain... qui avait eu de très grands bris de scolarisation... puis j'avais des préoccupations par rapport à hum le niveau de travail qu'on donne. Parce que des

fois... si un élève ne sait pas lire, on a tendance à aller chercher du matériel pour apprendre à lire chez les plus jeunes... mais ça l'a pas la stimulation cognitive...euh qui est appropriée pour le niveau de développement de l'élève. Parce que là, j'ai un ado qui est peut-être 15-16 ans qui euh... qui est en train de faire des affaires de bo-bo ba-ba... Mais c'est un jeune qui est en train d'être traité comme un... un élève qui avait une déficience. (entrevue 3)

Elle poursuit aussi avec la description d'un second incident critique de sous-stimulation académique allant dans le même sens du néo-racisme culturaliste que le premier.

C'était euh les élèves qu'on voulait hum classifier comme étant, hum comme ayant un retard mental...parce qu'ils n'étaient pas capables de dire l'heure... pis ça faisait cinq mois qu'ils étaient à l'école, pis ils avaient encore ben de la misère à essayer de dire l'heure. Ils pouvaient mettre leur montre à l'envers...Je m'étais débattue pour essayer de dire pourquoi j'étais pas d'accord avec cette conclusion-là, et là finalement, les personnes qui ont gagné, c'était comme « Moi, ça fait 20 ans que j'enseigne à des jeunes de cet âge-là... Moi, je sais ce qu'ils sont capables de faire. Je sais c'est quoi un élève qui est pas capable d'apprendre ou qui a une déficience. Je sais ce qui est normal, pis ce qui est pas normal. » (entrevue 2)

Ariane explique aussi les raisons pour lesquelles elle n'était pas d'accord avec les constats de ses collègues selon un incident critique qu'elle a vécu outre-mer :

Quand j'étais [à pays en Afrique]... de pouvoir voir qu'il y avait zéro horloge nulle part. De voir qu'une montre au bras, c'était un objet de luxe... de comprendre que quand l'horaire de la journée, il y avait une personne dans peut-être toute l'école qui avait une montre, pis que là qui sortait avec une grosse cloche aux heures prévues pour... Il y avait des gens qui pouvaient passer toute une vie pis qui avaient jamais une montre ou une horloge. (entrevue 2)

En d'autres termes, on a parfois tendance à vouloir poser un diagnostic pseudo-médical à un.e élève noir.e et nouvelle arrivante ou nouvel arrivant au lieu de différencier son enseignement.

En ce qui concerne des discriminations linguistiques et des néo-racismes culturalistes systémiques présents dans la communauté environnante, Ariane et Marielise nous apprennent qu'il en existe à l'échelle provinciale, ainsi qu'à l'échelle locale. D'une part, Ariane mentionne des incidents critiques qu'elle a vécus auprès du ministère de l'Éducation de l'Ontario, lorsqu'elle a voulu faire des collectes de données sur l'identité des élèves pour pouvoir prendre des décisions plus éclairées au sein de son organisme :

C'est avantageux d'être une plus petite boîte pour pouvoir dire : « Heille, il faut que ces morceaux-là soient collectés ». Pis là, je vois que ç'a des incidences au niveau du ministère, pis là... là maintenant, j'ai j'ai des gens du ministère de l'Éducation qui m'arrive avec ce : « Ah, c'est vraiment important, [Ariane], de tout collecter ces

affaires-là... parce que, je me suis battue battue battue battue battue pour faire valoir ces points-là. On m'a traitée comme une espèce de petite cave qui comprend rien, pis qui a pas les expertises parce que, j'ai pas un doctorat ou je sais pas quoi... maintenant, on m'aide avec ces découvertes-là là, ces nouvelles pratiques-là... même s'il y a quelque chose qui va ressortir d'une progression de notre milieu... qu'on sera pas capable de reconnaître ce qui vient de chez nous, pis cette contribution-là, puis ça va être encore parce qu'il y a des Anglo, pis qui tout d'un coup se sont réveillés pis là ils viennent... tsé, un peu comme le phénomène de *mansplaining* là ? (entrevue 3)

Bien que la situation soit en train de changer concernant la collecte de données, Ariane précise que son expertise en tant que femme, francophone et professionnelle de l'éducation n'a pas toujours été appréciée à sa juste valeur par des responsables masculins et anglophones du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Or, Mariseline nous apprend que des incidents critiques de néo-racismes culturalistes systémiques existent au sein de la francophonie aussi en ce qui a trait aux personnes immigrantes, dont plusieurs sont noires.

#### 4.6.3 Processus/Procédures (Habilités)

En abordant explicitement le racisme anti-noir, il est devenu nécessaire pour moi en tant que chercheuse de déconstruire la blanchitude de l'élite franco-ontarienne, puisque la plupart des participant.e.s de mon étude sont blanc.he.s. À partir des données recueillies sur ce sujet, j'ai vu émerger le concept de la « fragilité blanche francophone ».

Dans ses écrits, Di Angelo (2018) fait référence au concept de *white fragility* (fragilité blanche), ce qui est l'état émotif des blanc.he.s qui deviennent en colère, sont sur la défensive ou paraissent hostiles lorsqu'elles et ils sont confrontés à l'idée d'être des complices d'un racisme systémique anti-noir. En m'inspirant de ces propos, j'avance que certains leaders blancs ressentent une « fragilité blanche francophone ». Il s'agit d'une réaction qui se produit chez certain.e.s blanc.he.s, descendant.e.s de colonisateurs et colonisatrices français.e.s du pays. Elles et ils adoptent le plus souvent un discours de la survivance contre les blanc.he.s anglophones pour obtenir ou maintenir des services en langue française. Mais lorsque certain.e.s blanc.he.s francophones sont confronté.e.s à l'idée d'être complices d'un racisme systémique anti-noir au même titre que les blanc.he.s anglophones (ou même plus que les blanc.hes anglophones), elles et ils deviennent en colère, sont sur la défensive ou paraissent hostiles envers la personne qui profère ces paroles. Cet état émotif émerge lorsqu'on soustrait l'argument que c'est uniquement une

question de culture associée à l'immigration, donc à la citoyenneté de naissance versus la citoyenneté par naturalisation.

La réflexion des interlocuteurs et interlocutrices blanc.he.s francophones de l'Ontario que Carr (2006) décrit au sujet du racisme anti-noir au sein de la francophonie est un exemple de la fragilité blanche franco-ontarienne. En bref, la « fragilité blanche francophone » se résume en des propos transmettant l'état émotif de blanc.he.s d'expression française bénéficiant d'un statut de citoyenneté de naissance (Ibrahim, 2016), aussi appelé droit du sol. Elles et ils préfèrent l'image de s'allier avec les personnes telles que les autochtones et les personnes noires, en tant que groupes marginalisé.e.s par « les anglophones » qu'on ne voit pas comme blanc.he.s. Celles et ceux éprouvant de la fragilité blanche francophone préfèrent cette alliance fondée sur « la survivance » plutôt que de pleinement assumer la blanchitude qu'elles et ils partagent avec les blanc.he.s d'expression anglaise, ainsi que les conséquences communes de la colonisation entre les deux groupes de blanc.he.s envers les autochtones et les noir.e.s. Alors que j'essaie de déconstruire ma fragilité blanche francophone, elle n'est pas tout à fait déconstruite, et par conséquent, ce concept s'applique à moi aussi. Voici quelques exemples de la fragilité blanche franco-ontarienne, selon la *LangCrit* :

C'est difficile pour nous de maintenir notre propre culture pis notre propre fierté... sans se faire anéantir par les anglais... c'est peut-être une force, parce qu'on s'est battus pour nos écoles, pour nos enfants, pour avoir des ressources en français, pour acheter un livre en français à ma p'tite. Se débattre à ce point-là donc ça nous donne une compréhension des gens qui nous arrivent, et qu'est-ce qu'eux autres vivent un tout p'tit peu... est-ce que je dis que je comprends exactement ce qu'ils ont vécu avant d'arriver, mais en arrivant, ce débalancement-là, être dérouté, se sentir très seul, se sentir isolé, se sentir comme si partout où tu vas y'a rien pour toi (Annie, entrevue 2)

Ici, Annie fait des comparaisons qui illustrent non seulement son aveuglement au racisme anti-noir déjà mentionné auparavant, mais aussi son manque de compréhension de l'histoire mondiale de la colonisation entre les blanc.he.s et les noir.e.s. De plus, elle ne nomme aucun incident critique particulier à propos de cette dynamique francophone-anglophone.

Pour Timothée, le racisme anti-noir au sein de la communauté francophone n'est pas aussi concentré qu'au sein de la communauté anglophone, ce qui justifie la hiérarchisation du français et de la religion catholique<sup>31</sup> :

Les francophones, on est minoritaires au niveau de notre langue... [ils] sont pas nécessairement plus frileux, c'est... ils ont d'autres chats à fouetter... d'autres choses en tête aussi. C'est pas la seule oppression vécue est celle de ma peau noire. Mais c'est pas vrai. J'ai aussi celle de ma langue. J'ai aussi celle de ma religion. Ma théorie, c'est que ça serait plus dilué, tandis que dans les communautés anglophones, c'est vraiment concentré. (entrevue 3)

Selon lui, les blanc.he.s d'expression française priorisent la langue et la religion catholique en rapport à l'anglophonie au-delà des racismes, ce qui est aussi une autre forme d'aveuglement aux racismes, puisque c'est un constat fondé sur le regard sur les personnes autochtones, noires ou racialisées autres que blanches avec des conceptions non fondées sur des données empiriques.

Cindy, de son côté, mise sur le fait que certaines populations francophones sont plus homogènes, voire blanches, que les populations anglophones :

C'est certain que si tu es un francophone en contexte minoritaire, c'est certain que tu n'as pas autant cette chance de tirer parti de la diversité dépendamment des milieux. Je pense que l'accueil peut être différent de cette volonté de vouloir développer les compétences interculturelles ou le processus qui t'emmène à constater que t'as besoin de développer tes compétences interculturelles. (entrevue 2)

Toutefois, Johnny nous rappelle que des écoles de langue anglaise ayant une population à prédominance blanche existent aussi selon ses expériences à la direction d'école dans des contextes éducatifs similaires à ceux que Cindy a connus :

Comme sous-directeur... la première position était à [nom de l'école anglaise] et je dirai qu'il y avait à peu près 20 % de la population qui était des nouveaux canadiens, des immigrants, la 2e école j'ai été sous-directeur à [nom de la ville]... C'était à peu près 25 % des canadiens de pays différents, de nouveaux canadiens... après ça j'ai été un directeur à [nom de la ville]... là cette école... il y avait peu de variété de culture. (entrevue 3)

À partir de ces citations illustrant ce que je nomme la fragilité blanche franco-ontarienne, je retiens que certains leaders blancs possèdent des néo-discriminations culturalistes en ce qui concerne les différences pouvant exister au sein des populations estudiantines entre les écoles de langue

---

<sup>31</sup> Comme mentionné auparavant, huit des treize conseils scolaires de langue française de l'Ontario sont de confession catholique.

française et celles de langue anglaise, dont les leaders sont principalement blancs. En bref, les expériences de ces leaders ne sont pas nécessairement fondées sur l'expérience de travailler au sein d'un système éducatif de langue anglaise.

De l'autre côté, mes deux participant.e.s noir.e.s offrent une tout autre perspective de la raison d'être de la fragilité blanche franco-ontarienne. Assiatou offre sa perspective de femme noire et francophone au sujet de la communauté francophone, qui, selon ses propos, est *de facto* blanche :

La communauté francophone, franco-ontarienne, franco-manitobaine, franco ce que tu veux, la survie de cette communauté, ça va être grâce à l'immigration francophone... dans les prochaines années. Donc, il y a ce manque... d'accepter que c'est ça, c'est grâce à ça que nos écoles vont continuer à exister... (entrevue 3)

La réflexion d'Assiatou s'aligne sur le constat que Bisson et al. (2009) ont déjà avancé au sujet du fait que l'immigration francophone joue un rôle crucial dans l'ouverture de nouvelles écoles dans certaines régions de l'Ontario. En poursuivant son discours, Assiatou souligne les efforts de certaines communautés franco-ontariennes à prédominance blanche à accueillir de nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants :

Parce que la communauté francophone, elle vieillit, si tu vas dans les régions éloignées en Ontario. Sauf qu'il y a des gens extraordinaires qui ont été un petit peu plus vite, qui ont compris que s'il faut aller chercher, faire vivre ses villes, ses régions, il faut aller chercher cette immigration francophone en Afrique, peut-être en Europe. (entrevue 3)

Assiatou fait remarquer qu'elle ne généralise pas que ses propos s'appliquent à toutes les communautés francophones à prédominance blanche et éloignée, puisqu'il y a des efforts de recrutement, sans pour autant nier que la résistance existe :

Alors que malgré ça, dans certains contextes, il y a encore une résistance. Donc, je pense qu'il y a que cette complexité déjà que les franco-ontariens vivent en étant des minorités face à la communauté anglophone. Mais il devrait voir ça plus comme une richesse et ouvrir comme il faut leurs portes pour être plus solidaire, et puis affronter les obstacles que rencontreront ces francophones. En tout cas, c'est ma perception pis ma compréhension. (entrevue 3)

Assiatou nous offre non seulement sa perspective en tant que participante noire, mais aussi de citoyenne par naturalisation au sujet de certaines communautés à prédominance blanches et de naissance.

Pour ce qui est de Hassan, qui est noir aussi, les blanc.he.s franco-ontarien.ne.s ratent une chance en or en ne s'unissant pas aux communautés noires francophones :

Parce que les franco-ontariens eux-mêmes ont été une minorité... Ils sont encore une minorité. Ou, tu sais, ils ont toujours eu – comment dire — cette lutte qui est tout le temps présente pour dire aux anglophones, de dire notre langue, notre culture, il faut qu'on la préserve, etc. c'est là où ils devraient prendre aussi en compte aussi les besoins des minorités, des minorités qui arrivent, qui viennent se greffer à eux, de dire : « On vous comprend et on va unir nos forces. On va... etc. ». Il n'y a pas ça, pour le moment en tout cas... (entrevue 3)

Hassan souligne aussi qu'il existe du racisme au sein de la communauté franco-ontarienne :

Tu sais... quand tu vois un franco-ontarien et un anglophone, de visuel, il n'y a pas de différence... Ce n'est que quand il parle que cette différence-là est là. Parce qu'au fond, le racisme, c'est le racisme anti-noir, ça peut être un racisme Premières Nations... C'est l'autre, le Différent, et c'est cette différence-là que l'on va mettre en exergue et dire : « Je ne peux pas. Tu es différent ». Donc, il y a tout l'aspect de la culture. (entrevue 3)

Dans cette réflexion, Hassan exprime que le racisme anti-noir et le racisme anti-autochtone existent au sein de l'ensemble de la communauté blanche, toutes langues confondues. Mais il souligne la discrimination linguistique et culturelle existante envers les francophones au Canada :

Je pense que c'est Louis Caron, c'est un auteur québécois, quand il parlait de la colonisation, quand ç'avait été fait du côté du Québec, ils étaient très comme des sous-hommes... Ce n'était pas juste au niveau de la langue. C'était tous les aspects de la culture de. Tu sais, il y avait cette hiérarchie. (entrevue 3)

Même si les deux sont fondées sur une hiérarchisation, la discrimination dont il est question est linguistique et culturelle entre blanc.he.s au Canada, mais le racisme est aussi fondé sur la signification de la hiérarchisation de la couleur de la peau entre blanc.he.s et noir.e.s dans l'histoire du monde. Ce qui est effectivement un élément de racisme que les blanc.he.s franco-ontariens oublient :

Donc, c'est là où je dis au niveau des franco-ontariens... tu as l'impression que quelque part, ils cherchent peut-être eux aussi à avoir des gens qui pourraient dire : « Non non non, vous n'êtes pas comme nous là. Vous êtes différents de nous », et peut-être établir cette hiérarchie-là. (entrevue 3)

Enfin, Hassan soulève un point intéressant à considérer : si la francophonie de citoyenneté de naissance, qui est plus souvent blanche, accepte les minorités qui sont de plus en plus non-blanches à titre de membres à part entière, celle-ci perçoit qu'elle pourrait subir des pertes en matière de droits du sol auprès des anglophones de citoyenneté de naissance qui sont plus souvent blancs aussi, notamment ceux qui sont en situation de pouvoir. La réflexion sur l'expérience d'Hassan est à considérer, puisque la francophonie canadienne et mondiale, comme expliqué précédemment, réduit les antiracismes et les racismes à une perspective anglo-américaine, alors que des

chercheur.e.s français.e.s et francophones ailleurs dans le monde s'intéressent aussi à la théorie critique de la race.

Toutefois, il importe de déconstruire certains incidents critiques de néo-racismes culturalistes présents parmi les leaders mêmes. Timothée partage ce qui suit au sujet des parents blancs :

Dans certaines familles, euh... Pfff! Je devrais même pas parler de ça, je vais parler plus en large au niveau hum des parents qui sont engagés, on le sait là, que ça soit un élève de l'immigration, un élève euh du quartier là, je veux dire, un élève blanc du quartier, de famille bien rémunérée, on connaît les familles qui sont impliquées, qui vont vraiment s'engager envers la vie de leur enfant, pis celles qui vont ignorer nos appels. Faque ça, il y en a dans toutes les communautés là. (entrevue 3)

Timothée fait remarquer que c'est le parent blanc et celui de classe moyenne (ou plus) qui s'impliquent généralement dans les activités de l'école. Cette remarque concorde avec ce que Howard et James (2019) observent aussi. Selon ces chercheurs, il s'agit du profil de parents qui s'intègrent facilement à la vie scolaire et de l'autre côté, ces chercheurs ajoutent que le personnel de l'école n'est pas ouvert à parler de la race ou des antiracismes en ce qui concerne les parents noirs. Et c'est possiblement ce qu'on perçoit dans les propos de Timothée. À l'inverse, dans une école où l'on mise sur les antiracismes, Howard et James (2019) ont observé un plus haut niveau de parents noirs impliqués dans les activités scolaires.

En ce qui concerne des pratiques de leadership antiracistes pour contrer les racismes décrits, je fais un constat similaire en tant que chercheure. Pour que de telles pratiques soient véritablement mises en œuvre sur le terrain, cela requiert qu'on dépasse l'appartenance identitaire dominante ou encore une association erronée entre la discrimination linguistique et le racisme anti-noir pour aborder les dynamiques de pouvoir, selon la théorie de la *LangCrit*. L'appartenance identitaire au français serait interprétée comme une appartenance au français local et à la francophonie des citoyen.ne.s blanc.he.s de naissance qui forme effectivement une communauté à prédominance blanche de droit du sol, notamment en ce qui concerne les postes de leadership en éducation. Cela dit, je présente maintenant les pratiques pédagogiques que les leaders considèrent adopter en tant qu'antiracistes.



#### 4.6.4 Province/Pays (Pratiques)

Ce qui semble poser un problème dans les contextes franco-ontariens de certains leaders, ce ne sont pas les antiracismes en soi. C'est d'abord leur association *de facto* à une perspective anglo-américaine qui l'est. Par l'association des antiracismes à l'anglophonie et à l'américanisme, cette perspective semble disqualifier, pour certain.e.s blanc.he.s francophones de naissance, leur droit du sol découlant de leur citoyenneté de naissance au même titre que celui du ou de la blanc.he anglophone. Voici une entrée dans mon journal de chercheure à la suite d'un incident critique survenu lors de la réception d'un message texto via Twitter, puisque j'envoie des gazouillis soulignant les racismes et les antiracismes en rapport au contexte ontarien et canadien, toutes langues confondues. Un gazouillis est un court message d'environ 280 caractères envoyés par l'entremise de la plateforme de microblogage Twitter, ce qui est à la mode en 2020, et ce, depuis quelques années.

Ouin, j'ai touché une corde sensible chez [nom]. Il semblerait que pour elle, sa difficulté avec ma prise de position en matière d'antiracisme c'est que je n'adopte pas son discours pluraliste à la francophonie, mais bien un discours qu'elle qualifie de « hégémonie anglo ». Elle ne voit vraiment pas l'écart de comportement entre les blanc.he.s et les non-blanc.hes, ni celui entre certaines minorités visibles comme les arabes et les noir.e.s en relation aux blanch.es ? Or, *wait is that anglo hegemony* dont elle parle ?!

Autrement dit, je ne crois pas qu'adopter une perspective antiraciste nuit à la puissance politique de la francophonie de citoyenneté de naissance, qu'Ibrahim (2016) souligne est particulièrement présente en Ontario français.

[nom] pense que mon discours amènera des « personnes de minorités racialisées à cesser de parler français et à aller du côté anglais ». Puis [nom] continue en indiquant uniquement que cela signifierait une perte uniquement pour eux, alors que je me demande si elle veut vraiment dire une perte pour l'élite blanche francophone qui dépend de l'immigration francophone qui vient surtout d'Afrique et d'Ayiti en ce moment ?

Ici, je vois que mon interlocutrice et moi avons des conceptions différentes des défis au sein de la francophonie, puisque je ne réduis pas mon discours à une question linguistique et culturelle des colonisateurs et des colonisatrices blanc.he.s du Canada et elle n'élargit pas le sien. Mon héritage fait en sorte que je suis plurilingue et pluriculturelle.

[nom] persiste que je ne comprends pas l'article 23 ouvre des portes à « TOUS les francophones » comme elle a écrit en majuscules en plus ! A-t-elle compris que mon point est : *With rights, come responsibilities...* et mes données montrent que nous, les

blanc.he.s francophones ayant un droit du sol, ne sommes pas présentement à la hauteur de nos responsabilités en matière d'inclusion de toutes les personnes et de toutes les communautés d'expression française et particulièrement les noir.e.s ? Pourquoi je dis ceci ? On a la responsabilité de la gestion de nos écoles en Ontario depuis plus de 20 ans, donc, dis-moi pas que c'est la faute des anglophones si on est racistes dans nos institutions aujourd'hui contre les noir.e.s pis discriminatoires contre les musulmans à l'école catholique non plus... (journal de bord)

De cet échange, je conçois que mes gazouillis et mon travail d'analyse en tant que chercheur.e touchent autant à des cordes sensibles personnelles, que ce soit chez d'autres blanc.he.s francophones ou chez moi. Mais peu importe, je poursuis mon analyse, puisque je suis préoccupée à titre de chercheure que le système éducatif de langue française en Ontario ne semblerait pas ou peu adopter des pratiques pédagogiques promouvant l'identité noire et francophone, ce qui s'aligne sur les constats d'Ibrahim (2014, 2016) au sujet de l'identité noire.

Comme je l'ai montré au début de la thèse, je suis d'avis que les leaders blancs d'expression française ont toutefois tendance à faire de l'appropriation raciale. Nous utilisons les arguments des noir.e.s aux États-Unis au sujet des racismes systémiques que les blanc.he.s de ce pays leur infligent, pour exiger des changements en notre faveur auprès des blanc.he.s anglo-canadien.ne.s. En appliquant la *LangCrit*, je peux constater que le racisme anti-noir perdure au sein de certains contextes franco-ontariens, puisque des leaders blancs refusent de « voir » et d'« entendre » que nos pratiques pédagogiques n'ont que peu évolué en fonction de l'histoire et des éléments linguistiques et culturels des francophones non-blanc.he.s, dont les noir.e.s. Nous préférons aussi miser sur notre rôle de colonisé.e.s que notre autre rôle de colonisatrice ou de colonisateur, d'où l'émergence de la fragilité blanche franco-ontarienne. Toutefois, certains leaders conçoivent qu'ils ont développé des pratiques pour contrer les racismes, en *Ayiti*, comme mentionné. D'autres leaders ont développé des pratiques de leadership plus inclusives ailleurs. Cependant, dans la plupart des cas, ces pratiques prennent la forme de conversations que les leaders ont plus souvent avec leur communauté scolaire et environnante, en réponse à des incidents de racisme. Les conversations courageuses font partie du modèle de leadership transformationnel de Leithwood (2012) privilégié en Ontario, ainsi que du modèle de Gélinas-Proulx et Shields (2016). Et en me basant sur les stratégies pédagogiques antiracistes identifiées par Howard et James (2019), je vais identifier les quelques défis en matière de racisme anti-noir et ainsi que les stratégies pédagogiques antiracistes qui existent parmi les leaders, autres que les conversations courageuses.

Dans l'étude de Howard et James (2019), de nombreux et nombreuses enseignant.e.s ont exprimé l'importance de collaborer avec les parents et la communauté de l'école afrocentrique de Toronto. Dans le contexte de l'école afrocentrique dont il est question, il s'agit d'accueillir les élèves, les familles et les membres de la communauté noire d'une manière qui ne leur est pas nécessairement accessibles dans d'autres écoles.

Dans le contexte de mon étude concernant des contextes éducatifs franco-ontariens, et plus particulièrement la troisième entrevue portant explicitement sur les élèves, le personnel et les familles noir.e.s, les leaders ont plutôt parlé de l'intégration réussie ou de l'échec d'intégration des enseignant.e.s nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, qui étaient aussi noir.e.s. Cela signifie que personne n'a parlé de stratégies pédagogiques en matière d'antiracismes adaptés aux élèves, au personnel ou aux familles noires sans associer les stratégies à un statut de citoyenneté par naturalisation d'abord. D'où mon constat selon lequel il existe des formes de néo-racismes culturalistes en rapport à l'accueil de certain.e.s enseignant.e.s noir.e.s. Par exemple, Timothée, un leader blanc et de nationalité canadienne, parle de comment on accueille et accompagne les enseignant.e.s nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants. Il parle d'un incident critique en matière d'intégration qu'il qualifie de succès « naturel » en raison de la personnalité de l'enseignant :

Moi, je connais, un de mes meilleurs amis professionnels avec qui j'ai travaillé, qui lui, est du [pays en Afrique] aussi, euh, et puis, quand il est arrivé au Canada, il avait pas de défis en salle de classe. Il a une personnalité qui, naturellement, mettait en œuvre tout ce qu'on voit dans nos documents politiques, de faire croître le succès, des écoles accueillantes, des écoles saines. Comme lui, c'est ce qu'il voulait, naturellement, comme pédagogue... Il était enseignant dans son pays... hum, pis tsé, il s'est adapté sans hésitation. Pis là maintenant, il est à la direction de l'école. (entrevue 3)

Ce que Timothée ne se rend pas compte, c'est que dire que quelque chose est naturel en ce qui concerne une personnalité et son rapport au succès en enseignement est, en effet, une forme de néo-racisme culturaliste (Ducharme et Eid, 2005). À l'opposé, Timothée compare ce premier leader éducatif à des personnes noires qui n'ont pas intégré le système éducatif, malgré un accueil et un accompagnement ponctuels :

Pis on a d'autres personnes qui arrivent, pis elles sont incapables de s'intégrer...pis ça, c'est malgré qu'on a essayé de les coacher. On a essayé... c'est juste trop ancré ou le traditionalisme est trop ancré dans leurs pratiques... on arrive à un conflit, pis c'est là où on fait des mises à pied, où on fait des évaluations insatisfaisantes. (entrevue 3)

De ces deux exemples, on peut constater que la collaboration avec le nouveau personnel enseignant ne contient pas explicitement de stratégies pédagogiques en matière d'antiracismes, mais bien des stratégies explicites pour se débarrasser d'enseignant.e.s nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, dont plusieurs sont noir.e.s. En somme, « *antiblackness's foundational violence and conception of Black people as out-of-place, contaminating, and disposable, render Black students inherently punishable* » (Howard et James, 2019, p. 317, en se référant à Dumas, 2018, p. 37). Or, dans le cas de mon étude, ce sont des enseignant.e.s noir.e.s a ainsi que de nouvelles arrivantes et de nouveaux arrivants qui sont implicitement jeté.e.s et jetables, selon la réflexion de ce leader sur l'expérience. Toutefois, le comportement de rejeter les enseignant.e.s noir.e.s n'est pas réservé au système éducatif de langue française, selon l'incident critique vécu par Johnny lors de la dernière année.

*One with a black student from Africa. She's French and she's from [country in Africa], and she's a [name of school] teacher education candidate, in her first year, a new Canadian; speaks beautiful French; just a wonderful teacher, that didn't really understand the norms of the school, you know, and the expectations of the school. And she was placed in a school where the principal had a very hands-off approach to managing things. Kind of leaves it up to her teachers too run everything, which is fine. (entrevue 3)*

Johnny vient de mettre en exergue un contexte éducatif dans lequel une nouvelle enseignante noire et nouvelle arrivante a fait son premier stage : la direction et l'enseignant.e. associé.e. ne travaillaient pas nécessairement ensemble pour accueillir la stagiaire.

*And my student and the teacher did not work well together. The relationship seemed to break down, especially around expectations for being on time. You know, that was one of the things that, was a problem. Like, she would be late, and a young mother, and she's got her own reality ... the teacher had a very linear view of time and got really angry when she would show up late to class; didn't understand why. (entrevue 3)*

Comme l'explique Johnny, l'enseignante associée n'a pas présenté ses attentes à l'enseignante ni abordé les retards avant de la faire échouer à l'étape de l'évaluation formelle :

*And the student, having a very cyclical view of time, didn't understand why that was a problem. But the teacher made, you know, a couple of really critical mistakes, in my opinion. Teacher never verbalised the problem. Never said, you know what, these are my expectations. I need you here for these reasons... You can't be coming in at 9:30. Never say anything like that. So this continued until the evaluation, and then the evaluation came, the teacher just hammered the student ... totally unprofessional behaviour; not very punctual... She was completely blindsided by that, and did not understand the cultural reference or the cultural norms. And so – you know, part of*

*that, I think, clearly the teacher could have communicated better; principal could have been more proactive. (entrevue 3)*

Selon Johnny, il s'agit d'un défi interculturel en ce qui concerne la ponctualité, un élément qu'il indique avoir mieux compris en raison de son bénévolat en Ayiti. Bien qu'il fasse référence implicitement à un néo-racisme culturaliste, il ne fait aucunement référence à la possibilité qu'un racisme anti-noir existe, surtout qu'il indique ce qui suit :

*And it got to a point where the relationship just broke down and I ended up moving her to another school, and it gave her a fresh start. And she did really well at that other school; but, again, very different reality, right? A principal that was very hands-on, and the context and where she was coming from; really embraced her culture. From the day she started. And there was never an issue in that other school, and she passed her next assignment with flying colours, right? (entrevue 3)*

Dans ce cas particulier, Johnny, un homme blanc, a été en mesure d'utiliser son pouvoir pour réassigner la stagiaire à une nouvelle école et donc, à un autre enseignant.e associé.e, lors de cet incident critique. La réaffectation s'est bien passée, et on voit que, selon la réflexion de Johnny sur cet incident critique, la deuxième direction d'école s'est intéressée davantage à la stagiaire et a offert un tout autre accueil à l'enseignante noire et nouvelle arrivante. Cet accueil a probablement contribué à un accueil positif auprès des autres membres du personnel à son égard, ainsi qu'à la réussite de son stage.

De ces exemples, on peut observer deux perspectives différentes concernant des incidents critiques en matière d'intégrations réussies et des échecs d'intégration à des communautés scolaires, selon deux hommes blancs. On est aussi témoin de deux formes de néo-racisme culturaliste différent, lorsqu'on qualifie certains comportements comme « naturels » et d'autres comme étant des « écarts interculturels » et que ni l'un ni l'autre des leaders n'a abordé explicitement la possibilité qu'un racisme anti-noir existe. Étant donné que les enseignant.e.s noir.e.s sont encore trop peu nombreuses et nombreux (Howard et James, 2019), en Ontario (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2019a, 2019b), il serait nécessaire d'aborder directement la question des racismes systémiques anti-noir. Toutefois, il existe une certaine tendance à contourner la question en réduisant les défis des personnes noires à une question de culture ou à celle du statut de citoyenneté par naturalisation, lorsqu'une récurrence systémique d'échecs existe. Comme Ariane le souligne, il s'agit peut-être de « la perspective de répéter des modèles sans même le savoir » (entrevue 3), pendant que certain.e.s enseignant.e.s vivent du

racisme anti-noir dans les écoles (Howard et James, 2019) et que de nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, dont plusieurs sont noir.e.s et sous-employé.e.s en éducation (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2019a, 2019b).

En ce qui concerne un engagement envers les élèves noir.e.s, différentes approches existent parmi les leaders. Comme on l'a vu par l'entremise des témoignages précédents d'Ariane et d'Annie concernant des incidents critiques, certains leaders le font explicitement, tandis que d'autres leaders le font plus implicitement. Timothée décrit un incident critique où il a appuyé des élèves noir.e.s qui sont aussi de nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants :

J'avais un groupe d'élèves... pis par coïncidence c'était euh, trois familles différentes qui ne se connaissaient pas, mais qui arrivaient tous du Cameroun... et les garçons se sont liés d'amitié... et puis dès la rentrée c'était évident que ce sont des leaders... ils ont beaucoup d'énergie, une personnalité forte, et puis j'ai su reconnaître ça dès le point de départ... (entrevue 1)

Ici, Timothée fait abstraction du fait que les garçons en question sont noirs, mais il mise sur leur nationalité, et par conséquent, sur leur statut de citoyenneté par naturalisation. Il poursuit sa réflexion sur cet incident critique :

à la deuxième ou troisième semaine d'école, ces garçons-là étaient venus me voir, ils voulaient partir une équipe de basket-ball. Je leur ai dit qu'il n'y avait pas de coach, mais que moi j'allais être leur coach en transition. On a recruté d'autres élèves pour- à faire une équipe. (entrevue 1)

Timothée est devenu l'entraîneur de basket-ball par intérim, le temps de trouver un autre entraîneur pour appuyer la demande des élèves. Il est intéressant qu'Ibrahim (2016) ait montré que dans certaines écoles franco-ontariennes, ce sport est plus appuyé pour les garçons noirs que leur parcours académique. Ensuite, il a communiqué avec des nouvelles à leur sujet aux parents :

J'ai envoyé... des courriels si y'avait pas de réponse, à leurs parents pour féliciter les parents pour partager que j'étais vraiment reconnaissant de leur leadership... au sein de l'école. Surtout bein premièrement juste parce qu'ils avaient un leadership au sein de l'école, pis c'est encore d'autant plus impressionnant que... c'est leur deuxième année au Canada, parlent très peu anglais, n'ont pas la culture anglophone du tout, mais s'impliquent beaucoup au sein de l'école. (entrevue 1)

Aux dires de Timothée, le fait de ne pas parler anglais est d'une telle importance dans sa communauté que ce manque de compétence langagière peut influencer l'inclusion/l'exclusion des élèves unilingues francophones (Gérin-Lajoie, 2003), dont certain.e.s sont noir.e.s et aussi nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, à l'école minoritaire de langue française.

Pour Hassan, il est important d'écouter les besoins des élèves « noirs et immigrants » (entrevue 3) ; ils voulaient un endroit pour faire des rencontres sociales lors des pauses, puisque l'équipe de Hassan ne leur permettait plus de se réunir pour socialiser aux toilettes : « Tu sais ce que l'on a fait ?... Au deuxième étage, on va mettre ce qu'ils appellent les tabourets, tables/bar... Des petites tables avec quatre chaises et quatre divans, tu sais, un espace qui n'était pas utilisé, et cet espace-là va devenir leur espace où ils vont s'asseoir et pouvoir penser et discuter. » Comment s'est-il rendu là ? Voici ce que je lui demande :

Mélissa : OK. Hum, pourquoi tu considères ça des exemples représentatifs de quelque chose qui améliore la réussite ou le bien-être des élèves noirs ?

Hassan : Parce que ce n'est pas juste ça, ce que je faisais, c'est que je modelais. Tu sais, quand je sortais les élèves des toilettes, je ne criais pas, je ne les engueulais pas, je ne les invectivais pas. Je disais : « OK les gars, la réunion est finie là. OK, on sort ». Bon tu vois. Et tu sais, quand ils sortaient, j'étais là au milieu d'eux à jaser avec eux. « Où est-ce que vous aimeriez avoir ? Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer au niveau de... » Et tu sais, ce que je montrais au personnel enseignant aussi, c'est que les jeunes, quand ils savent que la personne les respecte, absolument, ils te donneront au retour le respect. Par contre, quand ils savent que tu ne les respectes pas, ils vont faire des bêtises et des âneries. (entrevue 3)

Selon cet incident critique, c'est l'adulte qui a besoin de changer pour accueillir les élèves noirs.e.s pour faire preuve de bienveillance à leur égard.

C'est en tant qu'adulte qu'il faut évoluer. Il faut qu'ils sachent la bienveillance. Il faut qu'ils sachent. Tu sais, les élèves noirs ne sont pas différents des élèves blancs. Ils peuvent faire autre chose. Ce sont des élèves, ce sont des adolescents, et tu sais, ils ont fait un sondage au niveau des valeurs de l'école, et une des valeurs, c'était le respect. Et les élèves, quand on leur a demandé : « Comment vous voyez le respect ? » Une des choses qu'ils ont dit, c'est que : « On voudrait que le personnel nous respecte. » (entrevue 3)

Si je fais un lien avec les résultats de Howard et James (2019), les élèves décrits de la part d'Hassan expriment qu'ils veulent une école qui les accepte au même titre qu'à la maison, c'est-à-dire qu'ils se sentent aussi valorisés à l'école qu'à domicile.

Quant à Assiatou, elle relève une différence marquante entre son ancienne école et sa nouvelle école :

Je viens... d'une école où on a monté toute une bibliothèque de ressources qui touchent des sujets très très pertinents, que ce soit le racisme, que ce soit la diversité culturelle, que ce soit tout ce qui est la question autochtone, etc. Donc moi, j'ai investi avec mon

budget dans ces ressources justement pour permettre au personnel d'exposer leurs élèves à tout ça, pis j'arrive dans une école qui, oui, certes riche en niveaux de diversité, mais très très peu de ressources en termes pédagogiques. Je pense que ça sera mes prochaines priorités parce que je trouve que les enfants ne sont pas exposés à ça. (entrevue 3)

Dans le cas d'Assiatou, elle n'a pas nécessairement priorisé des ressources en ce qui concerne la lutte contre le racisme anti-noir au-delà des autres éléments de la diversité, ce qui concorde avec la définition du ministère de l'Éducation de l'Ontario dans la Stratégie ontarienne en matière d'équité et d'éducation inclusive. De plus, elle précise lors de la description de cet incident critique que les ressources n'ont pas une intention explicite sur le plan pédagogique.

Pour ce groupe de leaders, il existe une opinion commune selon laquelle de nombreux éléments de la diversité s'entrecroisent et entrent en jeu, mais aussi que le racisme anti-noir n'est pas une priorité au-delà des autres discriminations, puisqu'un discours interculturel l'emporte. Et c'est ce dernier discours qui soutient les néo-racismes culturalistes.

Certains leaders ont parlé de l'implication des parents noirs. Dans le cas d'Ariane, elle a partagé comment une école interculturelle et antiraciste pourrait impliquer les parents, entre autres :

Faque, j'aurais peut-être envie de dire qu'est-ce qui fait qu'on est dans une école avec une interculturalité compétente ou réussie et antiraciste ? Je pense que ça sera un milieu ou le personnel et la direction comprennent d'abord ce que ça veut dire, ont des référents suffisamment forts et de bonne qualité pour pouvoir faire une mise en application bien informée de ces principes-là à tous les aspects de leur travail, c'est-à-dire qu'on ne réserve pas ces thèmes-là pour des festivals ou pour des mois particuliers pendant l'année ou pour des événements particuliers, mais ça fait partie d'une démarche, ça fait partie d'un mode d'analyse, ça fait partie d'un design et qui intègre là certaines des choses... (entrevue 3)

Si l'on applique la théorie de la *LangCrit* aux propos d'Ariane, il s'agit d'assurer explicitement que les référents culturels et raciaux évoqués à l'école ne soient pas statiques. Elle ajoute que c'est aussi une école où non seulement la direction évalue l'impact de ses initiatives avec la communauté, mais elle les sélectionne avec la communauté aussi :

C'est une école qui a une intention à cet égard-là et qui se donne des moyens quelconques d'évaluer les effets de ces initiatives à cet égard-là pour voir si c'est efficace ou non, parce que parfois, on peut avoir une intention d'interculturalité positive ou d'antiracisme, pis se mettre le doigt dans l'œil jusqu'au coude là. Donc, comment on fait pour ça ? Ça va nécessiter dans le processus d'évaluation, il y a plusieurs différentes possibilités, mais une participation aussi des groupes, de membres des groupes identitaires concernés, que ce soient des activistes, des parents, des chercheurs,



des élèves évidemment eux-mêmes, pour que ça soit pas juste la direction qui décide que oui, je me suis évaluée, pis oui, on fait une bonne job là-dessus. (entrevue 3)

Certains leaders blancs tentent de créer des liens avec les parents noirs. Johnny décrit un incident critique :

*You know, I think there may be three or four black families, there's one black family, which are from [city A], and the mother had basically escaped an abusive situation in [city A] and ended up in [city B] housing in our community, and was dating another man, and her two kids had significant learning challenges ... but the boyfriend, when he would come to pick the kids up, he would ride a bike and never wear a helmet, right, and—or he would ride the bike on school property, which would—you know, we have all these typical middle-class [city] rules, like ... you walk your bike on the property and you meet your children in certain places ... pretty regimented, sort of, situation to maintain safety... (entrevue 3)*

Selon Johnny, son incident critique a eu lieu avec un homme noir qui se voyait minorisé au sein d'une communauté blanche de classe moyenne. Il explique la réaction des parents blancs :

*A lot of parents, you know, were upset with him and clearly, I think, were being quite racist towards him. And, you know, I ended up meeting with him a few times to talk about some of the stuff, and great guy to talk to and, you know, I grew up in [city] ... but he wouldn't follow the rules, right? So what do I do, as a principal? I can't really change the rules, especially around riding a bike on property, you know ... and yet he clearly felt that I was being bias towards him. It was a challenge to manage that. (entrevue 3)*

Johnny a tenté d'apprendre à parler de la situation avec l'homme dont il était question pour l'amener à se conformer, puisqu'il n'allait pas changer les règlements :

*At least you reach out to people and understand the context and try and explain why the rules that are put in place are for the safety of all the children and – and it was hard for him not to feel judged, and I can imagine it's really challenging. (entrevue 3)*

Selon ces derniers propos, il semblerait que la famille ait vécu une situation similaire dans laquelle elle ne se sentait pas nécessairement membre à part entière de la communauté.

*In the end that family did – I ended up getting transferred to another school and that family moved. And they moved to another school, another upper-middle-class school in [city], in Ontario Housing project there, and continued to struggle with connecting with the school community. After communicating with that principal, they had challenges with that family as well. (entrevue 3)*

Cette dernière réflexion ne met pas en évidence la possibilité que les règlements de l'école, qui sont socialement construits, ne conviennent à la vision de tou.te.s. Elle met aussi en évidence que

l'école, toutes langues confondues, peut être minorisante, puisque ce sont les blanc.he.,s de classe sociale moyenne qui domine (Shields, 2013).

Quant à l'accueil des parents, Hassan insiste sur l'importance de « l'accueil des parents... ou s'ils rencontrent des problèmes qu'en face d'eux il y ait des personnes qui soient empathiques, et qui, s'ils ont besoin d'appui et de soutien, qu'ils puissent avoir bon tsé cet appui et ce soutien » (entrevue 3). Ce qui n'a pas nécessairement été le cas de la famille noire à laquelle Johnny faisait référence.

Assiatou a parlé de sa facilité à accompagner les familles immigrantes lors de la première entrevue grâce à son expérience d'immigration, mais elle ne parle pas d'une capacité à accompagner les familles noires pendant les deux autres entrevues :

Mon expérience d'élèves issu.e.s de l'immigration c'est parce que je suis une personne issue de l'immigration. Alors j'ai une facilité de comprendre les besoins des parents, de ces élèves, et en particulier de ces élèves, et je suis capable de mieux les accompagner, donc de mieux outiller mon personnel pour comprendre des réalités qui peuvent varier de la clientèle de l'école pour être en mesure de leur offrir des conditions d'apprentissage qui sont capables de les mettre dans des situations d'apprentissage très enrichissantes. (entrevue 1)

Ainsi, je constate qu'Assiatou priorise potentiellement le statut de citoyenneté par naturalisation des familles avant le fait d'appartenir tous deux à la communauté noire. Et de l'ensemble de ces données, on peut voir que la vision socialement construite de l'école est celle qui l'emporte plus souvent sur celles des parents. On n'a pas nécessairement le réflexe de considérer d'autres possibilités lorsqu'un incident critique se produit, ce qui est un racisme systémique anti-noir en soi, puisque l'école a été socialement construite par des blanc.he.s au Canada. Plus particulièrement, ce sont principalement des blanc.he.s catholiques, donc l'élite, qui ont conçu l'éducation en langue française de l'Ontario depuis ses débuts (Sylvestre, 2019).

Des données recueillies, je ne peux pas constater en tant que chercheure que tous les leaders ont entrepris des actions antiracistes (ou non) dans leur contexte éducatif par rapport aux manifestations conséquentes du meurtre de monsieur Floyd. À l'inverse, je ne peux pas non plus déclarer que tou.te.s ont abordé (ou non) le sujet avec leurs collègues, leurs pair.e.s ou les élèves. Mais selon les données à ma disponibilité, Assiatou, Timothée et Cindy ont mentionné la manifestation de #Blacklivesmatter pendant l'entrevue. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'y

ont pas participé. De plus, certains leaders ont fait leur entrevue avant le décès de monsieur Floyd, donc je n'ai pas de données sur leur conception de ce sujet en matière des racismes et des antiracismes. Toutefois, je sais qu'Ariane y est allée, puisqu'on a communiqué avant que je me rende à la manifestation avec un collègue, ce que j'ai consigné dans mon journal de bord. En plus de ce qu'Ariane et Cindy ont partagé, Timothée a aussi partagé d'autres initiatives en matière d'antiracismes dans son contexte éducatif :

Une vidéo de Trevor Noah, qui fait quoi, je pense une vidéo de 18 minutes là, on l'a pas regardé nécessairement ensemble, mais j'ai apporté l'attention, pis j'en ai fait... moi, je l'avais déjà visionnée, alors j'en ai fait un petit résumé. En tout cas, on a eu une conversation là-dessus en tant qu'équipe. (entrevue 3)

Il continue son explication au sujet de ses communications avec un élève noir :

J'ai eu un élève qui m'a envoyé un courriel, hum, suivant les propos d'Obama là, demandant que c'était maintenant le temps d'exiger un changement ou les changements... Donc, j'ai partagé le courriel que j'ai reçu de cet élève puis de son vécu, et la réponse que j'étais en train de préparer pour cet élève-là aux membres du personnel. Puis on a eu une conversation ouverte là sur le vécu individuel de tout un chacun, euh, pis c'est là où on a eu quand même des témoignages très très authentiques, mais ça a aussi démontré qu'il y a un vécu individuel et des attentes différentes, très variées sous ce parapluie-là, pis en tant qu'apprentissage moi-même, j'ai envoyé un courriel là-dessus aussi le vendredi à toute ma communauté (entrevue 3).

À partir des données recueillies, Timothée a abordé le sujet de la lutte contre le racisme anti-noir lors d'une réunion du personnel ; non seulement il a partagé des ressources avec le personnel, mais il a aussi envoyé une lettre aux parents. De plus, il a accordé de l'importance à la demande d'un élève noir de son école.

Pour ce qui est d'Annie, elle fait part de ce qu'elle aurait aimé voir dans son contexte éducatif, à la suite du décès de monsieur Floyd et des manifestations mondiales :

Je pense que si la culture se développe de respect de tous, hum puis d'appuyer — parce que la réalité est là, les enfants voient tout ça là. Ils ont quatre ans, pis ils ont vu le décès de ce monsieur-là. Comme, même s'ils ont peut-être pas compris tout de suite qu'est-ce qui se passait... C'est pas qu'une question qu'on n'en parle pas, c'est que ça soit peut-être une partie de la culture naturelle de l'école au niveau professionnel, pis dans chaque classe. (entrevue 3)

Ariane soulève implicitement que, selon elle, on n'a pas ou peu parlé d'un incident critique mondial en matière de la lutte contre le racisme anti-noir, même si certain.e.s élèves en ont été témoins. Enfin, dans mon cas, j'ai modifié l'unité d'apprentissage du cours à la maîtrise que j'enseignais

pour le consacrer entièrement aux apprentissages associés aux antiracismes et au racisme anti-noir en rapport à l'éducation à la citoyenneté, en plus de l'intégrer parmi l'ensemble de mes unités d'apprentissage.

De l'ensemble des données sur les stratégies pédagogiques antiracistes, et en se référant au continuum de la conception de la race et des racismes, on peut voir que les leaders rendus à l'étape six sont ceux qui ont plus souvent abordé les antiracismes plus explicitement.

#### **4.6 Suggestions des participant.e.s**

Les leaders de mon étude avaient des conseils à partager avec d'autres leaders voulant développer une compétence interculturelle et antiraciste pour pouvoir relever les défis associés à des incidents critiques. Ces conseils ont aussi été organisés selon mon modèle des 4P (Figure 15) en matière du développement d'une compétence interculturelle et antiraciste : paroles/perceptions (attitudes), politiques/programmes (connaissances), procédures/processus (habiletés) et province/pays (pratiques).

##### **4.6.1 Paroles/Perceptions (Attitudes)**

Assiatou, Hassan et Johnny avaient des suggestions à faire aux leaders éducatifs au sujet des paroles/perceptions en ce qui concerne le développement de leur compétence interculturelle et antiraciste.

Hassan, lui, fait remarquer qu'un leader éducatif ayant une compétence interculturelle et antiraciste s'investit dans la communauté scolaire dont il est responsable pour en faire « sa communauté », même si celle-ci ne lui ressemble pas.

Une direction... que j'avais accompagné... parlait de cette communauté... et à un moment donné je lui ai dit : « Pourquoi tu ne dis pas ma communauté. Parce que c'est ton école, c'est ta communauté. ». Donc juste changer ce vocable-là parce que quand tu dis « cette communauté », c'est comme si il y avait... eux, et moi... Donc je pense que les directions devraient inclure, devraient se considérer comme étant la direction de toute sa communauté scolaire, peu importe l'origine, peu importe... leur couleur, leur religion, leur orientation sexuelle, bon. (entrevue 1)

Ce constat concorde avec celui de Theoharis et Haddix (2011) qui ont étudié des directions d'école ayant fait de l'autoformation pour développer leur compétence antiraciste. Pour ce qui est d'Assiatou, ses conseils vont dans le même sens que ceux d'Hassan :

C'est d'arriver dans, au sein de peu importe dans quelle école nous sommes, d'arriver avec une ouverture d'esprit... un souci que tous les enfants, peu importe de quel milieu ils arrivent, peuvent apprendre, et de ne pas tomber sur les fameux stéréotypes qui parfois nous trompent... parfois nous amènent à arriver à des préjugés... (entrevue 2)

Comme Assiatou, Jonnny revient sur l'importance d'avoir un esprit ouvert. Il précise toutefois que cette ouverture s'applique non seulement à toutes les cultures, mais aussi à la pluralité des perspectives qui peuvent en découler :

*I think you need to work at developing, uhm, I think an openness to other cultures and other perspectives...* (entrevue 2)

C'est vraiment avoir à l'esprit que chaque élève est capable d'apprendre... Il faut croire que chaque élève est capable d'apprendre, et si l'étudiant ne réussit pas, c'est le problème des professeurs et de la direction de l'école, ce n'est pas le problème de l'enfant. (entrevue 1)

Dans le contexte d'une perspective de *LangCrit*, les leaders suggèrent aux leaders éducatifs voulant développer leur compétence interculturelle et antiraciste de ne pas concevoir les langues, les cultures ou les constructions sociales de la race comme étant des entités fixes, mais bien comme des entités plus fluides.

#### 4.6.2 Politiques/Programmes (Connaissances)

Annie, Marielise et moi prodiguons des conseils en ce qui concerne les moyens d'acquérir des connaissances nécessaires en regard des politiques et des programmes scolaires selon une perspective du développement d'une compétence interculturelle et antiraciste.

Premièrement, Annie suggère de concevoir un accueil allant au-delà de l'ouverture d'esprit :

Qu'il faut créer des trousse de bienvenue beaucoup plus accessibles que l'ouverture des directions, pis des surintendances, face à ces nouvelles familles-là. Comment est-ce que je peux dire ça ? Tout est *politically correct*, ils le sont ouverts, mais ils ne sont pas. Je sais pas si ça, ça fait du sens? Oui oui oui oui, oui oui oui oui pour bien paraître, mais dans le fond de la chose, il y a rien de différent qui s'est fait pour ces familles-là. Il y a rien de différent qui se fait au sein de la classe. Il y a pas de partage de culture, il n'y a pas de partage comme... je peux juste imaginer... (entrevue 2)

Annie parle non seulement d'une mise en place systémique de pédagogies sensibles et pertinentes à la culture, mais bien de mécanismes de vérification que ces pédagogies sont réussies. Johnny renchérit sur les conseils d'Annie à propos de l'intention pédagogique :

Des actions comme journée multiculturelle, et avoir des soirées où tout le monde peuvent apporter des nourritures, toutes ces choses sont biens, mais il faut vraiment créer le climat de intolérance face à des actes intolérants qui n'appuient pas toutes les cultures, peu importe d'où vient l'étudiant. (entrevue 2)

Finalement, Marielise suggère une tout autre approche pédagogique : « Tsé, ça peut être la marche des privilèges, qui en est une bonne » (entrevue 2). Voici ce que je lui ai répondu :

Parce que tu vois, je suis contente t'as mentionné la marche des privilèges. Moi, j'étais super heureuse de la faire dans mon cours<sup>32</sup>... mais à la refaire, il y a un élément que j'ajoute... C'est comment ces privilèges-là font de l'oppression à d'autres... Je serais explicite là-dessus parce que si on reste dans le discours des privilèges, on est en train d'ancrer de la blanchitude, dans ma tête... Ça, c'est nouveau dans ma réflexion là... avec les lectures que je suis en train de faire sur les racismes... (entrevue 2)

Je lui en parle davantage, puisque c'est elle qui m'avait parlé de cette activité à un moment donné ; je lui fais part de cette dynamique oppression-privilège dans le contexte de mon expérience de doctorante à l'Université d'Ottawa, selon ma conception du défi :

Je te donne un exemple très euh très très concret, OK ? Euh moi, je suis étudiante au doctorat, canadienne, et j'ai le droit à des assistanats, un certain nombre...et j'ai des collègues qui sont de l'international, qui ne reçoivent pas d'assistanats au même titre. Eux autres, c'est ce qui reste après les canadiens. Tsé moi, quand on me donne des assistanats ou que je peux demander des extensions de mes heures, ben oui, c'est un privilège pour moi de le faire, mais en même temps, je suis en train d'opprimer mes collègues issus de l'immigration parce qu'eux autres, c'est encore plus difficile... Ils ont moins d'heures, pis des fois, ils en n'ont même pas... (entrevue 3)

Donc, on voit que je décris qu'il existe certains droits du sol associés à la nationalité, donc, mon statut particulier de citoyenneté. Je poursuis :

Faque ça, c'est mon exemple... pis ça s'adonne que oui, c'est moi en tant que blanche...que le groupe qui est là, *de facto*, s'adonne aussi à être noir. T'as un aspect de racisme qui vient jouer. C'est pas juste un aspect interculturel, qu'on veuille ou non, parce que c'est des exclusions historiques et systémiques. (entrevue 2)

---

<sup>32</sup> J'ai fait cette activité dans le cadre du cours obligatoire au baccalauréat intitulé « Société et système scolaire franco-ontarien » à l'Université d'Ottawa à l'automne 2019.

De ces propos, on voit la raison pour laquelle je conçois en tant que chercheuse que ce n'est pas uniquement un incident critique interculturel, mais bien un incident aussi de racisme anti-noir, selon une perspective du développement de ma compétence interculturelle et antiraciste.

#### 4.6.3 Processus/Procédures (Habiletés)

Ariane, Hassan, Timothé, Cindy, Johnny et Marielise ont d'autres conseils à partager avec les leaders éducatifs voulant développer leur compétence interculturelle et antiraciste. D'abord, Ariane explique que c'est une question de perfectionnement professionnel explicite.

Ariane fait cette suggestion aux équipes-écoles, et particulièrement aux directions d'école :

Que la direction s'investisse à bâtir ses propres compétences, c'est crucial pour l'aider à la fois à soutenir les profs qui ont besoin aussi de bâtir ces compétences-là... ça serait important de s'investir à cet égard-là... de vraiment comprendre que c'est un mythe de penser que t'attrapes ça des euh des compétences interculturelles, qu'il suffit de coexister ou d'évoluer au quotidien dans un milieu euh très diversifié pour que comme tu développes ça là. Non, c'est pas vrai. Il faut vraiment que tu fasses par exprès pis que tu t'investisses à apprendre. (entrevue 3)

Autrement dit, le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste ne se fait pas par osmose ou par diffusion ni pour un leader éducatif ou son équipe : ce n'est pas réaliste de penser qu'on peut développer une compétence interculturelle professionnelle de manière implicite. Pour Hassan et Johnny, les conversations courageuses sont cruciales :

Ce qui serait important, c'est d'appuyer, de travailler avec le personnel enseignant, et des fois, ne pas hésiter à intervenir, à le dire quand des choses ne sont pas correctes. Le politiquement correct...ça ne marche pas parce que ça entérine ce *statu quo*. (entrevue 2)

N'aie pas peur des conversations difficiles... Faire face au racisme tout de suite. Et le pessimisme et le sarcasme et tout ça. Parce que souvent c'est teinté ou coloré basé sur le racisme... (entrevue 1)

Pour ce qui est de Cindy, il s'agit de conversations sur l'importance de perfectionner continuellement cette compétence cruciale au vingt et unième siècle :

Je préfère parler de développement des compétences interculturelles, de compétences transculturelles, des compétences culturelles. Il s'agit de parler de ça, mais sans éviter de parler du racisme, de la discrimination, des stéréotypes. Je pense qu'on vit avec une

certaine ignorance quelque part. On est victime de cette ignorance. Ça c'est certain, ça fait du tort. Mais il y a une certaine prise de conscience nécessaire, pis c'est sans nécessairement dire avec douceur, mais pour être capable d'accueillir le... que la personne soit capable d'accueillir ces renseignements-là. Je pense qu'il faut s'y prendre, à mon avis, faut s'y prendre comme tu peux et t'enrichir comme personne, comme personne humaine. Si tu veux t'enrichir économiquement, ça peut t'aider aussi... (entrevue 2)

Cindy fait référence à une « certaine ignorance » qu'il est possible d'attribuer à un manque de formation offert par certains employeurs, certaines associations professionnelles et certaines universités au sujet des racismes et des antiracismes en contextes francophones minorisés.

À partir des réflexions sur l'expérience de ces trois leaders, il importe de savoir aborder l'interculturel et les antiracismes, ainsi que de persévérer en cas de situations difficiles. En ce sens, ces recommandations concordent avec les stratégies de leadership pédagogiques antiracistes de Howard et James (2019), et avec le leadership transformatif en contextes francophones minorisés, selon Gélinas-Proulx et Shields (2016) et le Cadre conceptuel de leadership de Leithwood (2012).

Dans le cas de Timothée, il fait référence à des conversations continues :

D'avoir des conversations avec les élèves surtout au secondaire. Ce sont de jeunes adultes, donc ils sont capables de communiquer leur réalité... Pis c'est vraiment ça que j'ai développé. Donc d'apprendre à connaître les élèves, d'essayer de communiquer avec les parents, si les parents sont réceptifs, de continuer la conversation. Si les parents ne sont pas réceptifs c'est de ne pas abandonner, c'est de continuer à lancer l'invitation sans porter jugement pour leur manque de participation. (entrevue 2)

Selon lui, l'objectif est de comprendre leur réalité pour pouvoir mieux communiquer.

#### 4.6.4 Province/Pays (Pratiques)

Alors que tou.t.es les participant.e.s étaient d'accord pour affirmer que le bénévolat peut aider à développer une compétence interculturelle et antiraciste, tou.te.s n'étaient pas d'accord qu'un leader doit quitter le pays pour la développer.

D'un côté, Timothée explique pourquoi toute forme de bénévolat peut être bénéfique :

Pour s'assurer qu'il y ait une amélioration... il faut donner son temps... que ça soit en bénévolat, en faisant du service communautaire ou de l'appui... tout le monde est capable de redonner à sa communauté pour justement créer cette communauté-là. Sans partenariat, sans investissement, il n'y en a pas de communauté là... : Ça se vit tant à



l'interne qu'à l'externe. Euh il y a des besoins chez nous, pis il y a des besoins ailleurs. C'est de saisir les occasions qui se présentent pour pouvoir redonner, pis être au service de l'autre. (entrevue 2)

De l'autre côté, Annie croit au bénévolat au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership pour développer une compétence interculturelle et antiraciste :

Je leur dirais viens vivre une expérience comme celle-ci avec des directions incroyables... On est entourés de gens avec une expertise incroyable... L'expérience collective dans ce groupe-ci, c'est fulgurant ! Alors s'ils pouvaient vivre une situation comme celle-ci absolument, si ce n'est pas possible... Moi je pense qu'ils ont besoin des formations comme ce que j'ai vécu cet été. Une formation d'ouverture d'esprit par rapport à qu'est-ce qui est différent, veut pas dire c'est moins bon. Qu'est-ce qui est différent ? C'est de dire que c'est incroyable comment que ça peut ajouter à toi comme personne. (entrevue 2)

Puis, elle élargit aussi les possibilités de bénévolat : « International, sur des réserves, dans d'autres provinces. De la richesse que nous on peut amener comme franco-ontariens ou franco-manitobains, et vice versa, aller au Yukon, pis partager des stratégies gagnantes » (entrevue 2).

Autrement dit, on peut développer une compétence interculturelle et antiraciste dans son milieu de vie, dans les provinces et territoires du Canada, en plus de l'international.

#### **4.7 Position de chercheure blanche**

Étant donné que j'étudie le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste imbriquée dans le contexte du racisme anti-noir, il a été crucial que je me pose cette question : Comment est-ce que je tiens compte de ma position en tant que femme blanche menant cette étude ?

En début de thèse, je mets en exergue le fait que je suis une femme blanche ayant lu, vu et entendu des incidents critiques en matière de racismes au cours de ma carrière en éducation. Or, à titre de chercheure, je reconnais aussi en avoir (re)produit aussi. Puis, c'est le fait d'inclure l'autoethnographie, une approche pouvant être jumelée à l'étude de cas, qui m'a permis d'arriver à un tel constat (Bochner et Ellis, 2016 ; Chang, 2016 ; Ellis, 2004). J'ai choisi d'inclure des vignettes autoethnographiques (Humphreys, 2005), pour créer un pont entre mes expériences et incidents critiques et ceux des autres leaders. Ces vignettes m'ont aussi facilité la tâche de les inclure au sein d'une étude de cas narrative selon le cadre de Ramiller (2020). L'autoethnographie évocatrice, que je privilégie, sert non seulement à faire ressortir l'émotion dans les données

empiriques (Bochner et Ellis, 2016), mais également mes émotions par rapport aux données qui me concernent. En outre, il s'agit d'une approche associée à la recherche sur les racismes (hooks, 1994; McClellan, 2012). En m'appuyant sur Marshall Jewett (2006), qui est aussi une femme blanche, le choix de faire de l'autoethnographie ne se limite pas aux histoires de racismes vécues par les personnes noires. Elle peut inclure les expériences et les incidents critiques de personnes blanches au regard des personnes noires.

Pour moi, le développement d'une compétence interculturelle ne comprenait pas de pratiques antiracistes explicites lors de la conceptualisation de cette thèse, ce qui s'aligne sur le courant traditionnel de recherche de l'interculturel et les contextes francophones. Ma conceptualisation initiale d'une compétence interculturelle maintenait une polarisation entre la tradition de pensée du courant interculturel et celle du courant antiraciste de recherche. Comme d'autres chercheur.e.s francophones, je considérais ce dernier comme étant plus approprié aux contextes anglo-américains. Au fur et à mesure que j'ai analysé les données, je me suis permis de prendre une position différente, c'est-à-dire de m'aligner sur les expériences du personnel scolaire, des élèves et des familles noir.e.s racontées à travers les paroles des leaders. Aujourd'hui, je conceptualise une compétence interculturelle et antiraciste, soit la combinaison des deux courants.

Grâce aux données recueillies lors de premiers incidents critiques et mes propres incidents critiques indiquant que la plupart des défis « interculturels » mentionnés concernaient des personnes noires, je me suis éveillée à la blanchitude des leaders, ainsi qu'à la mienne. À ce titre, je m'aligne sur la définition de la blanchitude de Hampton (2020) :

*Whiteness is “primarily about the exercise of power.” As a way of knowing and worldview “supported by material practices and institutions,” whiteness confers unearned privileges and structural advantages on white people, including the psychosocial, economic, and political power to define and to exclude Others. Finally, whiteness grants white people the right to accumulate material resources from and at the expense of Indigenous peoples and people of colour. (p. 105)*

À partir des propos de cette auteure, j'ai enfin compris que mon aveuglement à ma propre blanchitude perpétue *de facto* un aveuglement au racisme anti-noir. Par exemple, pendant cette thèse, j'ai pris conscience des néo-racismes culturalistes (Ducharme et Eid, 2005), c'est-à-dire un discours voilé sur la race biologique où l'on évite, tout en remplaçant le mot « noir » et ses variantes par des expressions et leurs variantes, telles que « culture », « nationalité »,

« immigrant.e »/« nouvel.le arrivant.e » et « PANA [Programme d'appui aux nouveaux arrivants] ». En d'autres mots, la nationalité (un droit de sol) sert à aveugler le discours sur le racisme par l'entremise du statut de citoyenneté par naturalisation, perçu ou réel. C'est un discours ayant été présent dans ma vie.

Depuis ma tendre enfance, j'entends dire que je suis une « ayant droit » (Bourgeois, 2004 ; Dubé, 2015 ; Mahé c. Alberta, 1990) et que je fais partie d'un peuple fondateur. Ce discours a été institutionnalisé pendant ma scolarisation à l'école de langue française. De plus, j'ai reproduit ce discours pendant presque toute ma carrière en éducation, en aviation et dans le secteur communautaire à travers l'utilisation d'expressions telles que « francophones de souche » (AFO, s.d.) et « franco-ontarienne » (AFO, s.d.), etc. Mais ma lentille scientifique a évolué au sujet des racismes ; ils ne constituent pas uniquement des actions individuelles et manifestes. En particulier, c'est la revue de la littérature faite dans le cadre de ma thèse à la suite de mon analyse des deux premières entrevues, ainsi que des expériences dont j'ai été témoin, qui m'a fait comprendre ce qu'est le racisme systémique. Par exemple, j'ai pris conscience que la définition même d'une minorité visible selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi au Canada (Statistique Canada, 2016) est fondée sur la dynamique de la blanchitude, toutes langues officielles confondues, comme point de repère à l'altérité (*otherness*). Puis, j'ai compris que le Programme d'appui aux nouveaux arrivants est un programme qui renforce le racisme systémique, en plus d'être une discrimination négative systémique interreliée à l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés ; lorsque le Programme d'appui aux nouveaux arrivants affecte plus souvent les élèves noir.e.s que les autres groupes de minorités visibles, il devient également un racisme systémique anti-noir.

En ce qui concerne ma recherche doctorale pour l'inclusion véritable des personnes noires dans les écoles minoritaires de langue française, je dresse des constats avec prudence en tant que femme blanche. Je veux éviter qu'on veuille appliquer des « recettes interculturelles et antiracistes » qui peuvent racialisier et être racialisantes. Mais chose certaine, un nombre important de noir.e.s francophones ont choisi de confier leurs enfants à l'école minoritaire de langue française. De nombreux enseignant.e.s noir.e.s se sont formé.e.s en éducation pour y faire carrière. Tou.te.s ont le droit d'être inclus.e.s au sein de la francophonie en tant que membres à part entière. Cette pleine inclusion requiert toutefois un leadership transformatif et systémique de la part des leaders éducatifs noirs et blancs d'expression française pour déconstruire cette conception

dominante qu'on réduit la personne noire en tant que nouvelle arrivante (comme le montrent mes données, ainsi que de nombreuses études et conférences au sein de la francophonie canadienne). Et je suis d'avis selon mes données que la conception d'une compétence interculturelle et antiraciste, au lieu d'une compétence interculturelle tout court, mise davantage sur les principes de l'inclusion culturelle et raciale que sur ceux de l'intégration ou de l'assimilation, si l'objectif est de réellement fournir une éducation équitable et inclusive. À la différence de Dalley (2020), je ne positionne pas l'élite francophone (*de facto* blanche) comme ayant une complétude institutionnelle supérieure aux autres minorités, ou même méritant.e.s d'une complétude institutionnelle différente des communautés de langues non officielles. Hampton (2020) nous montre bien que le fait qu'un contexte majoritairement francophone n'élimine pas plus le racisme systémique au sein d'institutions minoritaires anglophones ; le problème ignoré commun est le racisme systémique anti-noir. Ces deux contextes ne sont pas tout simplement différents, ils sont socialement et historiquement construits, selon la blanchitude. Et je reconnais aujourd'hui que je fais partie de cette blanchitude, peu importe les langues que je parle.

## CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Étant donné que je tisse des liens entre les mini-narrations des participant.e.s et les constats de différent.e.s chercheur.e.s au cours du chapitre 4, cette discussion aborde les résultats de la narration en action, c'est-à-dire du groupe de participant.e.s qui forme l'unité d'analyse de l'étude de cas de ma thèse (Ramiller, 2020).

### 5.1. Compétence interculturelle et antiraciste imbriquée

L'analyse de l'ensemble des données permet de prêter attention aux apprentissages communs et individuels de neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario en regard de l'expérience de formateur bénévole sur la compétence interculturelle et antiraciste en *Ayiti*. À titre de chercheure, ces résultats rendent essentiel l'examen de l'histoire d'*Ayiti* et de celle du Canada français, dont celle de l'Ontario. D'une part, l'histoire de l'Ontario, ainsi que celle du Canada, s'inscrivent dans l'histoire de la colonisation du monde. D'autre part, ces histoires comprennent aussi la problématique noir-blanc à l'échelle globale. Donc, pour comprendre les liens entre les deux contextes dans le présent, on peut commencer par comprendre le passé et cette histoire comprend la colonisation de peuplement par les blanc.he.s francophones en tant que colonisatrices et colonisateurs.

La conception d'une compétence interculturelle et antiraciste de ce groupe de leaders confirme que les attitudes, les connaissances, les habiletés et les pratiques qu'on pense avoir développées sont plus individuelles que communes. Ce constat concorde avec celui de Jubert (2016). Dans le cas de mon étude, certains indicateurs du modèle de Gélinas-Proulx (2014), de Fantini (2019) et de Sorrells (2013) sont communs à tous les participant.e.s. Toutefois, la majorité des indicateurs ayant émergé lors de mon étude sont plus souvent communs à deux ou trois participant.e.s. À ce titre, je remarque que les participant.e.s ayant des indicateurs en communs partagent aussi une compréhension similaire des concepts de race, de racismes systémiques et d'antiracismes selon mon continuum. Et si on rassemble toutes ces conceptions de l'interculturel et des antiracismes de la narration en action, une compétence interculturelle et antiraciste des neuf participant.e.s ressemble collectivement à la conception suivante selon mon modèle des 4P (Figure 14) :



Figure 14 : Indicateurs d'une compétence interculturelle et antiraciste

Les résultats indiquant que les participant.e.s ont développé une plus grande ouverture à la diversité, une plus grande empathie envers les autres et une plus grande capacité d'accueil des autres est incontestable. Inversement, l'analyse des apprentissages réalisés pendant l'expérience de bénévolat lors de l'Institut d'enseignement et de leadership expose la diversité des apprentissages des leaders au sujet d'une compétence interculturelle et antiraciste, notamment en ce qui concerne l'interculturel, le colonialisme, la colonisation, le post-colonialisme et leurs effets oppressifs.

De manière générale, les liens tissés entre l'interculturel et les antiracismes deviennent plus évidents lorsque les leaders parlent de la mise en pratique de leurs apprentissages dans leurs contextes de travail que je présente en tant que narration en action au sujet de divers incidents

critiques. À ce titre, les leaders adoptent certaines attitudes interculturelles et antiracistes lorsqu'ils parlent d'incidents critiques, par exemple #BlackLivesMatter, et qu'ils en décrivent leurs perceptions. Ils partagent leurs connaissances interculturelles et antiracistes en pouvant décrire les apports et les limites de certaines politiques et des programmes, comme le Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Les leaders décrivent leurs habiletés interculturelles et antiracistes en parlant de stratégies qu'ils tentent de mettre en place, telles que des cours d'histoire portant sur les Premières Nations, Métis et Inuit ou les communautés noires. Néanmoins, il reste que ce ne sont pas tous les leaders qui mettent en pratique avec succès ces composantes d'une compétence interculturelle et antiraciste. La stratégie *de facto* des leaders, c'est-à-dire celle la plus préconisée, demeure le fait d'avoir des conversations courageuses en réponse à des incidents critiques et cette stratégie fait partie intégrante du modèle de leadership efficace provinciale de Leithwood (2012, 2013). Toutefois, l'intérêt des leaders pour améliorer leur compétence interculturelle et antiraciste est omniprésent dans les données du questionnaire, lors des mini-narrations partagées qui forment la narration en action, ainsi que leur engagement à l'Institut d'enseignement et de leadership, surtout que d'autres projets internationaux en éducation en français existent. En outre, un leader compétent en matière de compétence interculturelle et antiraciste est celui qui possède la capacité de juger adéquatement des incidents critiques à partir d'une lentille tenant compte à la fois des hiérarchisations concernant la langue, l'identité et la race, selon la théorie de la *Langcrit* (Crump, 2014). Il est aussi reconnu par la communauté scolaire comme étant une autorité compétente pour ses connaissances, habiletés, attitudes et pratiques intersectionnelles à ces sujets. Ainsi, un leader réussit ses actions lorsqu'il porte un jugement critique à l'égard de la communauté à laquelle il appartient, sans favoriser *de facto* un discours politique axé uniquement sur le statut de citoyenneté par naturalisation pour expliquer des incidents critiques.

Malgré tous les efforts de mes participant.e.s, la mise en application d'une véritable compétence interculturelle et antiraciste n'est pas encore un fait accompli. Or, ce qui ne les aide pas est le fait qu'ils n'ont peu d'indications claires de la part de leur employeur en matière d'objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, réalisables et temporellement définis à cette fin. C'est la pratique de fonctionnement habituelle en éducation en Ontario en matière d'attentes, selon le modèle de leadership efficace préconisé en province, lorsqu'on veut apporter un changement organisationnel. De plus, ce genre d'objectifs découle habituellement des politiques et de programmes ministériels ayant une source de financement pour leur mise en œuvre, ce qui n'existe

plus en Ontario spécifiquement en matière d'antiracismes. Sans des investissements financiers et en matière de ressources humaines similaires à ceux et des mécanismes de redevabilité entourant la législation de l'enfance en difficulté, ces leaders ne bénéficient pas nécessairement d'un appui systémique pour lutter contre les racismes systémiques anti-noir ni anti-autochtone. Donc, une compétence interculturelle et antiraciste demeurera plutôt un sujet de discussion symbolique, soit du tokénisme, au lieu de devenir un élément d'action d'un plan stratégique en matière de la Stratégie d'équité et d'éducation inclusive, dans les milieux de travail concernés de mes participant.e.s, selon les incidents critiques partagés.

#### 5.1.1 Compétence interculturelle et antiraciste et bénévolat

Au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership, le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste n'est pas structuré à cette fin explicitement. Les leaders réalisent certains apprentissages lors de la session d'introduction au projet, pendant le travail de mentorat entre les nouveaux et nouvelles bénévoles et les bénévoles expérimenté.e.s et lors de l'Institut d'enseignement et de leadership même. D'autres apprentissages ont lieu pendant les sessions journalières de débriefage et les excursions éducatives, en plus du fait d'exercer dans un autre pays et parmi de nouvelles personnes. Or, l'Institut d'enseignement et de leadership ne peut développer tous les éléments d'une compétence interculturelle et antiraciste, puisque le projet a comme objectif premier de former des enseignant.e.s et des leaders scolaires *ayisyen* et *ayisyèn*, par l'entremise d'un projet de réciprocité canado-*ayisyen*. Ce dernier fait n'est pas négligeable, surtout que certains incidents critiques mentionnés produisent et reproduisent des néo-racismes culturalistes qui sont des racismes anti-noir voilés, s'ils demeurent non abordés. Dans le contexte de l'Institut d'enseignement et de leadership, l'expérience de formateur bénévole peut toutefois développer une certaine compétence interculturelle et antiraciste susceptible de motiver certains leaders à s'autoformer davantage à l'aide de la formation informelle. Ainsi, il s'agit de trouver un juste milieu entre les formations formelles, les formations non formelles et les formations informelles pour développer une compétence interculturelle et antiraciste. Les leaders pourraient toutefois bénéficier de la mise en application d'études de cas interconnectées et interreliées fondées sur des incidents critiques réels et à partir de cadres théoriques de la compétence interculturelle et antiraciste. Ils pourraient aussi avoir l'occasion d'expérimenter leurs apprentissages dans des



contextes authentiques pour ensuite partager les incidents critiques avec des travailleuses et des travailleurs de la diversité formé.e.s aux fins d’accompagnement.

### 5.1.3 Compétence interculturelle et antiraciste et incidents critiques

Les liens entre l’Institut d’enseignement et de leadership et le développement d’une compétence interculturelle et antiraciste émergent lorsque les participant.e.s abordent les incidents critiques qui sont selon eux d’ordre « interculturels » dans leurs milieux de travail. Or, je constate que ceux-ci sont plus souvent des situations de racismes systémiques anti-noir, ou encore des néo-racismes culturalistes. D’un côté, les leaders décrivent comment des incidents critiques vécus en *Ayiti* influencent leur leadership lors d’incidents critiques comparables au sein de leurs institutions. De l’autre côté, ils indiquent que d’autres types de formation ont influencé leurs interventions. Toutefois, c’est la réflexion sur un incident critique qui sert le mieux à comprendre comment les participant.e.s conçoivent maintenir, modifier ou fragmenter leurs pratiques de leadership à la suite de celui-ci (Yamamoto et al., 2014). L’expérience de formateur bénévole semble particulièrement contribuer à certaines modifications en matière de leadership depuis la première expérience en *Ayiti* pour ce qui est des antiracismes en réponse aux racismes. Mais la promotion de l’identité noire et la mise en place d’un plan concret et préventif en matière des antiracismes sont peu présentes dans le leadership des participant.e.s. Cela dit, un plan concret et préventif en matière de l’interculturel semble peu l’être également.

La majorité des leaders ne semblent pas ou peu comprendre que la cohésion sociale imaginaire à tout prix au sein de l’école minoritaire de langue française en rapport à une identité et à l’histoire dominante franco-ontarienne *de facto* blanche exclue les élèves noir.e.s tout en renforçant la blanchitude. À ce titre, je constate que les leaders n’abandonnent pas leur conception de l’interculturalité, mais que certains y greffent — plus souvent — une certaine conception des racismes comme des actes manifestes individuels. Pourtant, ce qui en émerge est le concept de fragilité blanche francophone : on ne voit pas que le racisme est systémique, que des inégalités sociales font partie du quotidien et que les leaders de la francophonie sont principalement blancs, ce qui exige qu’on se questionne sur ce sujet plus profondément. Tandis que certains leaders évoquent la possibilité que la francophonie soit *de facto* blanche, ils ne sont pas ou peu prêts à agir pour changer la situation ; ils n’ont pas de directives systémiques claires qui leur permettraient de

penser que c'est concevable d'une part, et d'autre part ils craignent d'exclure une autre communauté. Cette volonté de vouloir traiter toutes les intersectionnalités de la diversité, sans prioriser la communauté noire, explique peut-être pourquoi les leaders ont été surpris par un de mes constats.

Avant la troisième entrevue, je leur ai annoncé que la très grande majorité des défis interculturels qu'ils ont mentionnés concernait des personnes noires, et plus particulièrement des hommes et des garçons noirs. Une travailleuse ou un travailleur possédant une expertise en matière de l'interculturel et de l'antiracisme aurait pu aussi mettre en exergue un tel constat lors de formations formelles et de formations non formelles auprès de ce groupe de leaders. Sans formations obligatoires, les communautés noires continuent de se trouver prises entre une cohésion sociale imaginaire de l'inclusion de la diversité et les besoins de la communauté noire documentés comme étant pressants (Ibrahim, 2015, 2016 ; James, 2017 ; Pierre-René, 2019 ; Schroeter, 2017 ; Schroeter et James, 2015). En n'agissant pas explicitement sur la formation en matière d'antiracismes, les leaders d'expression française, *de facto* blancs, risquent de les reproduire de génération en génération. Cette production et reproduction systémique du racisme anti-noir se fait au détriment continu d'autres générations d'enfants et d'adultes noirs que certains chercheur.e.s blanc.he,s préfèrent qualifier de nouveaux et nouvelles arrivant.e.s d'abord (cf. Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019 ; Duschene, 2020). Cette formation aborderait non seulement la reconnaissance des privilèges associés à la blanchitude, mais plus important, l'examen des oppressions que ce privilège cause à l'échelle mondiale contre les noir.e.s, y compris en contextes francophones dans le cadre des effets de la colonisation de peuplement, pour mener à des actions. Selon cette perspective, les leaders blancs d'expression française acceptent de se concevoir comme faisant partie d'un peuple colonisateur.

Mon analyse de la conception des leaders au sujet d'une compétence interculturelle et antiraciste par l'entremise de l'Institut d'enseignement et de leadership démontre la potentialité favorable de ce projet de développer certaines attitudes, connaissances, habiletés et pratiques. Mais les incidents critiques partagés par les leaders indiquent clairement que la formation informelle n'est pas adéquate pour développer un leadership transformatif dans les milieux de travail concernés. La Stratégie d'équité et d'inclusion du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009) ne s'aligne pas sur la réalité des enfants ni des adultes noir.e.s ; elle semble favoriser une

intersectionnalité qui perpétue la noyade du racisme anti-noir, et par conséquent, maintient la blanchitude au nom de l'efficacité et l'efficacité de l'organisation selon le modèle de leadership transformationnel de la province. C'est l'analyse de la mise en relation entre les incidents critiques vécus en *Ayiti* et ceux vécus en Ontario qui mettent en lumière le fait que le personnel scolaire, les élèves et les familles noir.e.s ne sont pas adéquatement accueilli.e.s ni accompagné.e.s dans les milieux de travail des leaders concernés. Bref, les voix des communautés noires ne sont pas entendues à moins de vivre certains incidents critiques et les leaders principalement blancs concernés ne sont pas outillés pour opérationnaliser la lutte contre le racisme anti-noir. L'exemple du directeur d'école blanc ayant été démis de ses fonctions deux ans après le signalement des incidents au conseil scolaire, selon l'article de la CBC (2021), constitue un exemple de racisme systémique, surtout que cela a pris une intervention médiatique pour mener à l'action illustrant ce point.

## **5.2 Pistes de formation futures**

Ma thèse expose la façon dont le manque de formation formelle et non formelle vient influencer le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste, ainsi que la conception de cette compétence dans le travail de mes participant.e.s au quotidien. Selon mes données, un manque de formation obligatoire existe en matière de l'interculturel et des antiracismes dans les programmes initiaux et continus de formation suivis par ces leaders. Presque tou.te.s les répondant.e.s sont diplômé.e.s de divers programmes de langue française de l'Université d'Ottawa. Quant à la formation non formelle offerte aux leaders, elle existe peu au sujet de l'interculturel ou des antiracismes dans les milieux de travail de mes participant.e.s ; à l'exception d'un leader, tous sont employés par des institutions éducatives de langue française ou bilingue. Aucun leader n'a mentionné non plus suivre une formation sur l'interculturel ou sur les antiracismes à travers son association professionnelle. À la lumière des résultats, il ne fait aucun doute que le manque de formation formelle et de formation non formelle sur ces deux sujets peut avoir des effets néfastes sur le bien-être et la réussite du personnel scolaire, les élèves et les familles noir.e.s, comme je l'ai démontré lors de la présentation de divers incidents critiques vécus par mes participant.e.s et moi-même. Les leaders traitent d'abord les personnes noires comme des nouveaux et nouvelles arrivant.e.s en les réduisant à un statut de citoyenneté inférieur (Ibrahim, 2016), ce qui est une caractéristique d'un système de castes (Wilkerson, 2020). Toutefois, ils mettent en pratique des

antiracismes en réaction à des incidents critiques en contextes éducatifs, plutôt qu'en réponse à un phénomène sociétal.

Les quelques recherches scientifiques spécifiquement menées sur les expériences du personnel scolaire et des élèves noir.e.s dans les écoles minoritaires de langue française ont deux points importants en commun. D'une part, les répondant.e.s noir.e.s concerné.e.s ne sentent pas que leur identité noire est valorisée au jour le jour dans les écoles de langue française par le personnel scolaire blanc, y compris par les directions d'école blanches (Thésée et Carr, 2016a ; Ibrahim, 2014, 2016 ; Jabouin, 2018 ; Schroeter, 2017 ; Schroeter et James, 2015). D'autre part, le personnel scolaire réduit plus souvent l'identité des répondant.e.s noir.e.s de ces études à un statut de citoyenneté par naturalisation (Ibrahim, 2014, 2016 ; Jabouin, 2018 ; Schroeter et James, 2015). Ce dernier constat me semble particulier au contexte francophone — comparativement aux études menées en contextes scolaires de langue anglaise dans les contextes urbains, tels que Toronto et Ottawa (Ibrahim, 2014 ; James, 2017 ; Pierre-René, 2019) — là où l'on retrouve historiquement un nombre plus important de noir.e.s francophones que dans les régions (Heller et Labrie, 2003 ; Labrie, 2004).

Tenant compte de tels constats, on ne s'étonnerait pas que ce groupe de leaders ne travaille pas explicitement au développement d'un contexte scolaire propice à la construction identitaire positive des élèves noir.e.s. Par ailleurs, l'identité métisse-autochtone d'un leader de mon étude n'a également pas été valorisée chez son employeur. Puis, les autochtones d'expression anglaise ne sont pas nécessairement les bienvenu.e.s dans certaines écoles de langue française pour des raisons linguistiques liées à la colonisation du Canada. Pourtant, le fait de pouvoir suivre des formations sur les racismes anti-noir et anti-autochtone, toutes langues confondues, livrées par des leaders, aurait pu avoir une incidence positive, en français, sur l'identité des élèves noir.e.s et des Premières Nations, Métis et Inuit dans certaines écoles de langue française. Dans les cas concernant l'école de langue française, on semblerait surtout réduire, au détriment d'autres langues et cultures, la construction identitaire à une construction linguistique représentative des descendant.e.s colonisatrices et colonisateurs d'expression française du Canada, qui sont *de facto* blanc.he.s.

L'administration d'un questionnaire sur la compétence interculturelle permet, en effet, de soulever des lacunes importantes en matière de connaissances à propos du courant interculturel et de l'interculturalisme. Ce questionnaire, administré après la troisième entrevue, est un moment où

les leaders autoévaluent trois volets d'une compétence interculturelle (Early et Mosakowski, 2004 ; IsaBelle et Gélinas-Proulx, 2010). Il sert aussi de dernière réflexion sur le sujet, puisque le questionnaire comprend une section facultative qui permet d'y consigner des commentaires. Tandis que les résultats à propos de l'intelligence émotionnelle/motivationnelle indiquent les plus grandes forces de ce groupe de participant.e.s, les données recueillies sur l'intelligence comportementale, et plus particulièrement celles sur l'intelligence cognitive, permettent de constater que le manque de formation des leaders a une incidence non seulement sur la conception de l'interculturel dans son ensemble, mais également sur l'exercice de leur compétence interculturelle. Bien que la volonté d'agir des leaders est omniprésente, le groupe ne possède pas nécessairement toutes les connaissances théoriques nécessaires afin de procéder adéquatement. Cet écart met en évidence que le groupe de participant.e.s apprend plutôt « sur le tas », laissant la possibilité ouverte de faire plus de tort que de bien aux groupes marginalisés, dont les communautés noires. Cette lacune implique ainsi la possibilité que le manque de formation initiale et continue obligatoire des leaders contribue non seulement à la production des racismes systémiques anti-noir, mais également à la reproduction des torts systémiques évitables à l'égard du personnel scolaire et des élèves noir.e.s.

Même si les résultats de ce questionnaire ont représenté un élément important de cette thèse, c'est la narration en action qui constitue est un élément central de mon analyse. D'abord, les résultats sur la formation sont classés selon les trois catégories de la formation (IsaBelle et al., 2016). Cette catégorisation permet d'organiser les résultats selon différents types de formation, y compris l'inclusion de l'Institut d'enseignement et de leadership à titre de formation informelle. Elle permet aussi d'identifier que l'expérience de bénévolat au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership comporte un grand nombre d'apprentissages en matière d'une compétence interculturelle et antiraciste, comparativement aux échanges et aux expériences de vie qui font partie des types de formation informelle.

Toutefois, il reste que l'identité première, perçue ou réelle, attribuée au personnel scolaire, aux élèves et aux communautés noir.e.s n'est peut-être pas l'identité qu'elle et ils voudraient voir valorisé.e.s par les leaders éducatifs. L'inaccessibilité à des formations formelles et non formelles obligatoires produit non seulement des racismes systémiques, mais les reproduit également d'une génération à l'autre. Pour lutter contre ces racismes systémiques, on instaurerait de la formation initiale et continue obligatoire, en français ou bilingue, pour les élèves, le personnel et les leaders

systémiques. Les participant.e.s de mon étude laissent entrevoir la possibilité que certains leaders soient laissés à eux-mêmes pour s'autoformer, ce qui constitue une limite importante au bien-être et à la réussite du personnel, des élèves et des communautés noir.e.s sur le plan systémique.

Quant à la formation informelle suivie par les leaders, je l'ai analysée aussi pour mieux comprendre comment ce groupe développe une compétence interculturelle incluant des pratiques antiracistes. Pour certains leaders, des expériences de formateur bénévole à l'international, y compris celle en *Ayiti*, ont explicitement servi de formation informelle, type 2 (IsaBelle et al., 2016) en matière d'interculturalité, c'est-à-dire une meilleure compréhension des échanges entre les gens d'horizons différents. Pour d'autres leaders, cette même expérience a servi de formation implicite en ce qui concerne les antiracismes par l'entremise d'apprentissages réalisés à propos du colonialisme, de la colonisation et de la néo-colonisation. Or, certains leaders ont clairement indiqué que le bénévolat pour développer de telles habiletés peut se faire au Canada aussi. Donc une expérience de formateur bénévole pour développer une compétence interculturelle et antiraciste au sein d'un projet international en éducation comme l'Institut d'enseignement et de leadership n'est pas un absolu.

Dans plusieurs cas, les leaders partagent des incidents critiques pendant lesquels ils ont réalisé des apprentissages par l'entremise de formation informelle sur l'interculturel et les antiracismes, ce qui est une particularité d'une expérience de bénévolat international dans un pays à prédominance noire, tel qu'*Ayiti*, comparativement aux projets de Dinnan (2009), Fantini (2019), Gélinas-Proulx (2014), Jubert (2016) et Matias-Gómez (2019). Ces incidents critiques sont ensuite analysés en rapport au transfert de connaissances que les leaders conçoivent avoir fait dans leur contexte de travail à partir d'une perspective deweyenne de réflexion sur l'expérience, voire l'incident critique. Que les leaders aient effectué des transferts d'apprentissage adéquats ou non en matière d'une compétence interculturelle et antiraciste, ils conçoivent avoir exercé un leadership influencé par leur expérience de formateur bénévole international au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership. À ce titre, j'ai analysé la compétence interculturelle et antiraciste des leaders selon les paroles et perceptions (attitudes), les politiques/programmes (connaissances), les processus et procédures (habiletés), ainsi que le pays ou la province (pratiques) privilégié.e.s. C'est ce que j'appelle une analyse selon le modèle des 4P : il permet de mettre en exergue comment ce groupe de leaders conçoivent les apprentissages vis-à-vis des défis et des enjeux perçus dans les

contextes de travail respectifs et l'influence de l'expérience de formateur bénévole sur ce transfert. En outre, une analyse de la conception des leaders au sujet des notions de race, de racismes et d'antiracismes permet de dévoiler un continuum, décrivant l'évolution à 6 étapes par lesquelles ces apprentissages se font, se présentant comme un référentiel potentiel pour favoriser des conversations courageuses sur ces sujets. Or, on voit bien que le concept de racialisation est manquant dans ce continuum, ce qui est un reflet d'un manque de formation. Cela dit, il ne reviendrait pas aux leaders de s'autoformer pour répondre au bien-être et à la réussite du personnel et des élèves noir.e.s dont ils sont responsables dans des institutions financées par des deniers publics.

Une analyse des données permet de mettre en évidence que les conceptions de l'intersection de la langue, de la race et de l'identité que les leaders auraient avantage à être nuancées. Les conceptions du groupe de participant.e.s sur les particularités perçues de la composition de la clientèle scolaire noire, lorsque comparée aux réflexions des leaders ayant œuvré dans des contextes anglophones majoritaires, laissent entrevoir qu'une plus grande « fragilité blanche franco-ontarienne » existe. Il s'agit d'une nécessité de toujours tenter de distinguer la réalité des contextes franco-ontariens de celle des contextes anglo-ontariens, sans pour autant avoir en sa possession des données tangibles ou des expériences de vie pour confirmer ses conceptions. Et lorsqu'on analyse ces réponses, on indique que l'élite francophone blanche est un peuple colonisé, ayant commodément oublié son rôle de colonisateur comme celui de l'anglophonie blanche.

À partir de ces conceptions, j'expose la fragilité blanche franco-ontarienne, notion adaptée du *white fragility* de Di Angelo (2018). Cette notion prend son assise dans l'histoire de la colonisation entre les francophones et les anglophones blanc.he.s du Canada ; elle sous-tend la soi-disant nécessité d'hiérarchiser l'infrapolitique entre ces deux groupes. En d'autres mots, il s'agit de mettre les similarités et les différences entre les francophones et les anglophones en tant que communautés de langues officielles sur un pied d'égalité, au détriment des communautés de langues non officielles. En outre, on met plus souvent en valeur la culture francophone blanche du Canada, ce qui n'est pas surprenant, puisque les nationalités et plus particulièrement le statut de citoyenneté de naissance ne diffèrent pas énormément entre les leaders de mon étude ayant uniquement œuvré au sein du système éducatif de langue française. À l'inverse, peu de leaders ont fait référence à des faits historiques spécifiques pour exprimer les différences qu'ils conçoivent

entre les communautés noires des écoles de langue française et celles des écoles de langue anglaise. D'après mes constats, le fait de pouvoir miser sur des similarités, ainsi que des différences, est associé à certains leaders ayant des expériences de travail et des contextes de travail bi/plurilingues, ce qui a élargi leurs horizons sur la problématique noir-blanc.

### **5.3 Apprentissages d'une chercheure blanche**

Au cours de cette thèse, j'ai réalisé de nombreux apprentissages en tant que chercheure blanche. D'abord, la rédaction de la problématique m'a amenée à développer une compréhension plus approfondie du colonialisme, ainsi que des effets de la colonisation dans le monde sur le plan historique, et par conséquent, des dynamiques de pouvoir qui persistent dans différentes sociétés, et entre sociétés. À travers cette rédaction, j'ai découvert ce que signifie le racisme systémique en rapport à la blanchitude dans le contexte du Canada, soit une colonie de peuplement. D'une part, je savais que ma peau est blanche et que j'ai des droits constitutionnels particuliers en matière d'accès à une éducation en langue française et de foi catholique en tant qu'ayant droit selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés et selon la Loi constitutionnelle 93. D'autre part, je ne comprenais pas en profondeur comment ces privilèges de droits de sol oppriment d'autres personnes et groupes et que ces privilèges sont socialement construits, donc, arbitraires. Aujourd'hui, j'utilise mes nouvelles connaissances pour sensibiliser mes étudiant.e.s, entre autres.

En second lieu, j'ai découvert que l'utilisation du courant antiraciste n'est pas réservée aux chercheur.e.s d'expression anglaise ni aux américain.e.s. En fait, j'ai trouvé de nombreux et de nombreuses chercheur.e.s noir.e.s et blanc.he.s à travers le monde qui favorisent une lentille pour examiner les résultats de leurs recherches. Grâce à la découverte de leurs travaux, j'ai déconstruit cette idée préconçue que j'avais de ce courant de recherche à titre de chercheure de l'interculturel. En même temps, j'ai découvert des auteur.e.s, entre autres Gayon (2007) et Rocher et White (2014), Toussaint (2011) et Potvin (2018), qui m'ont permis d'interconnecter et d'interrelier le courant interculturel et celui des antiracismes. Par l'entremise de ces interconnexions et ces interrelations, j'ai pu créer un cadre conceptuel à la fois interculturel et antiraciste dans un troisième espace. Et, c'est la *Langcrit*, soit la théorie de la langue et de la race indiquant que l'identité, la langue et la race ne sont pas des entités fixes en contextes francophones minorisés, qui sous-tend ce cadre (Crump, 2014).



En ce qui concerne mon cadre méthodologique, j'ai appris à concevoir une étude de cas comme étant narrative (Ramiller, 2020), et que je pouvais y jumeler l'autoethnographie, et plus particulièrement des vignettes autoethnographiques (Humphreys, 2005). En particulier, j'ai compris que l'emploi de l'autoethnographie dans des recherches favorisant la théorie critique de la race, ou des variantes de celle-ci, n'est pas réservé aux chercheur.e.s noir.e.s ni à l'expression d'incidents critiques douloureux. Dans mon cas, ce jumelage m'a aidée à mieux comprendre en tant que chercheuse que les incidents critiques que j'ai vécus à titre de directrice d'école ne sont pas nécessairement uniques ; ils sont plutôt indicatifs d'un plus grand problème systémique en matière de racisme anti-noir au sein de diverses institutions éducatives (franco-ontariennes), selon les incidents critiques que mes co-formatrices et co-formateurs de l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti* m'ont racontés aussi. En somme, je reconnais maintenant que l'exploration des incidents critiques auprès de leaders éducatifs et systémiques représente un moyen de formation puissant qui ne se limite pas au leadership en rapport à l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers (Sider, Maich et Morvan, 2017), ni à la place de l'émotion dans le leadership (Yamamoto et al., 2014). La réflexion sur les incidents critiques est en effet informationnelle.

Enfin, j'ai découvert à titre de chercheuse qu'être blanche vivant en contexte francophone minorisé et née au Canada — donc privilégiée au sein de divers systèmes — signifie que je porte des œillères dont je ne peux pas complètement me départir lorsque je fais de la recherche portant sur le racisme systémique anti-noir. Il existera des angle-morts dans mes recherches, c'est-à-dire des parties de la réalité des communautés noires qui se trouvera toujours en dehors de mon champ visuel en tant que chercheuse blanche, puisque j'analyse le racisme systémique anti-noir en analysant des incidents critiques qui ne font pas partie de ma réalité. Ainsi, mon travail de chercheuse est d'assurer que je mène des recherches collaboratives avec des membres des communautés noires qui sont aussi des travailleurs de la diversité, afin de ne pas reproduire le racisme systémique anti-noir même que j'étudie. Mon objectif est non seulement de pouvoir contribuer à un avenir meilleur pour les personnes et des groupes opprimés, tel que les noir.e.s, mais aussi d'accroître la compréhension des groupes et des personnes qui se pensent opprimé.e.s, mais qui oppriment aussi les autres, comme les blanc.he.s d'expression française né.e.s au Canada.

#### 5.4 Implications théoriques et pratiques

De nombreuses recherches peuvent découler de ma thèse. Certaines études pourraient porter sur la perspective de leaders éducatifs et systémiques d'expression française à travers le Canada au sujet de leur conception d'une compétence interculturelle, à savoir si elle comprend les antiracismes. D'autres recherches pourraient aussi explorer la perspective du personnel scolaire, des élèves et des familles noir.e.s par rapport à leur conception de leaders éducatifs et systémiques ayant une compétence interculturelle et antiraciste en contextes éducatifs minorisés de langue française. En bref, les perspectives de tous les membres des communautés éducatives sont importantes à connaître, lorsqu'on adopte une perspective deweyienne d'interconnexion et d'interrelation en regard des personnes et des groupes. Pour ce faire, le concept des incidents critiques peut servir de cadre théorique important en ce qui concerne d'autres recherches en matière de l'interculturel et des antiracismes. Ce cadre est, en effet, reconnu comme étant formatif en ce qui concerne le leadership scolaire (Yamamoto et al., 2014), et l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers (Sider, Maich et Morvan, 2017 ; Sider et al., 2021). En outre, ce nouveau domaine d'application semble prometteur pour faire avancer les connaissances, selon mes résultats.

À moins qu'un conseil scolaire développe un plan d'action pour contrer les racismes systémiques, je suis d'avis qu'il serait préférable de mener de futures recherches à travers des associations professionnelles et des centres communautaires. Or, dans les deux cas, il est recommandé que la participation des répondant.e.s demeure anonyme, confidentielle et non censurée par les leaders éducatifs de l'administration qui peuvent vouloir favoriser la désirabilité sociale des écoles minoritaires de langue française aux fins du recrutement et de la rétention des effectifs scolaires. Certaines de ces études pancanadiennes pourraient aussi servir à combler une limite de ma thèse. Mes résultats ne peuvent pas être généralisés, même s'ils sont toutefois transférables à certains contextes similaires.

Peu important les recherches s'inspirant de ma thèse, elles pourraient mener à des actions concrètes pour l'émancipation des communautés noires en reconnaissant que l'interculturel et l'antiracisme sont imbriqués. Pour débiter, il est primordial de reconnaître officiellement sur le plan politique et celui de la recherche empirique que les noir.e.s d'expression française vivent du racisme systémique anti-noir. Cela exige que l'élite blanche francophone adopte un autre discours : au lieu de faire de l'infra-politique servant à se distinguer de la perspective de l'élite blanche anglophone, les leaders ont besoin de reconnaître les privilèges associés à leur blanchitude et

l'oppression que celle-ci cause, intentionnellement ou non. Les recherches empiriques ne seraient pas centrées sur la blanchitude ; elles seraient menées avec les communautés noires. Trop de recherches portent sur des populations marginalisées, mais ne permettent pas de générer des changements systémiques ou ne sont pas faites avec elles. Pour contrer cette tendance, il serait intéressant d'envisager une recherche-action participative entre un conseil scolaire, une équipe de chercheur.e.s et des membres des communautés concernées pour contrer le fait que les blanc.he.s étudient plus souvent les noir.e.s.

Il me semble également important d'élaborer de sessions de réflexion sur les résultats des recherches empiriques fondées sur les incidents critiques. Dans le cas de mon étude, on peut déjà élaborer des mini-études de cas narratives interconnectées et interreliées à partir des incidents critiques vécus par mes participant.e.s en ce qui concerne la mise en application d'une compétence interculturelle et antiraciste. Ces mini-études de cas narratives pourraient servir de toile de fond dans le cadre de formations initiales et continues à la formation des enseignant.e.s et à la formation des leaders aussi. Alors que des études de cas portant sur le leadership scolaire et l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers ont été élaborées pour répondre à un besoin en matière de formation (cf. Sider et al., 2017), ces études de cas ne sont pas nécessairement accompagnées d'un guide de formation explicitant comment des travailleuses et des travailleurs de la diversité pourraient animer une telle formation. Donc, un tel guide pourrait accompagner les études de cas narratives générées de cette thèse. De plus, ces mini-études de cas narratives et ce guide pourraient constituer le fondement d'une série d'apprentissage professionnel portant sur l'entrecroisement de l'interculturel et de l'antiracisme.

En outre, des plans d'action en matière de formation combinée au sujet de l'interculturel et des antiracismes s'avèrent nécessaires à tous les niveaux du système d'éducation, du préscolaire jusqu'aux études supérieures. Ces plans serviraient à réduire l'écart entre les politiques et les pratiques sur le terrain. Des résultats d'apprentissage non seulement explicites, mais aussi communs en matière d'éducation interculturelle et antiraciste sont nécessaires. Pour ce faire, il s'agit d'utiliser la narration en action.

Pour ce qui est des implications potentielles de mon étude sur le plan pédagogique et sur le plan professionnel, elles sont nombreuses :

1. Les responsables de l'Institut d'enseignement et de leadership pourraient utiliser mes résultats pour concevoir des sessions de formations en matière de l'interculturel et des antiracismes pour mieux accompagner les formatrices et les formateurs en *Ayiti* ou ailleurs, avant le départ, pendant la formation, ainsi qu'après le séjour.
2. Si l'on élaborait des mini-études de cas narratives interconnectées et interreliées à partir des incidents critiques soulevés dans ma thèse, mes résultats pourraient aider à combler un besoin important en matière de formation sur le racisme systémique anti-noir pour certains leaders éducatifs et systémiques d'expression française. On pourrait autant se servir de ces mini-études de cas narratives dans les cours universitaires que pendant des ateliers de formation au sein d'un conseil scolaire. De plus, un leader pourrait s'autoformer à l'aide de ces incidents critiques, s'il a accès à un guide d'accompagnement l'incitant à réfléchir de manière systématique sur les incidents critiques.
3. À partir de mes données, les leaders éducatifs et systémiques d'expression française pourraient reconnaître officiellement que le racisme systémique anti-noir existe au sein de la francophonie et qu'on réduit plus souvent les problèmes à des enjeux associés à l'immigration récente au lieu d'examiner l'intersectionnalité de la construction sociale de la race comme un enjeu sociétal important ;
4. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario pourrait utiliser ces données pour entamer une recherche systémique avec la Division de la réussite, de l'enseignement et de l'apprentissage en langue française sur comment aborder les concepts de race, racismes et d'antiracismes en contexte franco-ontarien, sans qu'on réduise tout défi ou enjeu à une question interculturelle, comme l'a souligné Carr (2006) ;
5. Étant donné que tous mes participant.e.s sont des ancien.ne.s de l'Université d'Ottawa, les leaders pourraient mener une étude auprès de ses ancien.ne.s étudiant.e.s à savoir si elles et ils se sentent outillé.e.s à confronter les défis et les enjeux en matière de l'interculturel et des antiracismes ; si oui, comment elles et ils le font concrètement ;
6. Le secteur francophone de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa pourrait offrir un cours sur l'entrecroisement de l'interculturel et des antiracismes au regard des communautés noires, en français, aux futur.e.s enseignant.e.s. Il pourrait aussi créer des partenariats avec les conseils scolaires et les associations professionnelles pour combler des besoins en matière de formation non formelle à ce niveau. Ces ateliers pourraient

porter sur des incidents critiques tirés de cette thèse lors d'ateliers ou d'éléments du cours de qualification à la direction d'école.

7. Les conseils scolaires de langue française de l'Ontario pourraient utiliser ces données pour entamer une réflexion sur comment ils répondent (ou non) aux besoins des enfants et des adultes des communautés noires au sein de leurs institutions. Cette réflexion contiendrait une reconnaissance officielle que le racisme systémique anti-noir existent.
8. Les leaders scolaires et les leaders systémiques pourraient débiter un examen dans leurs milieux de travail au sujet de l'accès réel des élèves noir.e.s à un curriculum, à une pédagogie et à des modèles identitaires noirs, surtout qu'Ibrahim (2014, 2016) a déjà soulevé cet enjeu.

Bien que cette liste énumère certaines implications potentielles de mon étude sur le plan pédagogique et sur le plan professionnel, elle est loin d'être exhaustive.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

J'ai d'abord défini ma problématique, puis j'ai expliqué les contextes historiques dont il a été question en *Ayiti* et en Ontario français, pour ensuite mettre en évidence les éléments de mon cadre conceptuel en regard d'une compétence interculturelle et antiraciste. De plus, j'ai mené mon étude sur le terrain de manière naturaliste, une approche associée à la recherche qualitative/interprétative, en fonction de mes questions de recherche. J'ai utilisé les critères de validité transgressive associés à la recherche qualitative/interprétative et naturaliste en ce qui concerne mes entrevues, le questionnaire et mes journaux de bord. Ensemble, ils m'ont permis d'explorer le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste à travers la conception de neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, afin de faire émerger de nouveaux constats et de nouvelles réflexions sur une expérience de bénévolat et le leadership éducatif en contextes francophones minorisés.

L'utilisation du concept des incidents critiques est un concept théorique incontournable de cette recherche. Les données ayant émergé lors de la description des incidents critiques en matière de leadership par les participant.e.s ont contribué à une conceptualisation théorique d'un leadership interculturel et antiraciste imbriqué. Cette conceptualisation théorique m'a ensuite amenée à penser autrement au sujet de comment on exerce un leadership éducatif inclusif en contextes francophones minorisés. D'un côté, je réfléchis plus souvent en tant que chercheure à la façon dont on peut adapter la formation initiale et continue des futurs leaders scolaires d'expression française, qui se produit sur un territoire non cédé et comment cette formation pourrait sensibiliser non seulement les directions d'école et les enseignant.e.s, mais aussi les élèves à désapprendre le colonialisme afin de rétablir des relations avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits. De l'autre côté, ma recherche m'amène à mieux comprendre les néo-racismes culturalistes, tels que le racisme systémique anti-noir, qui persistent au sein de la francophonie ontarienne afin de les aborder par l'entremise des études de cas narratives lorsque j'enseigne. En somme, cet ensemble de données me permet de constater l'importance d'analyser des incidents critiques à partir d'une lentille scientifique interculturelle et antiraciste imbriquée afin d'en explorer les complexités, surtout que les antiracismes ne sont pas un courant de recherche, un discours politique, une pratique ou une politique dominante au sein de la francophonie. Cependant, ils existent et commencent à voir plus souvent le jour, comme tel est le cas dans cette recherche.

Ma recherche doctorale a aussi fait ressortir qu'une expérience de formatrice ou de formateur bénévole au sein de l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti* peut développer une compétence interculturelle et antiraciste, ainsi que la plus grande importance que les leaders accordent à l'interculturalité plutôt qu'au racisme anti-noir et aux antiracismes dans leur contexte éducatif respectif. C'est la création d'un continuum de la conception de la race, des racismes et des antiracismes selon neuf leaders qui m'a aidée à mieux comprendre comment chaque participant.e conçoit l'association entre l'interculturel et les antiracismes en *Ayiti* et en Ontario et l'impact de l'expérience du bénévolat sur ces conceptions en contextes francophones minorisés. Par la suite, j'ai pu voir émerger le modèle des 4P d'une compétence interculturelle et antiraciste selon ce que ce groupe envisageait : paroles/perceptions (attitudes), politiques/programmes (connaissances), processus/procédures (habiletés) et pays/provinces (pratiques).

Plus important encore, les données recueillies lors des trois entrevues semi-dirigées m'ont permis de mettre en exergue certains incidents critiques de racisme systémique anti-noir présents dans certains contextes éducatifs de l'Ontario et comment certains leaders demeurent aveugles à l'impact négatif de ceux-ci sur l'élève, le personnel scolaire et la communauté noir.e.s. Comme si en ne voyant pas les racismes, mais uniquement des différences soi-disant « culturelles », on ne faisait pas de racisme. C'est un mythe : on fait du néo-racisme culturaliste, tout en faisant preuve d'une fragilité blanche franco-ontarienne, et ce, dans l'objectif de vouloir mieux assurer la cohésion sociale utopique entre tout.e.s les locutrices et les locuteurs d'expression française.

Mais le point le plus important que je veux avancer dans le cadre de cette thèse est celui-ci : il importe d'aborder le racisme anti-noir indépendamment des autres formes de racismes, que ce soit les racismes vécus par les autochtones ou les autres personnes racialisées autre que blanches au Canada, ou encore la discrimination linguistique et culturelle vécue par certain.e.s blanc.he.s francophones du pays. Sinon, je crois qu'on restera coincés dans la même dynamique polarisante des courants de recherche en ce qui concerne le multiculturalisme-interculturalisme, qui constitue surtout un débat entre blanc.he.s d'expression anglaise et française né.e.s au Canada. À vrai dire, la recherche empirique montre que les deux échouent à répondre aux besoins des personnes noires (Howard et James, 2019). Avec ma recherche, on peut envisager que ces courants à eux seuls sont inadéquats pour l'inclusion des noir.e.s, toutes langues officielles du Canada confondues.

Depuis le début de la colonisation dans le monde et depuis la libération noire en *Ayiti* de la domination des colonisateurs et des colonisatrices blanc.he.s, nous sommes encore au stade où de nombreuses personnes noires, toutes langues confondues, meurent ; surtout aux mains des personnes blanches, elles se font arrêter et questionner plus souvent et elles vivent des racismes systémiques dans diverses sphères publiques, telles que le système pénal, la santé et l'éducation. Je suggère de former explicitement tous les leaders éducatifs d'expression française, au sujet d'une compétence interculturelle et antiraciste. Pour ce faire, on commencerait en enseignant l'histoire de la colonisation du Canada en l'insérant dans l'histoire de la colonisation du monde. Mon espoir étant qu'on pourra, un jour, espérer que ces mêmes leaders formeront d'autres leaders qui se sentiront à l'aise d'inclure la réalité des noir.e.s *de facto* autant que l'histoire des blanc.he.s à travers toutes les politiques et politiques éducatives, ainsi que tous les programmes scolaires, pour ensuite passer à l'inclusion d'autres communautés opprimées, fondée sur des données probantes. Et à juste titre, nous avons déjà réalisé quelques progrès, bien que modestes, concernant le racisme anti-autochtone, selon mes données. Mais il reste du travail à faire lorsqu'on exclut les Premières Nations, Métis et Inuit de certaines écoles de langue française, puisqu'elles ne parlent pas la langue colonisatrice désirée par les blanc.he.s d'expression française né.e.s au Canada.

En somme, je demeure sceptique quant au maintien de discours interculturelisme et antiraciste distincts les uns des autres pour la francophonie ontarienne et canadienne, puisque ces discours ont plus souvent sous-tendu la raison d'être des institutions scolaires distinctes, tandis que les personnes noir.e.s souffrent encore trop dans les deux systèmes éducatifs. Toutes langues confondues, je propose ainsi de miser sur l'importance de la vie des noir.e.s, de concert avec la vie des autochtones, comme étant les plus grandes oppressions qui existent actuellement dans la société canadienne, et ce, même à l'école franco-ontarienne. Pour moi, cette conception est simple comme bonjour : elle se situe à l'intersection de l'identité, de la construction sociale de la race, de la langue et de la propriété, puisque c'est une question d'équité entre les noir.e.s et les blanc.he.s, selon la *LangCrit*.

Je m'inspire des propos de Dewey (1964) qui concevait l'école comme un microcosme de la société qu'on voudrait, au lieu d'un microcosme de la société qu'on a actuellement. À ce sujet, je conçois que l'on pourrait tenter de faire de la communauté franco-ontarienne, et plus particulièrement de l'école franco-ontarienne, un microcosme de la société à la fois interculturelle

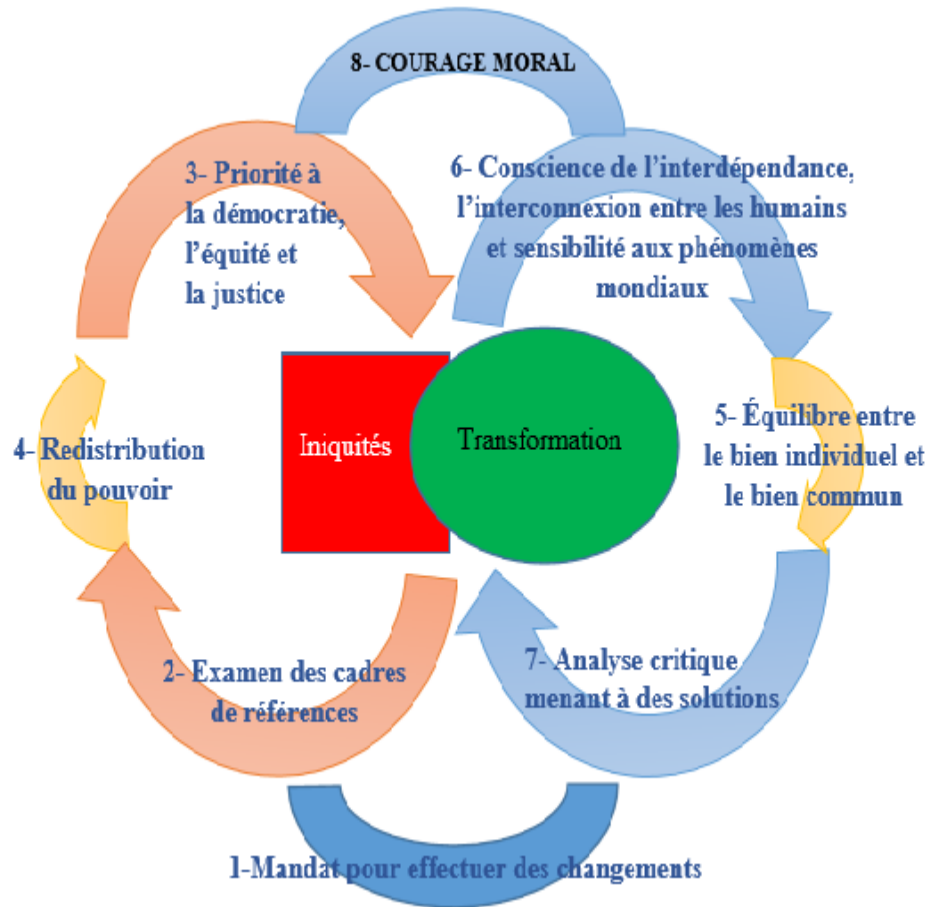


et antiraciste qu'on souhaite au lieu de la société qu'on a présentement qui reproduit des néo-racismes culturalistes, tels que le racisme anti-noir. Cette conception dépasse de loin tous les autres constats que je souhaiterais avancer, puisque l'aveuglement au racisme anti-noir dans certains contextes éducatifs franco-ontariens nuit à l'identité des noir.e.s (Ibrahim, 2016), ce que l'acquisition d'une compétence interculturelle et antiraciste pourrait potentiellement éliminer, ou du moins réduire. Et comme le tout dernier point de la Déclaration de la conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance à Durban en 2001 l'a souligné, on « [r]econnait que le succès du présent programme d'action exigera une volonté politique et un financement suffisant sur les plans national, régional et international, ainsi qu'une coopération internationale » ([un.org/french/WCAR/durban\\_fr.pdf](http://un.org/french/WCAR/durban_fr.pdf)). En d'autres mots, un investissement en matière de ressources humaines et financières est nécessaire. Si l'on a pu trouver des fonds pour aider les gens pendant la COVID-19 à l'échelle systémique, on peut certainement en trouver pour mettre fin à la pandémie de racisme anti-noir qui perdure depuis le début de la colonisation. La formation formelle sur l'interculturel et les antiracismes n'est pas disponible au même titre que les formations non formelles et les formations informelles pour ces leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario. L'expérience de formatrices et de formateurs bénévoles au sein du projet éducatif de l'Institut d'enseignement et de leadership en *Ayiti* sert de formation informelle parfaitement imparfaite pour contrecarrer la production et la reproduction de certains néo-racismes culturalistes et de certains racismes omniprésents chez les blanc.he.s. Ce sont peut-être de futures recherches empiriques, résultant de ce partenariat canado-ayisyen, qui avanceront des connaissances pour réfléchir davantage à la nécessité de former explicitement les leaders pour un avenir meilleur, selon une perspective de réciprocité à la fois des occasions, des partenariats et des opportunités. Sinon, des programmes comme l'Institut d'enseignement et de leadership courent le risque de devenir des reproducteurs en soi de néo-racismes culturalistes et du racisme anti-noir qui existent déjà dans la société.

## **ANNEXES**

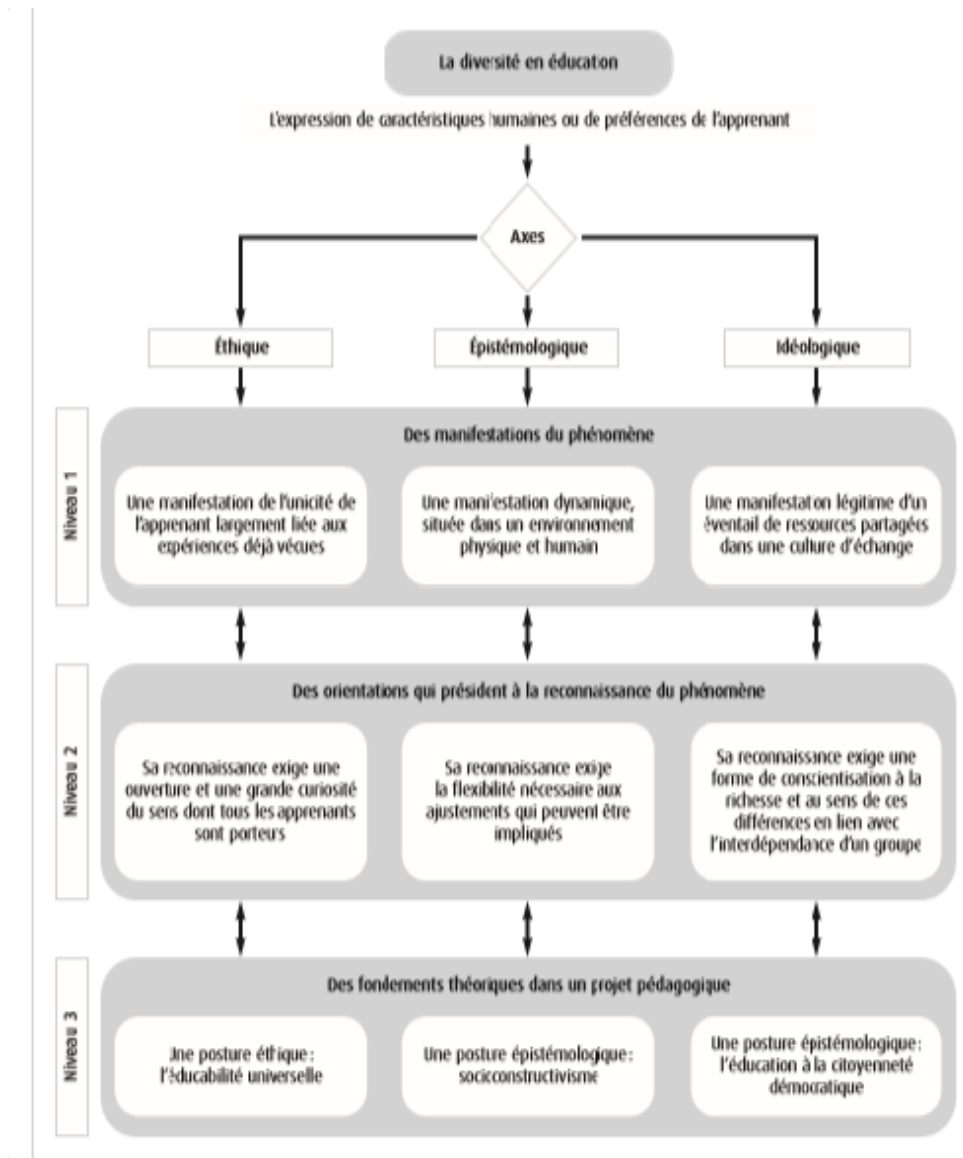
## Annexe A : Modèle de leadership transformatif

Selon Gélinas-Proulx et Shields, 2016, p. 7.



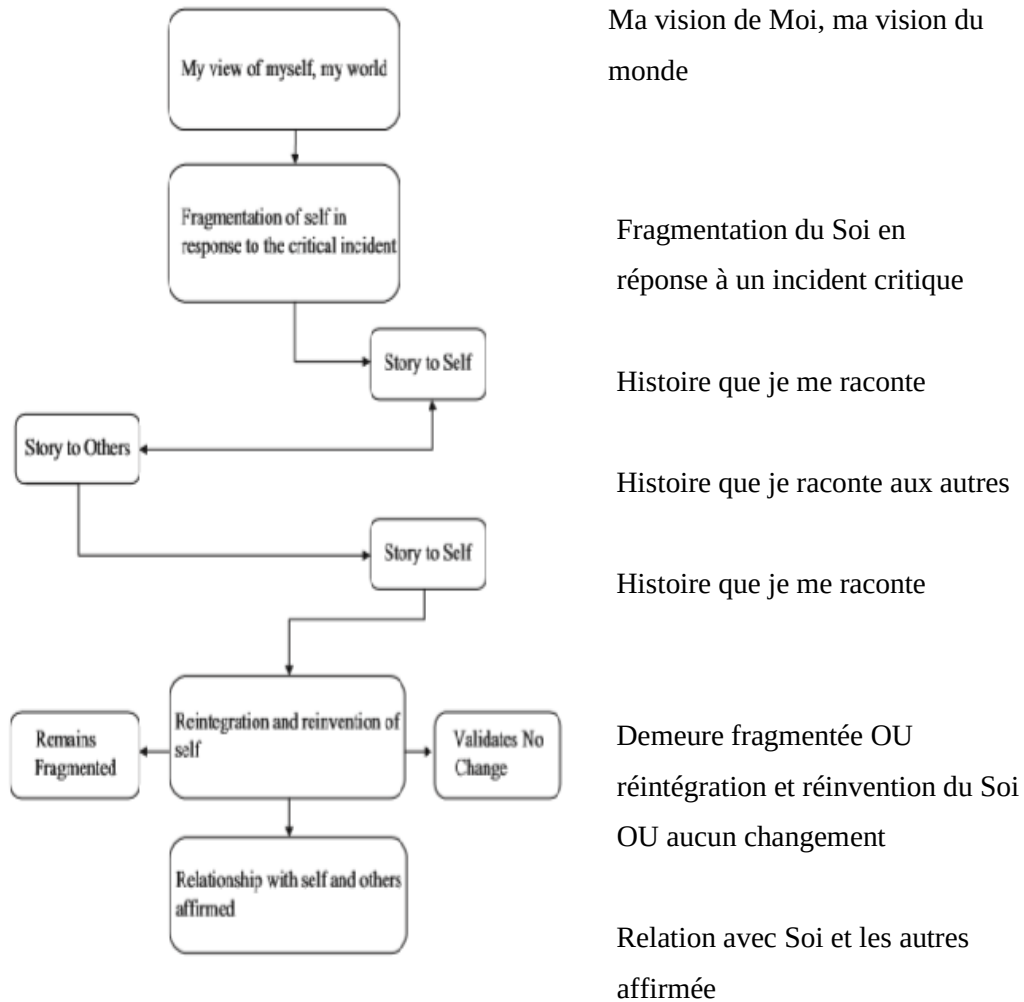
## Annexe B : Modèle de la diversité en éducation

Selon Prud'homme et al., 2011, p. 9.



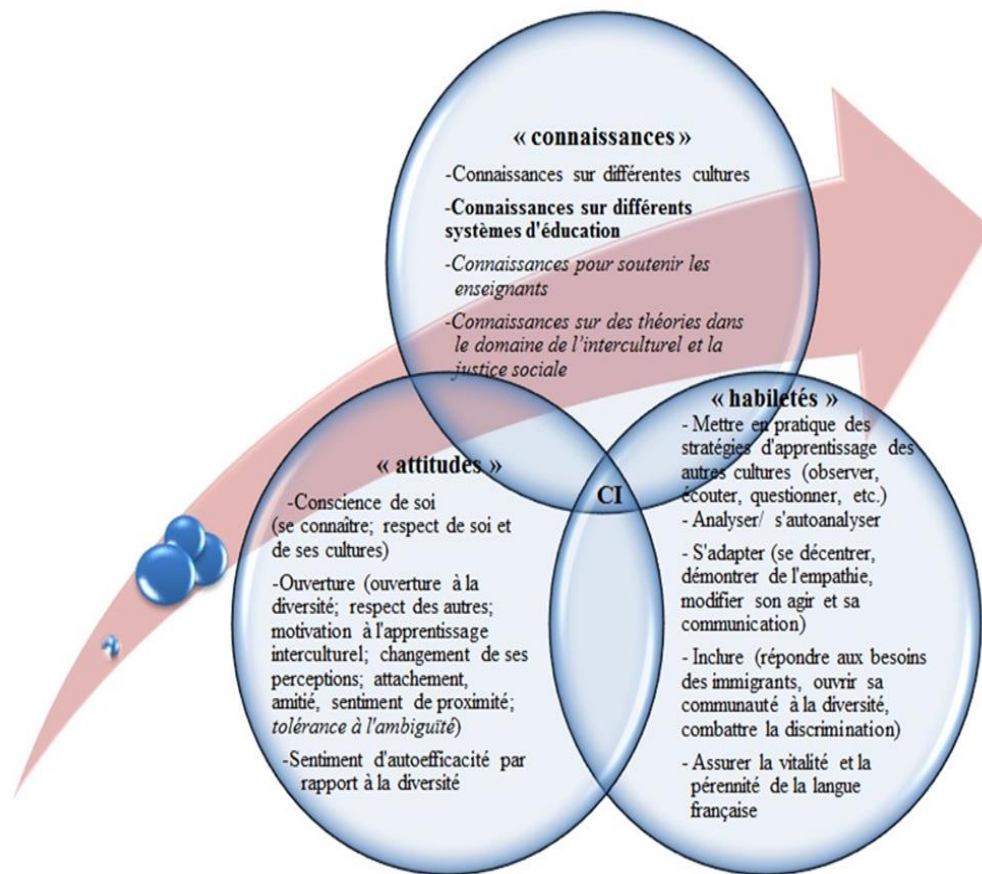
## Annexe C : Modèle de l'émotion dans le leadership

Selon Yamamoto et al., 2014, p. 178. (Traduction libre)



## Annexe D : Modèle hypothétique de la compétence interculturelle

Selon Gélinas-Proulx, 2014, p. 257.



## Annexe E : Grille d'entrevue no 1 - Résumé des recherches inspirant la mienne

| Thème                      | Questions verbatim venant d'autres recherches                                                                                                                                | Adaptation de la question à mon projet de recherche                                                                                                            |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bénévolat                  | « <i>Why did you volunteer for the cultural immersion experience</i> » (Dinnan, 2009, p. 136) ?                                                                              | Pourquoi participez-vous à ce projet de bénévolat en Ayiti ?                                                                                                   |
| Compétence interculturelle | <i>What distinguishes an ordinary school administrator from an interculturally competent school administrator</i> (Jubert, 2016, p. 226) ?                                   | À quoi sert une compétence interculturelle dans l'exercice de votre rôle et vos responsabilités de direction d'école/leader éducatif ?                         |
| Incidents critiques        | Veillez décrire un ou deux incidents critiques ou inhabituels au sujet de l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation. (Sider et al., 2021) | Veillez décrire un ou deux incidents scolaires critiques que vous avez vécus en lien avec la réussite et le bien-être des élèves issu.e.s de l'immigration.    |
| Dernières réflexions       | Selon vous, quels sont les principaux aspects ou enjeux vis-à-vis du développement d'écoles inclusives (Sider et al., 2021) ?                                                | Selon vous, quels sont les principaux aspects ou enjeux vis-à-vis du développement de la compétence interculturelle des directions d'école/leaders éducatifs ? |

## Annexe F : Grille d’entrevue no 2 - Résumé des recherches inspirant la mienne

| Thème                                                       | Questions <i>verbatim</i> venant d’autres recherches                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Adaptation de la question à mon projet de recherche                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contexte et bénévolat                                       | « <i>Has the trip had any type of impact on you</i> » (Dinnan, 2009, p. 136) ?                                                                                                                                                                                                                                                                              | Qu’est-ce que le bénévolat vous a apporté sur les plans personnel ou professionnel ?                                                                                                                                  |
| Formation et développement d’une compétence interculturelle | « Nommez deux éléments du stage qui vous ont aidé à développer votre compétence interculturelle » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 351).                                                                                                                                                                                                                           | Quels apprentissages avez-vous faits pendant le bénévolat pour développer votre compétence interculturelle ?                                                                                                          |
| Défis quotidiens et incidents critiques                     | « Veuillez décrire un ou 2 incidents critiques ou inhabituels au sujet de l’inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en matière d’éducation » (Sider et al., 2021).                                                                                                                                                                              | Les deux dernières fois, on s’est entretenus au sujet de l’incident critique _____.<br>Avez-vous vécu de nouveaux incidents critiques depuis notre dernière entrevue ? Si oui, pouvez-vous m’en parler ?              |
| Thèmes no 4 :<br>Dernières réflexions                       | « Quels conseils donneriez-vous à une direction ou future direction d’école qui désire développer sa compétence interculturelle ? Par exemple, un stage est-il plus ou moins pertinent qu’un cours avec un expert du domaine, ou de la lecture ou du mentorat avec une autre direction ou toute autre forme de formation » (Gélinas-Proulx, 2014, p. 351) ? | À la suite de votre expérience de bénévolat, y a-t-il des conseils que vous donneriez à une nouvelle direction d’école ou à un nouveau leader éducatif au sujet du développement de leur compétence interculturelle ? |



## Annexe G : Grille d’entrevue no 3 - Résumé des recherches inspirant la mienne

| Thème                                                                      | Questions tirées <i>verbatim</i> d’autres recherches                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Adaptation de l’élément à mon projet de recherche                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contexte et bénévolat                                                      | <i>What is your vision for the Africentric Alternative School ?</i> (Howard et James, 2019, p. 320)                                                                                                                                                                                                                                            | Est-ce que l’expérience de bénévolat en <i>Ayiti</i> a eu une influence ou non sur votre vision de la réussite et du bien-être des personnes noires dans votre contexte de travail ? Pourquoi ou pourquoi pas ?                                                |
| Formation et développement d’une compétence interculturelle et antiraciste | Croyez-vous pertinent d’intensifier l’éducation antiraciste ou, pour le moins, d’infuser une perspective antiraciste dans les programmes d’éducation interculturelle ou d’éducation à la citoyenneté ? (Potvin et al., 2006, p. 93)                                                                                                            | Recommanderiez-vous à d’autres une expérience de bénévolat en <i>Ayiti</i> pour développer leurs compétences pour mieux inclure les personnes noires ? Pourquoi ou pourquoi pas ?                                                                              |
| Défis quotidiens et incidents critiques                                    | Veillez décrire un ou deux incidents critiques ou inhabituels au sujet de l’inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en matière d’éducation. (Sider et al., 2021)                                                                                                                                                                   | Les deux dernières fois, on s’est entretenus au sujet de l’incident critique _____.<br><br>Avez-vous vécu de nouveaux incidents critiques en lien avec la réussite et le bien-être des personnes noires ? Si oui, lesquelles ? Qu’avez-vous fait et pourquoi ? |
|                                                                            | Avez-vous l’impression que le vocable éducation antiraciste n’est presque jamais utilisé en contexte francophone, et que les termes de race, racisme ou antiracisme sont quasi-absents du discours public dans le secteur de l’éducation au Québec ?<br><br>Pistes : Si oui, comment expliquer cet état de fait ? (Potvin et al., 2006, p. 96) | Est-ce qu’on parle des termes race, racismes ou antiracismes en contexte éducatif (franco-) ontarien, selon vous ?<br>Expliquez pourquoi on en parle ou on n’en parle pas.                                                                                     |
| Dernières réflexions                                                       | Quels sont les outils pédagogiques utilisés en classe (ouvrages, documents, politique institutionnelle, Chartes, formations, guides, vidéo, internet, etc.) ? (Potvin et al., 2006, p. 95)                                                                                                                                                     | Est-ce que le bénévolat en <i>Ayiti</i> a changé la façon dont vous exercez maintenant votre leadership pédagogique auprès des élèves noir.e.s dans votre école ? Si oui, comment ?                                                                            |

## Annexe H : Auto-évaluation de la compétence interculturelle (adaptée)

Répondez au questionnaire d'Earley, C. et Mosakowski, E. (2004). Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ? Inscrivez votre choix de réponse dans la dernière colonne à partir de l'échelle de réponse suivante ?

1. Complètement en désaccord
2. En désaccord
3. Neutre
4. En accord
5. Complètement en accord

| Questionnaire d'Earley et Mosakowski (2004)<br>traduction de Gélinas-Proulx et IsaBelle (2010)                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 1. Avant d'entrer en interaction avec des gens d'une autre culture, je me questionne sur ce que j'espère atteindre.<br><i>- Before I interact with people from a new culture, I ask myself what I hope to achieve.</i>                                                                                                                                                                       |                         |
| 2. Si je rencontre quelque chose d'inattendu tout en travaillant dans une nouvelle culture, je me sers de cette expérience pour trouver de nouvelles façons d'entrer en contact avec d'autres cultures dans le futur.<br><i>- If I encounter something unexpected while working in a new culture, I use this experience to figure out new ways to approach other cultures in the future.</i> |                         |
| 3. Je planifie comment je vais établir une relation avec les gens d'une culture différente avant de les rencontrer.<br><i>- I plan how I'm going to relate to people from a different culture before I meet them.</i>                                                                                                                                                                        |                         |
| 4. Quand je suis dans une nouvelle situation culturelle, je sens immédiatement si quelque chose va bien ou si quelque chose va mal.<br><i>- When I come into a new cultural situation, I can immediately sense whether something is going well or something is wrong.</i>                                                                                                                    |                         |
| Cognitive CQ : l'intelligence culturelle cognitive                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Total ____ ÷ 4 =<br>/ 5 |
| 1. Il est facile pour moi de changer mon langage corporel (par exemple, contact visuel ou posture) pour m'adapter aux personnes d'une culture différente.<br><i>- It's easy for me to change my body language (for example, eye contact or posture) to suit people from a different culture.</i>                                                                                             |                         |
| 2. Je peux modifier mes expressions quand une rencontre culturelle l'exige.<br><i>- I can alter my expression when a cultural encounter requires it.</i>                                                                                                                                                                                                                                     |                         |

|                                                                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. Je modifie ma façon de m'exprimer (par exemple, accent ou tonalité) pour m'adapter aux gens d'une culture différente.<br><i>-I modify my speech style (for example, accent or tone) to suit people from a different culture.</i> |     |
| 4. Je change facilement ma façon d'agir quand une rencontre interculturelle semble l'exiger.<br><i>-I easily change the way I act when a cross-cultural encounter seems to require it.</i>                                          |     |
| <i>Physical CQ : l'intelligence culturelle comportementale</i> Total ____ ÷ 4 =                                                                                                                                                     | / 5 |
| 1. J'ai confiance que je peux réussir un échange avec des gens d'une culture différente.<br><i>-I have confidence that I can deal well with people from a different culture.</i>                                                    |     |
| 2. Je suis certain.e que je peux me lier d'amitié avec des gens dont les origines culturelles sont différentes des miennes.<br><i>- I am certain that I can befriend people whose cultural backgrounds are different from mine.</i> |     |
| 3. Je peux m'adapter au mode de vie d'une culture différente avec une facilité relative.<br><i>-I can adapt to the lifestyle of a different culture with relative ease.</i>                                                         |     |
| 4. Je suis persuadé.e que je peux faire face à une situation culturelle qui ne m'est pas familière.<br><i>-I am confident that I can deal with a cultural situation that's unfamiliar.</i>                                          |     |
| <i>Emotional/motivational CQ : l'intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle</i> Total ____ ÷ 4 =                                                                                                                          | / 5 |

**Commentaires :**

## Annexe I : Codes employés pour l'analyse de données

| Catégories                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Réduction des catégories                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Réduction des catégories                                                                                                                                                            | Catégories selon ma recherche                                                    | Catégories selon la littérature | Thèmes           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Activités folkloriques</li> <li>-Activités symboliques</li> <li>-Activités contemporaines</li> <li>-Échanges professionnels</li> <li>-Échanges personnels</li> <li>-Expériences internationales</li> <li>-Expériences locales</li> <li>-Expériences nationales</li> <li>-Expériences – dans les écoles de langue anglaise</li> <li>-Expériences ailleurs au Canada</li> <li>-IEL</li> <li>-Sortie culturelle</li> <li>-Enseignement</li> <li>-Débreffage</li> <li>-Incident critique</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Accueil</li> <li>-Empathie</li> <li>-Ouverture à la diversité des parents</li> <li>-Patience</li> <li>-Traumatismes</li> <li>-Humilité (culturelle)</li> <li>-Leadership pédagogique</li> <li>-Néo-racismes</li> <li>-Racismes individualistes</li> <li>-Racismes systémiques</li> <li>-Colonialisme</li> <li>-Colonisation</li> <li>-Théories de l'interculturel</li> <li>-Leadership efficace</li> <li>-Leadership transformatif</li> <li>-Biais</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Langues</li> <li>-Cultures</li> <li>-Religions</li> <li>-Leadership</li> <li>-Race</li> <li>-Interculturel</li> <li>-Antiraciste</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Paroles</li> <li>-Perceptions</li> </ul> | <b>Attitudes</b>                | Interculturalité |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                  |                                                                                    |                      |                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Baccalauréat</li> <li>-Baccalauréat en éducation</li> <li>-Maîtrise</li> <li>-PhD</li> <li>-Brevet d'agent de supervision</li> <li>-Programme de qualification à la direction</li> <li>-Qualifications additionnelles (matières)</li> <li>-Qualifications de base additionnelles (matières)</li> <li>-Ateliers (en ligne, sur place)</li> <li>-Comités</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Formation formelle</li> <li>-Formation non formelle</li> <li>-Formation non formelle en ligne</li> <li>-Obligatoire</li> <li>-Facultative</li> <li>-PNMI</li> <li>-Sensibilisation</li> <li>-Antiracismes</li> <li>-Enfance en difficulté</li> <li>-ALF</li> <li>-EED</li> <li>-Langues de travail</li> <li>-Langues d'enseignement</li> <li>-Diversité culturelle</li> <li>- Diversité raciale</li> <li>-Inclusion</li> <li>-Systèmes éducatifs</li> <li>-Colonialisme</li> <li>-Colonisation</li> <li>-Théories de l'interculturel</li> <li>-Conversation courageuse – réponse</li> <li>-Biais</li> <li>-Blanchitude</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ministère</li> <li>-Conseil</li> <li>-Universités</li> <li>-Langues officielles</li> <li>-Interculturel</li> <li>-Antiraciste</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Politiques</li> <li>-Programmes</li> </ul> | <b>Connaissances</b> | Courant interculturel |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                |                                                                                   |                  |                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Médias</li> <li>-Pédagogie</li> <li>-Construction identitaire</li> <li>-PIPNE</li> <li>-PANA</li> <li>-ALF</li> <li>-EED</li> <li>-Éveil pédagogique</li> <li>-Lois</li> <li>-Règlements</li> <li>-Directives administratives</li> <li>-Ressources matérielles</li> <li>-Immigration récente</li> <li>-Nationalité</li> <li>-Pays d'origine</li> <li>-Ethnoculturel</li> <li>-Colonisation</li> <li>-Néo-colonisation</li> <li>-noir.e.</li> <li>-africain.e</li> <li>-ayisyèn/<i>Ayisyen</i></li> <li>-Blanches</li> <li>-Métis</li> <li>-Incidents critiques</li> <li>-Humilité culturelle</li> <li>-Gestion des attitudes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Élèves</li> <li>-Enseignants</li> <li>-Parents</li> <li>-Communauté</li> <li>-Soi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conversations</li> <li>-Réponse à un incident</li> <li>-Interculturel</li> <li>-Antiraciste</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Procédures</li> <li>-Processus</li> </ul> | <b>Habilités</b> | Interculturalisme |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                            |                  |                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Race humaine</li> <li>-Race — construction sociale</li> <li>-Racismes individuels</li> <li>-Racismes systémiques</li> <li>-Racialisations</li> <li>-Blanchitude</li> <li>-Métis</li> <li>-Appréhension</li> <li>-Nationalités</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Racismes anti-noir</li> <li>-Racisme anti-autochtone</li> <li>-Racisme anti-musulman</li> <li>-Racisme anti-minorité visible</li> <li>-Blanchitude</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Antiracismes</li> <li>-Fragilité blanche franco-ontarienne</li> <li>- Interculturel</li> <li>-Antiraciste</li> <li>-Interctionnalités culturelles et raciales</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Coopération avec la communauté noire</li> <li>-Identité noire</li> <li>-Persévérance devant les injustices, les stéréotypes et préjugés</li> </ul> | <b>Pratiques</b> | Néo-racismes culturalistes |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------------------------|

## RÉFÉRENCES

- Abawi, Z. E. (2018). *Troubling the Teacher diversity gap: The Perpetuation of whiteness through practises of bias free hiring in Ontario school boards* [thèse de doctorat non publiée, Université de Toronto]. TSpace. <http://hdl.handle.net/1807/82960>
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included, Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke.
- Alpi, K. M. (2019). Distinguishing case study as a research method from case study reports as publications. *Journal of the Medical Library Association*, 107(1), 1-5.  
<http://jmla.pitt.edu/ojs/jmla/article/view/615/761>
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* Éditions De Boeck Université.
- Anello, E., Hernandez, J. et, Khadem, M. (2014). *Transformative leadership: Developing the hidden dimension*. Harmony Equity Press.
- Assemblée de la francophonie de l'Ontario. (s.d.). *Par, pour et avec pour forger une cohésion dans la diversité. Rapport des consultations provinciales auprès des représentants des communautés raciales et ethnoculturelles francophones (MREF)*.  
[https://monassemblee.ca/wp-content/uploads/2019/10/Final\\_Rapport-18-octobre-2019.pdf](https://monassemblee.ca/wp-content/uploads/2019/10/Final_Rapport-18-octobre-2019.pdf)
- Ba, A. (2019). *L'histoire oubliée de la contribution des esclaves et soldats noirs à l'édification du Canada (1604-1945)*. Les Éditions Afrikana.
- Barrette, J. (2009). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227-255.
- Barrow, E. (2017). *How do pre-service teachers understand intercultural competence during a short-term student teaching abroad program: An exploratory, collective case study?* [thèse de doctorat non publiée, University of North Carolina]. UNC Chapel Hill Libraries.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/6fa3/c4c61fe7003e79575b7ae6b95fde87ab0dbd.pdf>
- Bartel-Radic, A. (2014). La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale ? *Management international*, 18, 194-211. <https://doi.org/10.7202/1027873ar>
- Bartsch, G. (2012). Emotional learning: Managerial development by corporate volunteering. *Journal of management development*, 31(3), 253-262.  
<https://doi.org/10.1108/02621711211208880>
- Beaudoin, G.-A. (1987). La question de l'établissement d'un conseil scolaire homogène francophone en Ontario. Un commentaire succinct. *Revue générale de droit*, 18(2), 481-494. <https://doi.org/10.7202/1058711ar>



- Beck, J., Chrétien, K. et Kind, T. (2015). Professional identity development through service learning: A qualitative study of first-year medical students volunteering at a medical specialty camp. *Clinical pediatrics*, 54(13), 1276-1282.  
<https://doi.org/10.1177%2F0009922815571108>
- Bélangier, N. (2010). L'école sans frontière. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvants des difficultés à l'école. Dans N. Bélangier et H. Duschene (dir.), *Des écoles en mouvement, Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvants des difficultés à l'école* (pp. 17-42). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélangier, N. (2015). Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents. *Érudit*, 66, 197-223. <http://dx.doi.org/10.7202/1008879ar>
- Bélangier, N. et Duchesne, H. (2010). Introduction : Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélangier et H. Duschene (dir.), *Des écoles en mouvement, Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvants des difficultés à l'école* (pp. 1-16). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 121-140). Sage Publications.
- Bentouhami, H. et Möschel, M. (2017). Avant-propos. Dans H. Bentouhami et M. Möschel (dir.), *Critical Race Theory. Une introduction aux grands textes fondateurs* (pp.1-20). Éditions Dalloz.
- Bergeron, F. (2020, 2 juin). L'ACFO-Toronto s'inquiète de la diversité à l'UOF. *L'Express*.  
<https://l-express.ca/lacfo-toronto-sinquiete-de-la-diversite-a-luof/>
- Bergeron, L. (1974). *Petit manuel d'histoire du Québec*. Éditions québécoises.
- Bock, M. (2007). L'association de la jeunesse franco-ontarienne (1949-1972) : témoin et mutation d'une mutation idéologique. Dans Bock, M. (dir.), *La jeunesse au Canada français : Formation, mouvement et identité* (pp.197-209). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bonnet, F. (2014) How to Perform Non-racism? Colour-blind Speech Norms and Race-conscious Policies among French Security Personnel, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(8), 1275-1294. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.847358>
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Boréal.
- Boucher, M. (2015). *Le care chez les directions d'écoles de langue française pluraliste du Centre de l'Ontario* [thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa]. Recherche uO.  
[https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/32182/1/Boucher\\_Michelle\\_2015\\_thesis.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/32182/1/Boucher_Michelle_2015_thesis.pdf)

- Bourgeois, D. (2004). *Vers la pleine gestion scolaire francophone en milieu minoritaire. Étude des besoins des trente conseils scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.  
[http://www.icrml.ca/images/stories/documents/fr/vers\\_la\\_pleine\\_gestion\\_scolaire\\_francophone\\_en\\_milieu\\_minoritaire.pdf](http://www.icrml.ca/images/stories/documents/fr/vers_la_pleine_gestion_scolaire_francophone_en_milieu_minoritaire.pdf)
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., Helly, D et Jantzen, L. (2007). Discrimination et linguicisme au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 39(12), 31-49. <https://doi.org/10.1353/ces.0.0001>
- Brousseau, L. et Dewing, M. (2018). *Canadian Multiculturalism*. Library of Parliament.  
<https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2009-20-e.pdf>
- Bruchez, C., Fasseur, F. et Santiago, M. (2007). Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité : analyse comparative, similitudes et variations. *Recherches qualitatives - Hors-Série*, 3, 98-125.  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/bruchez\\_al-final3.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/bruchez_al-final3.pdf)
- Brulotte, K. (2020, 3 juin). Une pétition dénonce les processus d'embauche de l'Université de l'Ontario français. *Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1708679/uof-universite-francais-ontario-embauche>
- Bryant, K.A., Arasaratnam, L.A., Flores, L., LeedsHurwitz, W., Mendoza, S.L., Oetzel, J., Osland, J., Tsuda, Y., Yin, J., et Halualani, R. (2014) Our Role as Intercultural Scholars, Practitioners, Activists, and Teachers in Addressing These Key Intercultural Urgencies, Issues, and Challenges. *Journal of International and Intercultural Communication*, 7(1), 68-99. <https://doi.org/10.1080/17513057.2014.869526>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper et Row.
- Canadian Broadcasting Corporation. (2020a, 23 juin). *Ontario fires Peel school board's director of education in bid to confront systemic racism*.  
<https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/peel-school-board-peter-joshua-1.5623916>
- Canadian Broadcasting Corporation. (2020b, 6 juillet). *Ontario to end 'discriminatory' practice of academic streaming in Grade 9*.  
<https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/ontario-streaming-high-school-racism-lecce-1.5638700>
- Canadian Broadcasting Corporation. (2021, 29 mai). Ontario principal removed after twice wearing hair of Black student like a wig. <https://www.cbc.ca/news/canada/london/ontario-principal-removed-hair-black-student-1.6045755>

- Carr, P. R. (2006). Social Justice and Whiteness in Education: Colour-blind Policymaking and Racism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(2).  
<http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/04-2-13.pdf>
- Carr, P. R. (2016). Whiteness and White Privilege: Problematizing race and racism in a “colour-blind” world, and in education. *International journal of critical pedagogy*, 7(1), 52–74.
- Carr, P. R. et Klassen, T. R. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian journal of education*, 22(1), 67–81.
- Cellard, A. (1997). L’analyse documentaire. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251-271). Éditions Gaétan Morin.
- Chaix, M. L. et Baillauqués, S. (2002). Introduction. Dans S. Baillauqués, M. Lavoie, M. L. Chaix et J.C. Héту (dir.), *L’identité chez les formateurs d’enseignants. Échanges franco-québécois* (pp. 15-34). L’Harmattan.
- Chalifour, A. (2019, 27 août). *Échange pédagogique entre enseignants franco-ontariens et haïtiens avec l’Institut d’enseignement et de leadership à Cap-Haïtien*. l-Express.ca.  
<https://l-express.ca/echange-pedagogique-entre-enseignants-franco-ontariens-et-haitiens/>
- Chang, H. (2016). Autoethnography as method. *CHOICE: Current Reviews for Academic Libraries*, 46(7), 1362.
- Cho, J. et Trent, A. (2006). Validity in Qualitative Research Revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794106065006>
- Chong, P. W. (2018) The Finnish “Recipe” Towards Inclusion: Concocting Educational Equity, Policy Rigour, and Proactive Support Structures. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 501-518. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258668>
- Chevalier, S. et Chauviré, C. (2010). *Dictionnaire Bourdieu*. Ellipses Éducation marketing S.A.
- Chouinard, J. A. (2010). *Understanding cross-cultural evaluation: Making sense of theory and practice* [thèse de doctorat non publiée, Université d’Ottawa]. Recherche Uo.  
<http://dx.doi.org/10.20381/ruor-13280>
- Clandfield, D., Curtis, B., Galabuzi, G. E., Vincent, A. G. S., Livingston, W.D et Smaller, H. (2014). *Restacking the Deck: Streaming by Class, Race and Gender in Ontario Schools (our Schools/our Selves Ed.)*. Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Clandinin, J. et Connelley, M. (1989). Narrative and Story in Practice and Research. *Report*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309681.pdf>

- Clandinin, J. et Connelly, M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories- Stories of Teachers- School Stories- Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, J. et Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Narrative Research*. Josey-Bass.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Roblee, S. et Wnuk, S. (2015) Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16, <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Commissariat aux langues officielles. (2018). *Modernisation de La Loi sur les langues officielles : La vision du commissaire aux langues officielles*. Ministre des Services publics et de l'Approvisionnement. <https://www.clo-ocol.gc.ca/sites/default/files/modernisation-llo-vision.pdf>
- Cooper, A. (2000). The fluid frontier: Blacks and the Detroit river region. A Focus on Henry Bibb. *Canadian Review of American Studies/La Revue Canadienne des études américaines*, 30(2), 129-149
- Couturier, J.-P. et Ouellette, R. (2002). *L'expérience canadienne, des origines à nos jours*. Beauchemin.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4<sup>e</sup> édition). Sage Publications.
- Crump, A. (2014). Introducing LangCrit: Critical Language and Race Theory, *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(3), 207-224. <https://doi.org/10.1080/15427587.2014.936243>
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte.
- Curdt-Christiansen, X.-L. (2019). Observations and field notes. Recording lived experiences. Dans J. McKinley et H. Rose, *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (chapter 28). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780367824471>
- Dalley, P. (2014). Assimilation, intégration, inclusion. Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire ? Dans L. Carlson Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (pp. 13-34). Presses de l'Université Laval.
- Dalley, P. (2020). From Africa to teacher education in Ontario. Dans A. Phelan, N. Ng-A-Fook et R. Kane (dir.), *Reconceptualizing teacher education worldwide: A Canadian contribution to a global challenge* (pp. 141-168). Presses de l'Université d'Ottawa.

- Dalley, P. et Villella, M. (2013). La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire, Rocque, Jules (dir.) (2011). Presses universitaires de Saint-Boniface [Compte rendu]. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 3, 186-189. <https://doi.org/10.7202/1023806ar>
- Davids, N. et Waghid, Y. (2018) Educational leadership reconsidered: Re-invoking authority in schools, *African education review*, 16(2), 36-49. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1257919>
- Davis, A. P. (2015). *The influence of exposure to inclusive school environments on the mathematical achievement of general education elementary school students*. [thèse de doctorat non publiée, Seton Hall University]. Seton Hall University Dissertations and Theses. <https://core.ac.uk/download/pdf/151527027.pdf>
- Deegan, M. (2001). The Chicago school of ethnography. Dans P. Atkinson, S. Delamont, A. Coffey, J. Lofland et L. Lofland (dir.), *Handbook of ethnography* (pp. 11-23). Sage Publications.
- Deevey, R. (2002). *Monfort et le Droit : Même combat ?* Éditions du Nordir.
- Deltombe, T., Domergue, M. et Tatsitsa, J. (2011). *Kameroun ! Une guerre cachée aux origines de la Françafrique 1948-1971*. La Découverte.
- de Montaigne, T. (2018). *L'assignation. Les Noirs n'existent pas*. Bernard Grasset.
- Denzongpa, K. et Nichols, T. (2020). We Can't Step Back: Women Specially... A Narrative Case Study on Resilience, Independence, and Leadership of a Bhutanese Refugee Woman. *Journal of Women and Social Work*, 35(1), 129-145. <https://doi.org/10.1177/0886109919871266>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave MacMillan.
- Desjardins, M. (2011). Practicalities and pedagogies: Implementing international learning opportunities for students. Dans J. Benham-Rennick et M. Desjardins (dir.), *The world is my classroom, international learning and Canadian higher education* (pp. 215-236). University of Toronto Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (1910) (Édition révisée). Heath.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey on education. Selected writings*. Random House.
- Di Angelo, R. (2018). *White fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism*. Beacon Press.

- Dimmock, C. et Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership and management A cross-cultural model. *School leadership and management*, 20(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/13632430050011399>
- Dinnan, P. J. (2009). *The effects of a short-term cultural immersion experience to Mexico on school leaders* [thèse de doctorat non publiée, Georgia State University]. Scholar Works @ Georgia State University. [https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=eps\\_diss](https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=eps_diss)
- Doudard, J. L. (2019, 27 mars 2019). Les parents d'une élève athée dans une école catholique à la recherche d'accommodements. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1160699/droits-linguistique-education-publique-catholique-ontario-minorite-laicite>
- Downton, J. V. Jr. (1973). *Rebel leadership: commitment and charisma in the revolutionary process*. Free Press.
- Dubé, P. (2015). Une ré-écriture de l'histoire d'hier et d'aujourd'hui : « l'affaire Mahé ». *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 27(2), 211-240. <https://doi.org/10.7202/1034284ar>
- Dubois, L., Glover, K. L., Ménard, N., Polyné, M. et Verna, C. F. (2020). *The Haitian Reader: History, Culture, Politics*. Duke University Press.
- Ducharme, D. et Eid, P. (2005). *La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste : la rupture est-elle consommée ?* Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec. [https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/race\\_sciences\\_imaginaire\\_raciste.pdf](https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/race_sciences_imaginaire_raciste.pdf)
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50. <https://doi.org/10.7202/039978ar>
- Duchesne, C. (2020). Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration professionnelle. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55 (1), 176–198. <https://doi.org/10.7202/1075725ar>
- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187-214. <https://doi.org/10.7202/1064611ar>
- Duchesne, C. et Skinn, A. (2013). Enjeux éthiques de la relation chercheur-participant en recherche narrative. *Recherches qualitatives*, 32(2), 275-293. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero32\(2\)/rq-32-2-duchesne-skinn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(2)/rq-32-2-duchesne-skinn.pdf)

- Dumas, M. (dir.) (2018). Beginning and ending with Black suffering. Dans *Toward what justice? Describing diverse dreams of justice in education* (pp. 29-45). Routledge.
- Dupuy, A. et Fatton Jr., R. (2019). *Rethinking the Haitian Revolution: Slavery, Independence, and the Struggle for Recognition*. The Rowman et Littlefield Publishing Group, Inc.
- During, S. (1993). Introduction. Dans S. During (dir.), *The Cultural studies reader* (2<sup>e</sup> édition, pp.1-30). Routledge.
- Earley, C. et Mosakowski, E. (2004a). Cultural Intelligence. *Harvard business review*, 82(10), 139-146.
- Éducation (Loi sur.). (1900). R.R.O. 1990, Règl. 298 : *Fonctionnement des écoles — dispositions générales*. <https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/900298>
- Eldridge, J. et Smith, J. (2011). Educating future teachers through the lens of equity and diversity course. Dans J. Benham-Rennick et M. Desjardins (dir.), *The world is my classroom, international learning and Canadian higher education* (pp. 133-150). University of Toronto Press.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I, a methological novel about autoethnography*. Alta Mira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E. et Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum. Qualitative Research Sozialforschung*, 12(1), article 10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Ersahin, Z. (2020). Post-traumatic growth among Syrian refugees in Turkey: the role of coping strategies and religiosity. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00763-8>
- Essar, D. F. (2002). The Faculté des sciences de l'éducation Regina Assumpta : A successful teacher education project in Cap Haitian, *Journal of Haitian Studies*, 8(1), 152-160.
- Fantini, A. E. (2019). *Intercultural Communicative Competence in Education Exchange. A Multinational Perspective*. Routledge.
- Fassin, E. (2015). (Sexual) whiteness and national identity: race, class and sexuality in colour-blind France. Dans K. Murji et J. Solomos (dir.), *Theories of Race and Ethnicity: Contemporary Debates and Perspectives* (pp. 233-253). Cambridge University Press.
- Fick, C. (2019). La Révolution haïtienne Dans l'Atlantique révolutionnaire. *Revue d'histoire haïtienne*, 1(1), 151-88. <https://revuehh.org/index.php/rhh/article/view/48>
- Flanagan, J. (1954). The Critical incident technique. *Psychology bulletin*, 54(4), 1-33. <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>



- Fleuret, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année* [thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal]. Papyrus.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6480>
- Fleuret, C. et Auger, M. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 107-136.  
<https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Fowler, S. M. et Blohm, J. M. (2004). An analysis of methods for intercultural training. Dans D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (3<sup>e</sup> édition) (pp. 37-84). Sage Publications.
- Freire, P. (1993/1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Librairie François Maspero.
- Gaetane, J.-M. et Sider, S. (2014). Educational leadership in a fragile state: Comparative insights from Haiti. *Éducation comparée et internationale*, 43(1), 65-78.  
<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.ca/&httpsredir=1&article=1307&context=cie-eci>
- Gayon, J. (2007). Le corps racialisé. Le philosophe et la notion de race. Dans G. Boëtsch, C. Hervé, et J.J. Rozenberg (Dir.), *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé* (pp. 273-297). De Boeck Supérieur.
- Gélinas-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'écoles de langue française au Canada* [thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa].  
<http://hdl.handle.net/10393/30655>
- Gélinas-Proulx, A. et IsaBelle, C. (2017). Stage à l'international : conditions pour développer la compétence interculturelle de directions d'école de langue française au Canada. *Formation et profession*, 25(2), article 4.  
[http://formation-profession.org/files/numeros/17/v25\\_n02\\_378.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/17/v25_n02_378.pdf)
- Gélinas-Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.  
<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2017/1836>
- Gélinas Proulx, A. Ruest-Paquette, A. S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C. et Bartosova, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.672>



- Gélinas-Proulx, A. et Villella, M. (à venir). Transformative leadership: leading French-Language schools in Canadian anglo-dominant contexts. Dans C. Shields et A. Gélinas-Proulx (dir.), *Leading for Equity and Social Justice: Systemic Transformation in Canadian Education*. University of Toronto Press.
- George, R. C., Maier, R. et Robson, K. (2020). Ignoring race: a comparative analysis of education policy in British Columbia and Ontario. *Race, ethnicity and education*, 23(2), 159-179. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1679754>
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Éditions Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et sociétés*, 17(1), 73-87. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE017-5.pdf>
- Gilson, T. W. et Martin, L. C. (2010). Does student teaching abroad affect teacher competencies? Perspectives from Iowa school administrators. *Journal action in teacher education*, 31(4), 3-13. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.2010.10463531>
- Gobineau, A. (1967). *Essai sur l'inégalité des races humaines (Livre 1)*. Belfond. En ligne : [uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/classiques/gobineau/essai\\_inegalite\\_races/essai\\_inegalite\\_races.html](http://uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/gobineau/essai_inegalite_races/essai_inegalite_races.html)
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et Saint-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18, 63-76. <https://doi.org/10.7202/1005350ar>
- Gouvernement de l'Ontario. (2016). *L'Ontario présente ses excuses pour l'adoption d'un règlement en 1912 sur le français dans les écoles : le Règlement 17 a interdit l'éducation en langue française à une génération*. <https://news.ontario.ca/fr/release/35964/ontario-presente-ses-excuses-pour-ladoption->
- Gouvernement du Canada (1982). Charte canadienne des droits et libertés. <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>
- Groupe de la Banque mondiale (2012). *Haïti Investir dans l'humain pour combattre la pauvreté Éléments de réflexion pour une prise de décision informée. Résumé*. <https://www.banquemondiale.org/fr/topic/poverty/publication/beyond-poverty-haiti>
- Groupe de la Banque mondiale (2018). *Annual Report 2018*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/630671538158537244/pdf/130320-v1-english-replacement-PUBLIC.pdf>
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2018). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (pp. 539-578). Presses de l'Université du Québec.

- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Guerci, A. (2007). Normalité, norme, normativité. *Anthropologie physique des corps-autres*. Dans G. Boëtsch, C. Hervé, J. J. Rozenberg, *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé* (pp. 57-75). De Boeck Supérieur.
- Gueye, A. (2011) The Colony within the Metropole: The Racial Diversity of Contemporary France and the Insertion of the Colonial Past into the National Narrative. *Canadian Journal of African Studies/La Revue canadienne des études africaines*, 45(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/00083968.2011.9707532>
- Gueye, A. (2013). The labyrinth to blackness: On naming and leadership in the black associative space in France. *French Cultural Studies*, 24(2) 196–207. doi: 10.1177/0957155813477802
- Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practises*. Sage Publications.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 35, 474-487.  
<https://idiinventory.com/wp-content/uploads/2014/02/IDI-Validation-article-2011.pdf>
- Hammond, C. (2020). Stitching Time: Artisanal Collaboration and Slow Fashion in Post-disaster Haiti. *Fashion Theory*, 24(1), 33-57. <https://doi.org/10.1080/1362704X.2018.1441001>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain. Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin.
- Hampton, R. (2020). *Black racialization and resistance at an elite university*. University of Toronto Press.
- Hayano, D. (1979). Auto-ethnography: paradigms, problems and prospects, *Human Organization*, 38(1), 99-103. <https://www.jstor.org/stable/44125560>
- Heider, K. G. (1975). What Do People Do? Dani Auto-Ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 31, 3-17.
- Heller, M. (2008). Repenser le plurilinguisme : langue, postnationalisme et la nouvelle économie mondialisée. *Diversité urbaine, aut. 2008*, 163-176. <https://doi.org/10.7202/019567ar>
- Heller, M. et Labrie, N. (2003). Langue et pouvoir : une étude de cas, une approche théorique, une méthodologie. Dans M. Heller et N. Labrie (dir.), *Discours et Identités — La francité canadienne entre modernité et mondialisation* (pp.9-39). Éditions modulaires européennes (E.M.E.).

- Hellström, T. (2008). Transferability and Naturalistic Generalization: New Generalizability Concepts for Social Science or Old Wine in New Bottles? 2008 *Quality & Quantity*, 42(3), 321-337. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9048-0>
- Hernandez, J. et Khadem, M. (2017). *Transformative Leadership. Mastering the Hidden Dimension. Companion Study Guide*. Harmony Equity Press.
- Hernandez, F. et Kose, B. W. (2011). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society*, 44(4), 512-530. <https://doi.org/10.1177/0013124510393336>
- Hill, E., Tiefenthäler, A., Triebert, C., Jordan, D., Willis, H. et Stein, R. (2020, 1<sup>er</sup> juin). How George Floyd Was Killed in Police Custody. *New York Times*.  
<https://www.nytimes.com/2020/05/31/us/george-floyd-investigation.html?partner=IFTTT>
- hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress*. Routledge.
- Howard, J. (2010). The Value of ethnic diversity in the teaching profession: A New Zealand case study. *International Journal of Education*, 2(1), 1-22.
- Howard, P. S. S. et James, C. E. (2019). When dreams take flight: How teachers imagine and implement an environment that nurtures Blackness at an Africentric school in Toronto, Ontario. *Curriculum inquiry*, 49(3), 313-337.  
<https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1614879>
- Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and core purpose of school. *Journal of educational administration*, 42(6), 669-684. <https://doi.org/10.1108/09578230410563665>
- Hudicourt Riboul, D. (2014). Justice sociale et éducation préscolaire en Haïti : Obstacles à l'épanouissement de l'éducation préscolaire en Haïti. *Haïti Perspectives*, 2(4).  
<http://www.haiti-perspectives.com/pdf/2.4-justice-sociale.pdf>
- Humphreys, M. (2005), Getting personal: reflexivity and autoethnographic vignettes, *Qualitative Inquiry*, 11(6), 840-60. <https://doi.org/10.1108/20466741211220688>
- Ibrahim, A. (2004). One is not born Black: Becoming and the Phenomen(ology) of Race. *Ohio Valley Philosophy of Education Society*, 35, 77-87.  
[https://www.academia.edu/31136720/ONE\\_IS\\_NOT\\_BORN\\_BLACK\\_BECOMING\\_AND\\_THE\\_PHENOMENON\\_OLOGY\\_OF\\_RACE](https://www.academia.edu/31136720/ONE_IS_NOT_BORN_BLACK_BECOMING_AND_THE_PHENOMENON_OLOGY_OF_RACE)
- Ibrahim, A. (2008). Takin Hip Hop to a Whole Nother Level. *Métissage, Affect, and Pedagogy in a Global Hip Hop Nation*. Dans S. Alim, A. Ibrahim, A. Pennycook (dir.), *Global Linguistic Flows Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language* (pp. 231-248). Routledge.

- Ibrahim, A. (2014). *The rhizome of blackness. A critical ethnography of hip-hop culture, language, identity and the politics of becoming*. Peter Lang Publishing.
- Ibrahim, A. (2016). Who owns my language? African Canadian youth, postcoloniality, and the symbolic violence of language in a French language high school in Ontario. Dans A.A. Abdi et A. Ibrahim (dir.), *The education of African-Canadian children* (pp.145-163). McGill-Queens University Press.
- IsaBelle, C. (2018). Les politiques à l'élémentaire. Des initiatives diversifiées pour maximiser le plein potentiel de tous les élèves. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (pp.119-158). Presses de l'Université du Québec.
- IsaBelle, C. et Gélinas-Proulx, A. (2010). Recueil d'exercices... à la pratique AVANT le stage. Stage de formation au Maroc. Dans A. Gélinas-Proulx, (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelle pour des directions et futures directions d'écoles de langue française au Canada* (p.326) [thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa]. Recherche Uo. <http://hdl.handle.net/10393/30655>
- IsaBelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 1-14.  
<https://id.erudit.org/iderudit/1043024ar>
- Isabelle, C., Meunier, H. & Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 877–898. <https://doi.org/10.7202/1038607ar>
- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* [thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa]. Recherche Uo. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/11105>
- Jacquet, M. (2015). La formation interculturelle des enseignants en contexte francophone minoritaire ; exemples de dispositifs pédagogiques. Dans L. D. Carlson (dir.), *La francophonie dans toutes ses couleurs* (pp. 99-115). Presses de l'Université Laval.
- Jackson, H. et Bensadoun, E. (2021, 21 avril). Ex-cop Derek Chauvin found guilty of murder, manslaughter in death of George Floyd. *Global News*.  
<https://globalnews.ca/news/7774576/derek-chauvin-trial-george-floyd-verdict/>
- James, C. E. (2007). Negotiating school: marginalized students' participation in their educational process. Dans R. Enomoto et G. Johnson (dir.), *Racialization and antiracism in Canada and beyond* (pp. 17-36). University of Toronto Press.
- James, C. E. (2012). Students "at Risk": Stereotypes and the schooling of Black boys. *Urban Education*, 47(2), 464-494. <https://doi.org/10.1177/0042085911429084>

- James, C. E. (2017). *Towards race equity in education. The schooling of Black students in the greater Toronto area*. The Jean Augustine Chair in Education, Community and Diaspora. York University. <https://edu.yorku.ca/files/2017/04/Towards-Race-Equity-in-Education-April-2017.pdf>
- Jean-Pierre, J. (2020). L'appartenance entrecroisée à l'héritage historique et au pluralisme contemporain chez des étudiants franco-ontariens. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 13, 3-25. <https://doi.org/10.7202/1070388ar>
- Jefford, S. (2020,4 juin). Premier Doug Ford acknowledges systemic racism in Ontario, backtracks on earlier comments. *The Canadian Press*. <https://globalnews.ca/news/7027358/premier-doug-ford-systemic-racism-ontario/>
- Johnston, J. (2001). Research Note: Mathieu Da Costa along the Coasts of Nova Scotia: Some Possibilities. *Journal of the Royal Nova Scotia Historical Society*, 4, 152.
- Johnston, N., Drysdale, M. et Chiupka, C. (2011). An experiential pedagogical model for developing better global citizens. Dans J. Benham-Rennick et M. Desjardins (dir.), *The world is my classroom, international learning and Canadian higher education* (pp. 45-62). University of Toronto Press.
- Johnson, W. (2018). The Canadian Myth of "Speak White!" - A Sociological Analysis. Vision @ William Johnson. <http://vision.williamjohnson-quebec.ca/the-canadian-myth-of-speak-white/>
- Jordan, A. (2018). The supporting effective teaching project: Factors influencing student success in inclusive elementary classrooms. *Exceptionality Education International*, 28(3), 10-27. <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol28/iss3/3/>
- Jordan, A., Glenn, C. et McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Jubert, D. J. (2016). *Contributing to the intercultural competence of international school administrators: A mixed methods study*. [thèse de doctorat non publiée, University of Minnesota]. University of Minnesota Digital Conservancy. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/182290>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kendi, I. X. (2018). *How to be an Antiracist*. One World.

- Köster, A.J. (2020). Intercultural Competencies of New Principals Tackling Challenges Related to Leading a Culturally and Linguistically Diverse School. Dans J.C. Veenis, S. Robertson et J. R. Berry (dir.), *Multiculturalism and Multilingualism at the Crossroads of School Leadership Exploring leadership theory, policy, and practice for diverse schools* (pp.165-184). Springer.
- Kritzman, L. D. (1995). Introduction: In the Shadows of Auschwitz: Culture, Memories, and Self-Reflection. Dans L.D. Kritzman (dir.), *Auschwitz and After: Race, Culture, and "the Jewish Question" in France* (pp.1-14). Routledge.
- Ku, J., Bhuyan, R., Sakamoto, I., Jeyapal, D. et Fang, L. (2019) "Canadian Experience" discourse and anti-racialism in a "post-racial" society, *Ethnic and Racial Studies*, 42(2), 291-310. <https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1432872>
- Laabidi, M. (2007). Culture jeune musicale québécoise et francophone : le hip-hop comme reconnaissance identitaire. Dans M. Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français. Formation, mouvements et identité* (pp.135-148). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Labrie, N. (2004). La politique linguistique de l'Ontario : de la reconnaissance des droits au libre marché. Dans M. Morris (dir.), *Les politiques linguistiques canadiennes* (pp.155-171). Éditions L'Harmattan.
- Lacassagne, A. (2010). Le Contact interculturel francophone de Sudbury (CIFS) : francophones avant tout ! Exemple d'un interculturelisme réussi. *Reflets*, 16(2), 202-213. <https://doi.org/10.7202/1000319ar>
- Lacoursière, J., Provencher, J. et Vaugeois, D. (2001[1969]). *Canada-Québec synthèse historique*. Les éditions du Septentrion.
- Lacoursière, J. Provencher, J. et Vaugeois, D. (2015). *Canada-Québec 1534-2015*. Les éditions du Septentrion.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Ladson-Billings, G. et Tate IV, W. F. (1995). Towards a critical race theory of education. *Teachers college record*, 97(1), 47-68.
- Lalonde, Michèle (1977/1968). "Speak White." *Change, Souverain, Québec* (pp.100-104). Seghers-Laffont.
- Lamothe, R. (2017). *Leadership de la direction d'école dans la mise en place et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre écoles francophones de l'Ontario : étude multicases* [thèse de maîtrise non publiée, Université d'Ottawa]. Recherche Uo. [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/36224/1/Lamothe\\_Roxane\\_2017\\_th%C3%A8se.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/36224/1/Lamothe_Roxane_2017_th%C3%A8se.pdf)



- Lamoureux, S. A. (2011). Navigating pre-, in-, and post-fieldwork: Elements for consideration. *Journal of language, identity, and education*, 10(1), 206-211.
- Laniel, J.-F. (2017). L'État québécois est-il un État-parent? Nationalisme transfrontalier et minorités nationales dans l'espace (post) canadien-français. *Recherches sociographiques*, 58(3), 549-579. <https://doi.org/10.7202/1043465ar>
- Lanthier, C. (2017, 21 février). Immigration dans les écoles catholiques et publiques : un double système encore pertinent en Ontario ? *Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1017970/immigration-enfants-ontario-ecoles-catholiques-publiques-financement>
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (pp.37-48). Chenelière-McGraw/Hill.
- Lapointe, C., Langlois, L., et Godin, J. (2005). The leadership of heritage: Searching for a meaningful theory in official-language minority settings. *Journal of school leadership*, 15(2), 143-158. <https://doi.org/10.1177/105268460501500203>
- Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004). L'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires : évolution et transformation. *Éducation et francophonie*, 32 (2), 175-190.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., McAndrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche du CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.  
[https://www.researchgate.net/publication/310114424\\_La\\_formation\\_initiale\\_du\\_personnel\\_scolaire\\_sur\\_la\\_diversite\\_ethnoculturelle\\_religieuse\\_et\\_linguistique\\_dans\\_les\\_universites\\_quebecoises\\_portrait\\_quantitatif\\_et\\_qualitatif](https://www.researchgate.net/publication/310114424_La_formation_initiale_du_personnel_scolaire_sur_la_diversite_ethnoculturelle_religieuse_et_linguistique_dans_les_universites_quebecoises_portrait_quantitatif_et_qualitatif)
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195.  
<https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité.  
[http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions\\_rapport\\_fev2018.compressed.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf)
- Lather, P. (1986). Issues of Validity in Openly Ideological Research', *Interchange*, 17(4): 63-84.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01807017>

- Lather, P. (1993). Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism, *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693. <https://www.jstor.org/stable/4121374>
- Lather, P. (2017). *(Post)-Critical Methodologies: The Sciences after the Critiques. The selected works of Patti Lather*. Routledge.
- Laurent, S. (2013). Pourquoi s'interroger sur les Blancs ? De l'utilité des whiteness studies. Dans S. Laurent et T. Leclère, *De quelle couleur sont les blancs ? Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-Blancs »* (pp.49-57). La Découverte.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau et en partenariat* (3e édition). Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour passer les idées reçues : 15 propositions*. Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique Halte au « tout compétences » ! *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>
- Lee, S. et Bartels, S. (2020). 'They Put a Few Coins in Your Hand to Drop a Baby in You' : A Study of Peacekeeper-fathered Children in Haiti, *International Peacekeeping*, 27(2), 177-209. <https://doi.org/10.1080/13533312.2019.1698297>
- Le Figaro. (2020,11 juin). Racisme systémique : « toutes les institutions » touchées au Canada. <https://www.lefigaro.fr/flash-actu/racisme-systemique-toutes-les-institutions-touchees-au-canada-20200611>
- Leithwood, K. (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario 2012. Une discussion relative aux fondements de la recherche*. Institut de leadership en éducation. [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CLO\\_2012\\_une\\_discussion\\_au\\_sujet\\_de\\_la\\_recherche\\_vFINALE\\_26\\_octobre.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CLO_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf)
- Leithwood, K. (2013). *Le Cadre de leadership de l'Ontario. Guide à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système pour la mise en application du cadre de leadership de l'Ontario (révisé)*. Institut de leadership en éducation. [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre\\_de\\_leadership\\_de\\_lOntario.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre_de_leadership_de_lOntario.pdf)
- Lenoble-Pinson, M. (2006). Chercheuse ? chercheur ? chercheure ? Mettre au féminin les noms de métier et les titres de fonction. *Revue belge de philologie et d'histoire. Langues et littératures modernes - Moderne taal en litterkunde*, 84(3), 637-652. <https://doi.org/10.3406/rbph.2006.5033>
- Le voyageur (2019, 23 novembre). Le chemin de croix des prêtres étrangers pour rester au Canada. *Le Franco*. <https://www.pressreader.com/canada/le-franco/20191121/281569472567081>



- Lévi-Strauss, C. (1973). Race et histoire. Dans UNESCO (éd.), *Le racisme devant la science* (Nouvelle édition). (pp.9-49). George Thone.  
<https://www.slideshare.net/LaTAC/le-racisme-devant-la-science-unesco-1973>
- Licciardello, O., Dimarco, G. et Mauceri, M. (2013). Motivations and perceived organizational climate among volunteers of Italian Red Cross. *Procedia - Social and behavioural sciences*, 84, 584-588.
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the iceberg of adult learning: Findings of the first Canadian Survey of informal learning practices. *WALL working paper no. 10*. Centre for the study of education and work, Department of sociology and equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Lloyd, A. (2019). *French and Francophone Narratives of Race and Racism*. [thèse de doctorat non publiée, Pennsylvania]. Scholarly Commons.  
<https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5324&context=edissertations>
- Loi sur les langues officielles du Canada, LRC 1970, c O-2.
- Loi sur les services en français, LRO 1990, c F.32.
- Lough, B. J. (2011). International volunteers' perceptions of intercultural competence. *International journal of international relations*, 35, 452-464.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.06.002>
- Luzincourt, K. et Gulbrandson, J. (2010). *Special report: Education and conflict in Haiti. Rebuilding the education sector after the earthquake*. United States Institute interuniversity of Peace. <https://www.usip.org/publications/2010/07/education-and-conflict-haiti>
- Mahe c. Alberta, [1990] 1 RCS [= Recueils de la Cour suprême] 342  
<http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/580/index.do>
- MacDonald, K. (2015). (De) colonizing pedagogies : An Exploration of learning with students volunteering abroad. Dans R. Tiessen et R. Huish (2015), *Globetrotting or global citizenship. Perils and potential of international experiential learning* (pp.209-229). University of Toronto Press.
- MacDonald-Dupuis, N. (2019a, 28 juin). « Plaqué au sol » à 6 ans : un conseil scolaire nie avoir discriminé un élève noir. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1202131/viamonde-conseil-scolaire-ecole-francophone-racisme-violence-scolaire>
- MacDonald-Dupuis, N. (2019b, 24 juin). Une polémique sur la « qualification des enseignants de la diversité » perdue à l'AEFO. *Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1194493/aefo-syndicat-noirs-discrimination-sondage-education>

- MacDonald-Dupuis, N. (2020, 18 septembre). Un conseil scolaire catholique poursuit un ex-élève gai pour 13 000 \$. *Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1734233/christopher-karas-conseil-mon-avenir-catholique-alliance-gaie-hetero>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145.  
<https://id.erudit.org/iderudit/1055565arM>
- Marshall Jewett, L. (2006). *A delicate dance: Autoethnography, curriculum and the semblance of intimacy* [thèse de doctorat, Louisiana State University]. LSU Doctoral Dissertations.  
[https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool\\_dissertations/98/](https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/98/)
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp.315-336). Presses de l'Université du Québec.
- Marzouk, A., Cabano, J. et Côté, P. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école. Guide pédagogique*. Les Éditions Logiques, Collection « Théories et pratiques dans l'enseignement ».
- Masson, C. (2014). L'accent, une langue qui résiste. *ERES. Cliniques méditerranéennes*, 2(90), 85-94. <https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2014-2-page-85.htm>
- Matias Gómez, V. (2020). *Interculturalité et éducation : la pratique pédagogique des formateurs d'enseignants dans le cadre de la formation initiale autochtone de l'état de Michoacán au Mexique* [thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal]. Papyrus.  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23561/Matias\\_Vivaldo\\_2019\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23561/Matias_Vivaldo_2019_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- M'Charek, A. (2013). Beyond Fact or Fiction: On the Materiality of Race in Practice. *Cultural Anthropology*, 26(3), 420-442. <https://doi.org/10.1111/cuan.12012>
- McClellan, P. (2012). Race, gender, and leadership identity: An autoethnography of reconciliation. *International journal of qualitative studies in education*, 25, 89-100.  
<https://doi.org/10.1080/09518398.2011.647720>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12
- Mezirow, J. et Taylor, E. W. (2009). Transformative learning theory. Dans Mezirow, J. et Taylor, E. W. (Dirs.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-31). John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. (1998). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

- Mertens, D. M. (2010). Transformative mixed methods research. *Qualitative Inquiry*, 16, 469-474.
- Messier, F. (2020, 1<sup>er</sup> juin). « Le racisme envers les Noirs, ça existe aussi chez nous », dit Justin Trudeau. *Radio-Canada*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1708208/goerge-floyd-manifestations-canada-racisme-systemique>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2002). *Le curriculum de l'Ontario, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année — Actualisation linguistique du français et Perfectionnement du français*. Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Curriculum d'anglais, de la 4<sup>e</sup> année à la 8<sup>e</sup> année*.  
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/anglais48currb.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage : un modèle d'enseignement pour les communautés d'apprentissage professionnel*.  
[http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/teaching\\_learning\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/teaching_learning_fr.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *Politique régissant l'admission à l'école de langue française en Ontario*. Politique/Programme note<sup>o</sup> 148. <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/148.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*.  
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Le curriculum de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Programme d'appui aux nouveaux arrivants (révisé)*.  
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française. Pour appuyer l'amélioration des écoles et la réussite des élèves*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/SEF2013Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Une pédagogie sensible à la culture. Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario*. Édition spéciale du secrétariat n<sup>o</sup> 35.  
[http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS\\_ResponsivePedagogy\\_Fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_ResponsivePedagogy_Fr.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017a). *Nombre et pourcentage d'élèves nés à l'étranger dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française en 2016-2017*. Système d'information scolaire de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017b). *Nombre et pourcentage d'élèves nés à l'étranger par continent fréquentant les écoles élémentaires et secondaires de langue française en Ontario en 2017-2018*. Système d'information scolaire de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017c). *Pays de naissance des élèves nés à l'étranger fréquentant les écoles élémentaires et secondaires de langue française en Ontario en 2017-2018*. Système d'information scolaire de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017d). *Nombre d'élèves nés à l'étranger sur dix ans. Conseils scolaires de langue française de l'Ontario en 2017-2018*. Système d'information scolaire de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017e). *Première langue apprise pour les élèves nés à l'étranger. Écoles élémentaires et secondaires de langue française de l'Ontario en 2017-2018*. Système d'information scolaire de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017f). Plan d'action ontarien pour l'équité dans les écoles. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/education\\_equity\\_plan\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/education_equity_plan_fr.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2018). *Renforcer notre parcours d'apprentissage. Annexe technique au Troisième rapport d'étape sur la mise en œuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Perspectives autochtones : un nouvel éclairage sur le curriculum*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/autochtones/annexe-technique-au-troisieme-rapport.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2020). Financement de l'éducation 2020-2021. Document technique. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/2021/2020-21-document-technique.pdf>
- Morvan, J. (2017). Making visible and acting on issues of racism and racialization in school mathematics. *Brock education journal*, 27(1), 35–52. <https://doi.org/10.26522/brockéd.v27i1.624>
- Morvan, J. et Villella, M. (2018, 1<sup>er</sup> mars). *Présentation No. 8 — Discours des leaders scolaires : une réflexion sur les iniquités implicites en mathématiques à l'école*. Congrès ontarien sur la recherche en éducation (CORE). <https://event-wizard.com/OERSCORE2018/0/pages/106492/>
- Mujawamariya, D. (2002). Ce sont nos écoles aussi : Propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario français. *Éducation Canada*, 21-35.
- Mujawamariya, D. et Moldeauveanu, M. (2006). Introduction. Dans D. Myjawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis* (pp.1-12). Lang.

- Ng-A-Fook, N. (2016). Becoming an International: Curriculum Theory, Currere, and Subjectivity. Dans M. Aswell Doll et M. Morris (dir.), *The Reconceptualization of Curriculum Studies: A Festschrift in Honor of William F. Pinar* (pp.121-129). Routledge.
- Oldkuhl, G. (2012) Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research, *European Journal of Information Systems*, 21(2), 135-146, <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.54>
- O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project* (3e édition). Sage Publishing.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario [OEEO]. (2016). *Fondements de l’exercice professionnel*. [https://www.oct.ca/-media/PDF/Foundations%20of%20Professional%20Practice/Foundation\\_f.pdf](https://www.oct.ca/-media/PDF/Foundations%20of%20Professional%20Practice/Foundation_f.pdf)
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario [OEEO]. (2018). *Transition à l’enseignement 2018*. <https://www.oct.ca/-media/PDF/2018%20Transition%20to%20Teaching%20Report/2018%20T2T%20Main%20Report%20Fre%20final.pdf>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario [OEEO]. (2019a). *Données historiques — Qualifications des membres*. <https://reports2019.oct.ca/fr/Statistics/Historical-Statistics>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario [OEEO]. (2019b). *Données historiques — Répartition par genre et langue*. <https://reports2019.oct.ca/fr/Statistics/Membership-Demographics>
- Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2006). *Principes directeurs pour l’éducation interculturelle*. UNESCO. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BFRE%5D%20Directrices%20de%20la%20UNESCO%20sobre%20la%20educaci%C3%B3n%20intercultural.pdf>
- Osson, G. (2017). *Hubert, le restavèk*. Indociles.
- Osson, G. (2019). *Speak White*. Dans *Collectif Poèmes de la résistance* (p.77). Prise de paroles.
- Otis, V. (2020). La revitalisation des langues autochtones au Canada : un survol de la Loi sur les langues autochtones [Blogue sur les droits linguistiques]. *Observatoire international des droits linguistiques*. <https://docplayer.fr/208940975-Blogue-sur-les-droits-linguistiques.html>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> édition). Armand Collin.

- Paquette, J. (2019, 14 juin). Arrestation controversée d'un étudiant noir à l'Université d'Ottawa [VIDÉO]. *Le Droit*. <https://www.ledroit.com/actualites/education/arrestation-controversee-dun-etudiant-noir-a-luniversite-dottawa-video-12570e3a23fcc96f6f884a8d987d7d06>
- Parekh, G. Brown, R. S. et Zheng, S. (2018). Learning Skills, System Equity, and Implicit Bias Within Ontario, Canada. *Educational Policy*, 1-27.  
<https://doi.org/10.1177/0895904818813303>
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui ? *Recherches qualitatives, Hors-série 10*, 20-46.  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v10/RQ\\_HS10\\_Pepin.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Pepin.pdf)
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)
- Peters, J. (2013). "Speak White" : Language Policy, Immigration Discourse, and Tactical Authenticity in a French Enclave in New England. *College English*, 75(6), 563-581.  
<https://www.jstor.org/stable/24238126>
- Pierre-René, M. C. (2019). *Hey "GI" An Examination of how Black English Language and Learning High School Students Experience the Intersection of Race and Second Language Education* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherches uO.  
[https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39108/1/Pierre\\_Rene\\_Marie-Carene\\_2019\\_thesis.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39108/1/Pierre_Rene_Marie-Carene_2019_thesis.pdf)
- Pierroz, S. (2019, 1<sup>er</sup> décembre.). *Manifestations du 1<sup>er</sup> décembre : ce jour où les Francophones se sont levés contre Ford*. ONFR+.  
<https://onfr.tfo.org/manifestations-du-1er-decembre-ce-jour-ou-les-francophones-se-sont-leves-contre-ford/>
- Pierroz, S. (2020, 27 juillet). *Christopher Karas, un combat sang pour sang contre la discrimination*. ONFR+.  
<https://onfr.tfo.org/christopher-karas-un-combat-sang-pour-sang-contre-la-discrimination/>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H.Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.113-167). Éditions Gaétan Morin.
- Poliquin, G. (2013). La protection d'une vitalité fragile : Les droits linguistiques autochtones en vertu de l'article 35. *Revue de droit de McGill*, 58(3).  
[https://lawjournal.mcgill.ca/wp-content/uploads/pdf/56583-Article\\_2\\_Poliquin.pdf](https://lawjournal.mcgill.ca/wp-content/uploads/pdf/56583-Article_2_Poliquin.pdf)

- Potvin, M. (2018). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves (Chapitre 3). *Éthique en éducation et en formation*, 3, 97-121.  
<https://doi.org/10.7202/1042939ar>
- Potvin, M. (2020). De l'interculturel à l'inclusion au Québec : des changements de paradigmes ? Dans C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch, J. di Paula Queiroz Odinino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle : une perspective comparative Québec-Brésil* (pp.75-90). Deep Education Press.
- Potvin, M. et Carr, P. R. (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. <https://doi.org/10.7202/018097ar>
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50. [https://revue.acelf.ca/pdf/EF-46-2-030\\_POTVIN\\_46-2.pdf](https://revue.acelf.ca/pdf/EF-46-2-030_POTVIN_46-2.pdf)
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J. Campbell, M.-E., Kingué-Élongué, G. et Chastenay M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité. Québec, Canada.  
[https://www.researchgate.net/publication/285768876\\_POTVIN\\_M\\_LAROCHELLE-AUDET\\_J\\_CAMPBELL\\_M-A\\_et\\_KINGUE-ELONGUELE\\_G\\_2015\\_Revue\\_de\\_litterature\\_sur\\_les\\_compétences\\_en\\_matiere\\_de\\_diversite\\_ethnoculturelle\\_religieuse\\_et\\_linguistique\\_dans\\_la\\_formation\\_du\\_per](https://www.researchgate.net/publication/285768876_POTVIN_M_LAROCHELLE-AUDET_J_CAMPBELL_M-A_et_KINGUE-ELONGUELE_G_2015_Revue_de_litterature_sur_les_compétences_en_matiere_de_diversite_ethnoculturelle_religieuse_et_linguistique_dans_la_formation_du_per)
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives*. Ministère du Patrimoine canadien/Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.  
[http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/EducationAntiraciste\\_2006.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/EducationAntiraciste_2006.pdf)
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.173-206). Éditions Gaétan Morin.
- Pretceille, M. A. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Proulx, J. P. et Woehrling, J. (1997). La restructuration du système scolaire québécois et la modification de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. *Revue juridique Thémis*, 31, 399-510.
- Provost, A.-M. (2019, 6 mai). L'École élémentaire Pierre-Elliott-Trudeau à Toronto accusée de discrimination. *Radio-Canada*.



<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1168049/discrimination-ecole-pierre-elliott-trudeau-toronto>

- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011a). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011b). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Racine, I. (2008). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. [https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=NR49390&op=pdf&app=Library&oclc\\_number=720806667](https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=NR49390&op=pdf&app=Library&oclc_number=720806667)
- Radio-Canada. (2018a, 30 avril). *Réussir l'intégration des prêtres venus d'ailleurs*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1096803/messes-paroisses-francais-francophone-eglise-religion-disparition-pretre-international-integration-adaptation>
- Radio-Canada. (2018b, 27 novembre). *Manifestations d'élèves contre l'annulation du projet d'Université de l'Ontario français*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1138314/manifestations-eleves-annulation-projet-universite-ontario-francais>
- Radio-Canada. (2021, 31 mai). Accusations de racisme : le directeur démis de ses fonctions dit avoir « honte ». <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1797641/racisme-chartrand-london-honte-excuses>
- Ramiller, N. C. (2020) Making the case: The Systems project case study as storytelling. *Journal of Information Systems Education*, 14(2), 153-166. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol14/iss2/5>
- Ramlakhan, K. (2019, 14 juin). Black student carded, cuffed at University of Ottawa, prompting review. *Canadian Broadcast Corporation*. <https://www.cbc.ca/news/canada/ottawa/university-human-rights-office-student-twitter-carding-1.5175864>
- Raulet-Croset, N. (2003). La méthode ethnographique appliquée aux ressources humaines. Dans J. Allouche (dir.), *L'encyclopédie des ressources humaines* (pp.1-15). Vuibert.



- Reason, P. et Bradbury, H. (dir.) (2008). *Handbook of action research: participative inquiry and practice* (2e éd.). Sage.
- Redfern, S. J., Norman, I. J., Tomalin, D. A. et Oliver, S. (1993). Assessing quality in nursing care. *Quality in Health Care*, 2, 124-128.
- Rocher, F., Labelle, M., Field, A. M. et Icart, J. C. (2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme, rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Université d'Ottawa et Université du Québec à Montréal.  
[http://classiques.ugac.ca/contemporains/rocher\\_francois/interculturalisme\\_qc\\_contexte\\_can/interculturalisme\\_qc.html](http://classiques.ugac.ca/contemporains/rocher_francois/interculturalisme_qc_contexte_can/interculturalisme_qc.html)
- Rocher, F. et White, B. W. (2014). L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. *Étude IRPP : Diversité, immigration et intégration*, 49, 1-48. Institut de recherche en politiques publiques.  
[http://classiques.ugac.ca/contemporains/rocher\\_francois/interculturalisme\\_qc\\_contexte\\_can/interculturalisme\\_qc.html](http://classiques.ugac.ca/contemporains/rocher_francois/interculturalisme_qc_contexte_can/interculturalisme_qc.html)
- Rocque, J. (2015). *Rapport sommaire : Projet interuniversitaire de formation continue pour le leadership dans les écoles haïtiennes : soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (2012-2015)*. Presses universitaires de Saint-Boniface.  
<https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewj-urjT9-nAhWScc0KHdeJD94QFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fustboniface.ca%2Fjrocque%2Ffile%2FRapport-Collaboration-MB-Hati---ROCQUE---28-OCT-2015.pdf&usq=AOvVaw3dFR9mDqzO9M3qdJOd0IHX>
- Rocque, J. (2017). L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et les pratiques professionnelles des directions d'écoles. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 153-189. <https://doi.org/10.7202/1043029ar>
- Rocque, J. et Taylor, G. (2011). La participation des couples mixtes à la gestion scolaire francophone. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (pp.191-218). Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers' College Record*.104(4), 842-866.
- Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48-70.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une méta-synthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.  
<https://www.jstor.org/stable/90010114>

- Roy, F. (2009). N[...] blancs d'Amérique ? *Liberté*, 51(3), 34-52.  
<https://id.erudit.org/iderudit/34736ac>
- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.) (pp.199-226). Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (pp.195-222). Presses de l'Université du Québec.
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Rozier, E. (2010). Problématiques : John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 2-3(80-81), 23-30.  
<https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm>
- Ruest-Paquette, S.-A. (2015). L'étude narrative : une méthodologie adaptée à la recherche auprès d'adultes ayant éprouvé du harcèlement par les pairs en vertu de l'expression du genre ou de l'orientation sexuelle à l'école. *Aspects sociologiques*. 95-140.
- Ruschiensky, C. (2018). Revisiting "Speak White": A lieu de mémoire Lost and Found in Translation. *TTR*, 31(2), 65-87.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2018-v31-n2-ttr04947/1065569ar/>
- Sarkar, M., Low, B. et Winer, L. (2007). "Pour connecter avec les peeps": Quebequicite' and the Quebec hip-hop community. Dans M. Mantero (dir.), *Identity and second language learning: Culture, inquiry, and dialogic activity in educational contexts* (pp.351-372). Information Age Publishing. <https://doi.org/10.1080/15427587.2014.936243>
- Sattler, D. N. et Smith, A. (2020). Facilitating Posttraumatic Growth in the Wake of Natural Disasters: Considerations for Crisis Response Growth. Dans S. E. Schulenberg (dir.), *Positive Psychological Approaches to Disaster. Meaning, Resilience, and Posttraumatic* (pp.169-185). Springer.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/intéprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp.123-150). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition, pp.123-146). Édition du renouveau pédagogique inc.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp.337-364). Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (4<sup>e</sup> édition revue et mise à jour (pp.191-218). Édition du renouveau pédagogique inc.
- Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58, 106-121.  
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55559>
- Schönfeldt-Aultman, S. (2013). Racial appropriation in white expatriate South African discourses: Reading race on social club websites. *Communicatio*, 39(1), 53-66.  
<https://doi.org/10.1080/02500167.2013.769456>
- Schroeter, S. (2017). Difference at Play: An Ethnography of Discourse and Drama in Multiracial Classrooms in a Francophone Minority Language School. [thèse de doctorat non publiée, Université de la Colombie-Britannique].  
<https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0347665>
- Schroeter, S. et James, C. (2015). « We're here because we're black » : The schooling experiences of French-speaking African-Canadian students with refugee backgrounds. *Race, ethnicity and education*, 18(1), 20-39. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885419>
- Scott, C. (2015). How French Canadians became white folks, or doing things with race in Québec. *Ethnic and racial studies*, 39(7), 1280-1297.  
<https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1103880>
- Scott, J. C. (2019). *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne* (O. Ruchet, trad.). Éditions Amsterdam.
- Seeburch, N. (2020, 28 January). Cornwall French Catholic elementary school denies admission for Muslim student. *Seaway News*.  
<https://www.cornwallseawaynews.com/2020/01/28/cornwall-french-catholicelementary-school-denies-admission-for-muslim-student/>
- Sergiovanni, T. (1990) *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. HBJ.
- Sharma, U. (2011). Teaching in inclusive classrooms: Changing heart, head, and hands. *Bangladesh Education Journal*, 10(2), 7-18.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. Routledge.
- Shields, C. M. et Hesbol, K. A. (2019). Transformative Leadership Approaches to Inclusion, Equity, and Social Justice. *Journal of School Leadership*, 30(1), 3-22.  
<https://doi.org/10.1177%2F1052684619873343>

- Shiveley, J. M. et Misco, T. (2012). Student Teaching Abroad Will Help You Get a Job: Exploring Administrator Perceptions of International Experiences for Preservice Teachers. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 11(1), 52-68.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1003826.pdf>
- Shiveley, J. M. et Misco, T. (2015). Long-Term Impacts of Short-Term Study Abroad: Teacher Perceptions of Preservice Study Abroad Experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 107-120. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084439.pdf>
- Shulman, L. S. (2000). Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 129-135.
- Sider, S. (2014). School leadership across borders: Examining a Canadian-Haitian partnership to support educational capacity building in Haiti. *International studies in educational administration*, 42(1), 75-87.
- Sider, S. (Producteur). (2017). *Educator and Leadership Institute (Year 2)* [vidéo en ligne].
- Sider, S. (2018a). *Building the Capacity of Haitian and Canadian Educators*. *Educator and Leadership Institute/Institut d'enseignement et de leadership*. Wilfrid Laurier University.
- Sider, S. (Producteur). (2018b). *Educator and leadership institute and gender in Haiti (Year 3)* [vidéo en ligne].
- Sider, S. et Ashun, M. (2013). « My classroom is a bigger place »: Examining the impact of a professional development course on the global perspective of experienced teachers. *Comparative and international education*, 42(1), 1-16.  
[https://www.researchgate.net/publication/279265280\\_My\\_classroom\\_is\\_a\\_bigger\\_place\\_Examining\\_the\\_impact\\_of\\_a\\_professional\\_development\\_course\\_on\\_the\\_global\\_perspective\\_of\\_experienced\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/279265280_My_classroom_is_a_bigger_place_Examining_the_impact_of_a_professional_development_course_on_the_global_perspective_of_experienced_teachers)
- Sider, S. et Gaetane, J. M. (2014). Educational leadership in Haiti: A case study of innovative and exemplary leadership in a fragile state. *Planning and changing*, 45(3/4), 261-284.  
[https://scholars.wlu.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=educ\\_faculty](https://scholars.wlu.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=educ_faculty)
- Sider, S., Maich, K. et Morvan, J. (2017). School principals and students with special education needs: leading inclusive schools. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-31.  
[https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/07/Regular-2417-Sider.Final\\_.June\\_.21.pdf](https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/07/Regular-2417-Sider.Final_.June_.21.pdf)
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villella, M., Ling, P. et Repp, C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2).  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515>

- Sommer, K., Guiébo, J., Vignol, R., Maréchal, N., Sublet, M. et Kuria, F. (2012). *Haïti : Profil urbain du Cap-Haïtien. Organisation des Nations unies Habitat. Programme des Nations unies pour les établissements humains* [PNUEH].  
<https://unhabitat.org/sites/default/files/download-manager-files/Haiti%20-%20Cap-Haitien.pdf>
- Sorrells, K. (2013). *Intercultural communication: globalization and social justice*. Thousand Oakes.
- Sorrells, K. et Sekimoto, S. (2016). Introduction. Dans K. Sorrells et S. Sekimoto (dir.) *Globalizing intercultural communication* (pp.1-25). Sage Publications.
- Sparkes, A. C. (2020). Autoethnography: accept, revise, reject? An evaluative self reflects. *Qualitative research in sport, exercise and health*. 12(2), 289-302.  
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1732453>
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. et Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers, *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stanley, T. J. (1998). The Struggle for History: historical narratives and anti-racist Pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 19(1).
- Stanley, T. J. (2011). *Contesting White Supremacy: School Segregation, Anti-Racism and the Making of Chinese Canadians*. UBC Press.
- Stanley, T. J. (2012). Excluded narratives, antiracism and historical representation: Methodological implications. Dans G. Cannella et S. Steinberg (dir.), *Critical qualitative research reader* (pp.318-328). Peter Lang.
- Stanley, T. J. (2014). Antiracism without Guarantees: A Framework for Rethinking Racisms in Schools. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 8 (1), 4–19.
- Stanley, T. J. (2016). John A. MacDonald, the “Chinese” and racist state formation in Canada. *Journal of Critical Race Inquiry*, 3(1), 6-34.  
<https://doi.org/10.24908/jcri.v3i1.5974>
- Statistique Canada. (2016, 3 mai). *Minorité visible*. Dictionnaire, Recensement de la population, 2016.  
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/dict/pop127-fra.cfm>

- Statistique Canada. (2017a). *Les enfants issus de l'immigration : pont entre les cultures*. Recensement en bref.  
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2017b). *Les peuples autochtones au Canada : faits saillants du Recensement de 2016*. Le Quotidien.  
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025a-fra.htm?indid=14430-1&indgeo=0>
- Statistique Canada (2017c, août). *Recensement en bref : le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada* (produit n°98-200-X2016011). Recensement en bref, version mise à jour en août 2017.  
<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-fra.pdf>
- Statistique Canada (2017d). *Thème du Recensement de 2016 : Chiffres de population et des logements*. Version mise à jour le 15 novembre 2017.  
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/rt-td/population-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2019). *La population noire au Canada : éducation, travail et résilience*. Série thématique sur l'ethnicité, la langue et l'immigration.  
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2020002-fra.htm>
- Strapagiel, L. (2015, 1<sup>er</sup> avril). Former Catholic school student's complaints of homophobia settled just before human rights hearing. *National Post*.  
<https://nationalpost.com/news/canada/human-rights-tribunal-of-ontario-to-hear-former-catholic-school-students-complaints-of-homophobia>
- Sylvestre, P. F. (2019). *L'Ontario français. Quatre siècles d'histoire*. David.
- Sylvestre, P. F. et Lévesque, S. (2018). Historique des écoles de langue française en Ontario. Dans C. Isabelle (dir.). *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (pp.14-39). Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Pournay, J. Tardif, Jacques, et F. Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (pp.15-37). De Boeck.
- Terretta, M. (2017). In the Colonies, Black Lives Don't Matter. Legalism and Rights Claims across the French Empire. *Journal of Contemporary History*, 53(1) 12-37.  
<https://doi.org/10.1177%2F0022009416688258>

- Theoharis, G. et Haddix, M. (2011). Undermining racism and a whiteness ideology: White principals living a commitment to equitable and excellent schools. *Urban education*, 46(6), 1332-1351. <https://doi.org/10.1177%2F0042085911416012>
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2016a). Triple whammy and a fragile minority within a fragile majority: School, family and Society, and the Education of Black, Francophone Youth in Montréal. African Canadian youth, postcoloniality, and the symbolic violence of language in a French language high school in Ontario. Dans A.A. Abdi et A. Ibrahim, (dir.), *The education of African-Canadian children* (pp.131-144). McGill-Queens University Press.
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2016b). Les mots pour le dire : acculturation ou racialisation ? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire des jeunes Noirs du Canada en contextes francophones. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et internationale*, 45(1), article 5. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1376&context=cie-eci>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tiessen, R. T. (2017). *Learning and volunteering abroad for development—Unpacking host organizations and volunteer rationales*. Taylor and Francis Group.
- Toussaint, P. (2011). La formation initiale : un modèle d'éducation interculturelle intégrée. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (pp.323-356). Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp.143-164). Presses de l'Université du Québec.
- Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the Powers of the Past: Power and the production of history*. Beacon Press.
- Trudel, M. (2013). *Canada's Forgotten slaves. Two hundred years of bondage. Traduction de George Tombs*. Vehicle Press.
- UNICEF. (2019, février). *Factsheets*. <https://www.unicef.org/haiti/media/626/file/Fact-Sheet-f%C3%A9vrier-2019.pdf>
- Vallières, P. (1994). *N[...] blancs d'Amérique*. Éditions TYPO et Pierre Vallières. (Document original publié en 1968.)
- Vallières, G. (1980). *L'Ontario français par les documents*. Éditions Études vivantes.



- Van der Maren, J. M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Van der Maren, J.-M. (2014). La quête d'informations contextualisées (chapitre 8). Dans J.-M. Van der Maren (dir.), *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)médicale, travail social* (3<sup>e</sup> édition, pp.173-186). De Boeck Supérieur.
- Veronis, L. et Huot, S. (2017). *Les espaces de rencontres : Les expériences d'intégration sociale et culturelle des immigrants et réfugiés francophones dans les communautés francophones en situation minoritaire* [Rapport]. Immigration, réfugiés et citoyenneté Canada. <http://p2pcanada.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/2017/06/Espaces-de-Rencontres-Rapport-Francais.pdf>
- Villegas, A. M. et Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An Examination of major arguments. *Urban Rev*, 42,175-192.
- Villella, M. (2014). *L'intégration avant tout ! L'éducation bi/plurilingue et interculturelle*. Éducation Canada. <https://www.edcan.ca/articles/lintegration-avant-tout/?lang=fr>
- Vislie, L. (2003). From Integration to Inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Voirol, O. (2008). Pluralité culturelle et démocratie chez John Dewey. *Hermès, La Revue*, 2(51), 23-28. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2008-2-page-23.htm>
- Wilkerson, I. (2020). *Caste. The Origins of Our Discontents*. Random House.
- Woehrling, J. (1985). L'article 15(1) de la Charte canadienne des droits et libertés et la langue. *Revue du droit de McGill*, 30, 266-292. <https://lawjournal.mcgill.ca/wp-content/uploads/pdf/2871607-woehrling.pdf>.
- Yamamoto, J. K., Gardiner, M. E. et Tenuto, P. L. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational management administration and leadership*, 42(2), 165-183. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.855.8979&rep=rep1&type=pdf>
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/yazan1.pdf>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4<sup>e</sup> édition). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6<sup>e</sup> édition). Sage Publications.