



« On parlait pu de la compétence de la personne » : Le leadership et la soi-disant pénurie du personnel enseignant francophone selon la théorie de la race et de la langue

MÉLISSA VILLELLA, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

RÉSUMÉ. Cet article porte sur la construction sociale de la race à titre de concept ignoré, alors que celui-ci peut aider à regarder autrement la pénurie du personnel enseignant francophone en Ontario. Dans ce contexte, l'élite blanche et francophone née au Canada adopte plus souvent un discours interculturel (Groupe de travail, 2021 ; Rocher et White, 2014), au lieu d'un discours multiculturel critique (Madibbo, 2022) ou d'un discours antiraciste (Ibrahim, 2016) afin d'expliquer cette pénurie ; ce premier discours est empreint d'un aveuglement au racisme systémique anti-Noir (Potvin, 2018). Notre analyse se fonde ainsi sur la théorie critique de la langue et de la race (Crump, 2014), qui s'inspire de la théorie critique de la race (Ladson-Billings et Tate, 1995), et est renforcée par les résultats d'une thèse doctorale où les neuf participants ont été confrontés à des incidents critiques positifs ou négatifs ayant eu un impact sur leur leadership au regard du racisme systémique anti-Noir. Afin de jeter un regard critique sur le leadership de deux participants, nous avons examiné leurs réflexions en rapport avec les processus d'embauche et d'insertion professionnelle, les conversations entre Blancs et l'assignation de cours (ou non) au personnel enseignant noir, selon une perspective intérieure. L'objectif est de mettre en exergue comment l'intersection de la race et de la langue en contextes francophones minorisés sont fixes (Crump, 2014). Cet article permet d'explorer autrement le racisme systémique anti-Noir en contexte francophone minorisé qui est aussi devenue une responsabilité professionnelle en éducation en Ontario (OEEQ, 2021).

ABSTRACT. This article focuses on the social construction of race as a neglected concept, although it can help us look differently at the shortage of francophone teachers in Ontario. Within this context, white and francophone elite born in Canada usually adopt an intercultural discourse (Groupe de recherche, 2021; Rocher and White, 2014), instead of a critical multicultural discourse (Madibbo, 2022) or an anti-racist discourse (Ibrahim, 2016) to explain this shortage. However, this first discourse is synonymous with colourblindness to systemic anti-Black racism (Potvin, 2018). Our analysis, based on Critical language and race theory (Crump, 2014), which therefore draws on



critical race theory (Ladson-Billings and Tate, 1995), is reinforced by the results of our doctoral thesis where nine participants discussed positive or negative critical incidents that had an impact on their leadership regarding anti-Black systemic racism. In order to critically examine the leadership of two participants, we examined their reflections regarding conversations between whites regarding the hiring and professional integration processes of Black teachers, as well as the assignment of courses (or not) to Black teachers, from an internal perspective. The objective is to highlight the way in which the intersection of race and language in minority francophone contexts is determined (Crump, 2014). This article offers an alternative way of exploring systemic anti-Black racism in a minority francophone context, which has also become a professional responsibility in education in Ontario (OEEQ, 2021).

Mots clés : *racisme anti-Noirs, micro agressions raciales, leadership éducatif, Ontario français.*

L'INTRODUCTION

Cet article se fonde sur un point de vue sociologique du racisme systémique anti-Noir contribuant à une soi-disant pénurie d'enseignantes et d'enseignants d'expression française. À partir de la *LangCrit* (Crump, 2014), qui s'inspire de la théorie critique de la race (Ladson-Billings et Tate, 1995), il examine le rapport entre le français du point de vue de *linguaging* (ce qu'on fait avec la langue) et la construction sociale de la race en Ontario français. Il s'agit d'une analyse de la conception qu'a l'élite blanche d'expression française de l'éducation par rapport à la compétence du personnel enseignant noir sur le plan de l'embauche et sur celui de l'insertion professionnelle.

Le racisme systémique est présent dans la société canadienne (Gouvernement du Canada, 2019), y compris au sein du système scolaire ontarien (Jefford, 2020). Il est perceptible aussi en Ontario français en ce qui concerne l'exclusion des personnes noires vis-à-vis de l'accès à des opportunités en matière de stage (Dalley, 2020), dans le contexte de l'emploi (Jabouin, 2018 ; Villella, 2021a) et d'avancement dans le domaine de l'éducation (MacDonald-Dupuis, 2019b), ainsi qu'envers la réussite des élèves noirs (Morvan, 2017; Morvan et Villella, 2018; Schroeter, 2017; Schroeter et James, 2015) et leur bien-être de la part des directions d'école (Canadian Broadcasting Corporation, 2021; MacDonald-Dupuis, 2019a, 2019b; Radio-Canada, 2021; Villella, 2021b), de même que leurs parents et des membres de la communauté noire (Villella, 2021a). Alors, un examen du racisme systémique anti-Noir et du français à titre d'outil de domination selon une lentille scientifique intersectionnelle servira — nous l'espérons — à penser et faire autrement en vue de la soi-disant pénurie du personnel enseignant en Ontario français. C'est plutôt une pénurie d'enseignantes et d'enseignants blancs nés au Canada qui existe, et ce, pour les raisons que nous présenterons maintenant. Cela dit, nous reconnaissons que notre perspective ne fera pas l'unanimité, même si elle est fondée sur des recherches empiriques.



LE CONTEXTE

En contextes francophones minorisés, les leaders éducatifs et systémiques, qu'il s'agit du personnel enseignant jusqu'aux directions générales, sont peu représentatifs de l'identité de tous les élèves dont ils sont responsables (Ibrahim, 2014 ; Villella, 2021a). En 2021, trois des cinq directions générales des conseils scolaires publics de l'Ontario¹ étaient représentées par des hommes blancs et cinq des huit directions générales des conseils catholiques étaient représentées par des hommes blancs dans cette même province (Villella, 2021a). Presque tous sont nés au Canada. Comment la construction sociale de la race est-elle dès lors comprise par les leaders éducatifs et systémiques blancs et de quelle façon conjuguent-ils avec des incidents critiques en matière de racisme systémique anti-Noir ? Nous avons tenté de répondre à ces questions dans cet article en relation avec des incidents critiques vécus par des directions d'écoles blanches concernant le personnel enseignant noir.

Notre posture de chercheuse

À titre de chercheuse blanche née au Canada, plurilingue et pluriculturelle, nous choisissons de nous éloigner de la position de Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019) pour qui l'acceptation des enseignantes et des enseignants issus de l'immigration s'agirait d'une simple question de leur intégration (ou non) à la « culture enseignante » (p.191). Nous remettons en cause les propos de Duchesne (2020) pour qui le racisme n'est pas un argument légitime pour expliquer l'exclusion du nouveau personnel enseignant racialisé au sein du système scolaire franco-ontarien. Pour certaines enseignantes et certains enseignants blancs de l'Ontario, il est reconnu que les personnes non blanches représentent une menace à leur conception du contexte scolaire franco-ontarien et de cette communauté (MacDonald-Dupuis, 2019a, 2019b). Étant donné que les recherches sur le nouveau personnel enseignant porte plus souvent sur l'immigration (Duchesne, 2020 ; Liboy et Mulatris, 2016 ; Niyubahwé, Mukamurera et Sirois, 2018), ou sur les décrocheurs plus souvent blancs et nés au Canada (Dalley et al, 2019), notre objectif est de mettre en exergue comment le fait d'ignorer, nier ou minimiser la construction sociale de la race résulte d'une perspective interculturelle dominante au sein de la francophonie (Cuhe, 2010 ; Groupe de travail, 2021 ; Jacquet, 2015 ; Pretceille, 2017 ; Rocher et White, 2014). Cette perspective contribue non seulement à un aveuglement au racisme (Potvin, 2018), mais aussi à la (re)production du racisme systémique anti-Noir au sein du système scolaire franco-ontarien (Villella, 2021b).

L'ÉTUDE DOCTORALE AYANT SERVI À L'ARTICLE

Nous avons mené une étude de cas entre 2018 et 2020 auprès de neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario afin de mieux comprendre comment une expérience de formateur bénévole en

¹ Ce chiffre comprend la direction générale du consortium Centre-Jules Léger.



Ayiti² développe (ou non) une compétence interculturelle. Étant donné le manque de formation accessible en français pour développer les compétences des participants ayant été découvertes dans cette étude, nous voulions savoir comment ils articulent ce qu'est une compétence interculturelle et comment ils la mettent en pratique dans leur milieu de travail. Dans les deux cas, il a été découvert qu'une certaine compétence interculturelle et antiraciste imbriquée existe dans le leadership de quelques participants. Ils débutent leur réflexion sur les expériences avec les personnes immigrantes à partir d'une analyse interculturelle, mais certains l'approfondissent à partir d'une analyse critique des rapports de pouvoir dominé-dominant fondé sur une problématique blanc-noir aussi (Villella, 2021a).

Dans la section qui suit, nous présenterons les concepts suivants : le racisme systémique, l'incident critique en leadership et la compétence professionnelle. Selon nous, ces concepts sont complémentaires à la LangCrit, la théorie de la langue et de la race (Crump, 2014). Nous utiliserons cette lentille pour jeter un regard sur la perspective de directions blanches d'école de langue française de l'Ontario étant en situation de pouvoir à l'égard d'enseignantes et d'enseignants noirs dans ce système.

LE CADRE CONCEPTUEL/THÉORIQUE

Trois concepts et une théorie composent notre cadre conceptuel/théorique. Premièrement, le racisme systémique anti-Noir est un concept renvoyant à la fois aux actes individuels, aux (in)actions des institutions, ainsi qu'au maintien des politiques et des lois enracinées, excluant les personnes noires dans la société (James, 2017). En deuxième lieu, un incident critique est une expérience positive ou négative vécue par une direction d'école sur le plan émotionnel ayant confirmé, changé ou fragmenté son leadership (Yamamoto, Tenuto et Gardiner, 2014). Cet incident peut constituer une « expérience de formation » (p. 1) (Sider, Maich et Morvan, 2017) et il peut être une source d'information au sujet des conceptions à l'intersection de la langue, de la race et de l'identité (Villella, 2021a). En troisième lieu, en nous appuyant sur les travaux de Tardif (2006, 2017), être compétent signifie qu'on possède un savoir-agir : une approche où chaque situation est perçue comme étant unique, contextualisée et complexe, donc, on fait des ajustements à ses pratiques, selon le contexte. Enfin, nous privilégions la *LangCrit*, la théorie critique de la langue et de la race (Crump, 2014), une adaptation de la théorie critique de la race (Ladson-Billings et Tate, 1995), selon laquelle les racismes existent dans la société. Puis, on reconnaît que des hiérarchies et des frontières sont socialement construites et négociées entre la langue, l'identité et la race, allant du fixe au fluide. Finalement, et toujours selon Crump (2014), on englobe et recherche l'intersection des différentes dimensions de l'identité, en mettant l'accent sur le fait que la langue locale, les pratiques et les histoires individuelles sont liées à

² Il s'agit du mot Haïti écrit en créole. Nous choisissons de l'écrire en créole pour inciter leur lectorat à réfléchir au fait que la langue française en tant que langue officielle est indicative non seulement du passé colonial, mais de ses effets qui persistent.



un contexte social plus large, à des pratiques et à des discours politiques et historiques par l'entremise des réseaux de relations.

Tenant compte de ce cadre, notre questionnement dans cet article se résume comme suit : comment des directions d'école blanches conçoivent-elles la compétence du personnel enseignant noir à l'embauche et lors de l'insertion professionnelle? Qu'est-ce que cette conception signifie par rapport à une soi-disant pénurie du personnel enseignant francophone?

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Notre approche à la recherche a été l'étude de cas narrative. Comme le suggère Ramiller (2020), nous avons décrit le contexte et la problématique (étude de cas narrative globale), ainsi que les histoires individuelles (vignettes narratives) des participantes et des participants autour d'un même thème. Ensemble, l'étude de cas narrative globale et les mini-narrations constituent une narration en action dans le cadre d'un projet éducatif et systémique pendant lequel les participantes et les participants développent certaines compétences (Ramiller, 2020), allant bien au-delà de l'acquisition de connaissances théoriques.

Dans le cas de ce projet de recherche doctoral, des observations ont été faites en *Ayiti*, il y a eu trois entrevues semi-dirigées s'inspirant de Barrow (2017), Gélinas-Proulx (2014), Potvin, McAndrew et Kanouté (2006) et Sider et al. (2017). Les deux premières entrevues visaient à obtenir de l'information sur la conception d'une compétence interculturelle des participants et des moyens qu'ils mettaient en application cette compétence au travail. La troisième entrevue a servi à explorer le racisme systémique anti-Noir ayant émergé des entrevues précédentes, puisque la très grande majorité des incidents critiques concernaient les personnes noires (Villella, 2021a). Un questionnaire a servi d'outil d'auto-évaluation sur leur compétence interculturelle afin de mieux comprendre celle-ci (Earley et Mosakowski, 2004; IsaBelle et Gélinas-Proulx, 2010). Une analyse documentaire a porté sur des archives de l'Institut d'enseignement et de leadership, les cartes de compétence de l'Ordre des enseignantes et des enseignants (OEEO) des participants disponibles en ligne résumant leurs programmes et cours de formation formelle, des blogues, photos, vidéos et journaux de terrain. Ces archives ont permis de mieux contextualiser certaines données. Les critères de Cellard (1997) ont été considérés lors de l'analyse documentaire. L'analyse inductive générale de Blais et Martineau (2004), s'inspirant de Thomas (2006), a été privilégiée, ainsi que l'utilisation du logiciel N-Vivo 12. Les critères de validité transgressive de Lather (2017) ont été utilisés pour l'étude de cas et les critères d'autoethnographie évocatrice de Bochner et Ellis (2016), selon Sparkes (2020), ont été employés pour justifier la sélection des vignettes narratives.

Neufs leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario ont participé à l'étude. Les critères de sélection sont les suivants : être formateur bénévole en *Ayiti* au sein de l'Institut, parler français, travailler au sein des institutions éducatives de l'Ontario, exercer un rôle de leadership auprès des élèves et du personnel scolaire et posséder plus de cinq ans dans un poste de leadership en éducation. L'échantillon privilégié est celui de « milieu géographique ou institutionnel » (Pires, 1997, p. 136), en rapport à des lieux spécifiques (O'Leary, 2017) : *Ayiti* et



Ontario. Tous les participants ont enseigné en français en *Ayiti*, et par conséquent, ils sont considérés des locuteurs d'expression française; à l'exception d'un participant, tous travaillaient en éducation de langue française en Ontario au moment de l'étude.

LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Notre analyse portera sur les propos de deux participants de notre étude doctorale. Nous parlerons des incidents critiques de Marielise et de Timothée afin de mettre en exergue les incidents critiques de leadership en matière de racisme anti-Noir avec lesquels ils ont conjugué à titre de directions d'école en Ontario français. En particulier, la discussion portera sur leur témoignage au sujet de l'embauche et l'insertion professionnelle du personnel enseignant noir.

Pourquoi parler uniquement de ces deux participants et comment ont-ils été sélectionnés? D'une part, nous voulions comparer les discours de deux directions d'école occupant ce poste depuis le même nombre d'années et qui croyaient posséder une compétence interculturelle avancée leur permettant d'exercer leur leadership avec succès, mais qui possédaient néanmoins des points de vue distincts à l'égard du racisme systémique anti-Noir. D'autre part, les deux font partie de l'élite blanche et francophone, c'est-à-dire de la majorité qui occupe des postes de leadership éducatif et systémique en Ontario français (Villella, 2021a). Ainsi, nous voulions analyser comment ils ont développé cette compréhension différente du concept de la compétence professionnelle et l'impact de cette conception sur l'embauche et l'insertion professionnelle du personnel enseignant noir. En somme, nous voulions identifier certains incidents critiques de racisme systémique anti-Noir pouvant contribuer à la soi-disant pénurie du personnel enseignant en Ontario français (Groupe de recherche, 2021).

Les participants

Rencontrons nos deux participants. Marielise s'identifie comme femme et Timothée comme homme; elle possède 24 ans d'expérience en éducation et il en a 17 dans le domaine. Les deux directions d'école vivent dans des milieux géographiques différents et leur conception d'une compétence professionnelle et du racisme systémique anti-Noir présente leurs perspectives différentes de l'intérieur du système éducatif qui peuvent avoir une influence sur la soi-disant pénurie du personnel enseignant d'expression française en Ontario. Ils travaillent aussi dans deux systèmes scolaires de langue française différents financés par les deniers publics. Selon nous, ces comparaisons ne nous permettent pas de réduire leurs expériences à une simple question d'interculturalité, c'est-à-dire des relations ou des situations de contact entre des individus aux identités différentes, telles que la langue, le milieu géographique, etc. (Rocher et White, 2014). Sur le plan systémique, il n'en demeure pas moins que Marielise et Timothée sont en position de pouvoir : tous deux sont blancs, nés au Canada et occupent un rôle important sur le plan professionnel dans la société canadienne (Villella, 2021a). C'est pourquoi, en nous appuyant sur la LangCrit (Crump, 2014), qui s'inspire de la théorie critique de la race (Ladson-Billings et Tate, 1995), il nous est indispensable d'examiner l'intersection du français (*linguaging*), la construction sociale de la race et l'identité.



Marielise et les entrevues d'embauche

Marielise est une femme blanche d'expression française ayant « grandi dans un milieu très homogène franco-ontarien... » (entrevue 1). Elle décrit son milieu de travail comme suit :

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 arrivants. (entrevue 1)

Selon ses réponses au questionnaire d'auto-évaluation de la compétence interculturelle (Isabelle et Gélinas-Proulx, 2010), Marielise croit posséder une compétence interculturelle élevée. Cela dit, son score le moins élevé concerne ses connaissances théoriques sur l'interculturalité, et plus particulièrement l'énoncé « Avant d'entrer en interaction avec des gens d'une autre culture, je me questionne sur ce que j'espère atteindre ».

Elle n'a pas reçu de formation en matière de l'interculturel ou sur l'antiracisme relatif aux Noirs de la part de son employeur ou de son association professionnelle. Elle a choisi de s'autoformer. Lorsqu'elle était enseignante :

J'ai fait *Othello* p[ar] Shakespeare, pis, j'ai fait *To Kill a Mockingbird* [...] 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... C'est pas mon employeur [...] qui m'a donné la formation. (entrevue 3).

En tant que directrice, elle poursuit sa réflexion sur la formation :

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).

Selon Marielise, le racisme systémique anti-Noir existe dans son milieu de vie, sous forme de préjugés et des stéréotypes raciaux.

J'ai passé des entrevues, dans le communautaire, autant que dans le professionnel là, 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 [...] » 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)



On pourrait penser que cette participante conceptualise qu'il s'agit d'une problématique culturelle. Mais lorsqu'elle poursuit ses réflexions, Marielise mentionne le racisme qui fait surface :

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)

La réflexion de Marielise sur ses incidents critiques porte sur le rapport de pouvoir de dominant de l'élite francophone locale *de facto* blanche et ses conceptions fixes d'une compétence. Marielise se fait un devoir de signaler le racisme systémique 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 très déstabilisant [...] Avec un parent également, ah oui. (entrevue 3)

Des propos de Marielise, on voit qu'elle fait valoir que le racisme systémique anti-Noir persiste.

Timothée et les évaluations en cours d'emploi

Timothée, un homme blanc, a grandi « dans un milieu très homogène blanc, classe moyenne, plutôt basse moyenne » (entrevue 1). Dans son milieu de travail, « on a une diversité autant culturelle que socioéconomique » (Timothée, entrevue 1).

Quant aux résultats de son auto-évaluation de la compétence interculturelle (Isabelle et Gélinas-Proulx, 2010), et parmi les participants, Timothée possède les scores les moins élevés. Timothée indique ne pas être très confiant qu'il peut réussir un échange avec des personnes d'une culture différente et il n'est pas non plus très persuadé de pouvoir faire face à une situation culturelle qui ne lui était pas habituelle (Villega, 2021).

En ce qui concerne sa formation en matière de l'interculturel, il n'en a pas reçu, mais au niveau de l'antiracisme, Timothée a suivi un cours lors de la maîtrise : « j'ai pris un cours d'équité, hum, équité et inclusion... il y avait une grande partie qui était axée sur les écoles antiracistes... j'ai pris le cours en anglais » (entrevue 3). Un employeur bilingue a aussi offert une formation sur les Premiers peuples :

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'appivoiser 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 [...] (entrevue 3)

Il n'est toutefois pas clair selon ces propos que ce sont véritablement des formations sur la lutte contre le racisme.

En 2020, Timothée a reçu de la formation sur l'antiracisme chez son employeur actuel :

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

En ce qui concerne l'évaluation en cours d'emploi du personnel enseignant noir, Timothée partage d'abord un exemple positif à ses yeux :

un de mes meilleurs amis professionnels avec qui j'ai travaillé, qui lui, est du [pays en Afrique] [...] 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 [...] 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. Là maintenant, il est à la direction de l'école. (entrevue 3)

Pour lui, un enseignant peut être automatiquement compétent au lieu que cette compétence soit socialement construite. Timothée poursuit ses explications au sujet des échecs en matière d'évaluation pour le nouveau personnel enseignant noir :

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, ou on fait des évaluations insatisfaisantes. (entrevue 3)

Ce second exemple sert à comparer et à contraster les observations de Timothée. Alors qu'il nomme un exemple de pratique d'insertion professionnelle réussie d'un homme noir, Timothée fait aussi référence à des exemples pluriels d'évaluations insertions professionnelles non réussies chez les enseignantes et enseignants noirs.

On pourrait douter que Timothée possède une conception fixe de la compétence des personnes noires. Mais, il partage la réflexion suivante sur l'impossibilité d'offrir un cours sur l'histoire des Noirs par une personne noire :

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 [...] 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'avance aucune raison lorsqu'il indique qu'un homme blanc est mieux placé pour enseigner un cours sur l'histoire des Noirs; il ne voit pas non plus que ce choix pourrait influencer le choix de cours par les élèves.

Or, 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 :

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 cinq ans, dix ans qu'elle était métisse là, c'est nouveau, ç'a pas été toute sa vie. (entrevue 3)

Toutefois, il qualifie une femme blanche ayant découvert récemment qu'elle est métisse et formée, donc, compétente pour donner un cours sur les Premières Nations.

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Lors de l'analyse, nous aborderons deux points. Le premier porte sur une différence marquante par rapport à l'auto-évaluation des deux directions d'école au sujet de leur propre compétence interculturelle, d'un côté, et de leur conception d'une compétence du personnel enseignant noir, de l'autre côté.

En ce qui concerne Marielise, il est possible qu'elle ait remis en question sa conception fixe de la compétence du personnel enseignant noir, de même que celle de son entourage, puisqu'elle possède déjà une appartenance de longue date à la communauté environnante et qu'elle considère sa compétence interculturelle comme étant élevée en général. Elle possède aussi de nombreuses années dans le domaine de l'éducation en langue française. Toutefois, elle s'est rendu compte qu'il était difficile de remettre en question les propos de son entourage professionnel, qui forme également son réseau personnel, lorsqu'elle qualifie leurs propos de racistes. Cette participante manque probablement de connaissances théoriques pour s'affirmer davantage sur ce sujet et c'est pourquoi ces commentaires se situent au niveau des individus plutôt que du système. Néanmoins, Marielise insiste pour souligner le racisme anti-Noir même si ses interventions peuvent lui causer des moments d'inconfort. Son discours contre le racisme anti-Noir ne va cependant pas jusqu'à la revendication de changements concrets auprès de ses superviseurs ou dans son conseil scolaire. Jamais il ne semble être question pour elle d'insister sur l'élimination du racisme envers les personnes noires. Pourtant, la persévérance devant des obstacles d'injustice et l'adoption d'actions concrètes à cet égard, malgré l'existence de situations historiques difficiles, constituent des éléments essentiels dans la lutte contre le racisme anti-Noir (Howard et James, 2019).

Timothée, pour sa part, doute de sa capacité à gérer certaines situations interculturelles selon son auto-évaluation et il n'a pas encore été amené à réaliser que sa conception fixe d'une compétence professionnelle est en soi représentative d'un racisme systémique vis-à-vis du personnel enseignant noir, malgré les quelques formations qu'il a suivies. À la différence de Marielise, il n'a pas grandi dans un contexte similaire à celui où il travaille, ce qui



peut aussi être un facteur venant influencer sa confiance. De plus, Timothée semble moins conscient des éléments de méritocratie biaisés présents dans son discours, qui lui ont servi personnellement à gravir les échelons, et qui font partie du discours de la blanchitude (Ménard, 2017). Même si ce participant se perçoit comme leader, et qu'il semble comprendre certains enjeux que les personnes noires vivent, Timothée n'est pas encore suffisamment outillé pour les confronter avec confiance. Il est même possible que les mises à pied et les évaluations insatisfaisantes que Timothée fait (avec l'appui de son conseil) soient plutôt un reflet d'une incapacité systémique d'accompagner le nouveau personnel enseignant noir, à cause d'un manque de savoir-agir selon une dynamique de dominé-dominant noir-blanc dans un contexte à prédominance blanc. Timothée n'a pas autant d'expérience en éducation que Marielise, ce qui peut aussi avoir une incidence sur sa confiance.

Quant à notre dernier point, il existe, selon les résultats, une autre différence marquante dans la manière que Marielise et Timothée conçoivent une compétence professionnelle. En lien avec ce résultat, nous avons constaté que les deux participants interprètent différemment leur rôle de leadership auprès du nouveau personnel enseignant noir.

Marielise semble avoir pris le temps de réfléchir et remettre en question sur ses biais raciaux à l'égard du personnel enseignant noir dans le cadre du processus d'embauche de son employeur. Sa conception d'une compétence est plus fluide, voire différenciée, ce qui ne ressemble pas à celle de Timothée qui est plutôt uniformisée, conséquemment, fixe. Marielise semble aussi plus consciente de certains racismes dont le personnel enseignant noir est confronté, ce qui nous paraît en quelque sorte paradoxal, étant donné le contexte professionnel et environnant plus homogène de cette participante comparativement à celui de Timothée.

Dans un certain sens, nous pourrions nous attendre que Timothée traduise sa conception fixe d'une compétence dans l'exercice de son propre leadership, étant donné que ses expériences personnelles avec un collègue noir viennent influencer sa conception de la compétence du personnel enseignant noir en tant qu'exemple d'une compétence, ce qui constitue effectivement un racisme (DiAngelo, 2018). Timothée semble être de l'avis que la responsabilité du personnel enseignant est de transmettre d'une manière uniforme, ainsi fixe, des connaissances aux élèves, sans pour autant créer au sein de la communauté scolaire des perturbations qu'il doit gérer. Ce deuxième constat de notre part survient à cause du peu de place qu'il fait à une conception fluide, alors différenciée, de la compétence professionnelle de la part du personnel enseignant qui vivent du racisme systémique anti-Noir par l'entremise : 1) des individus et des groupes dominants et de la part d'autres dominés; 2) de l'école en tant qu'institution conçue par, pour et avec l'élite blanche et francophone née au Canada qui se hiérarchise au-delà d'autres communautés minoritaires, ou 3) encore par rapport à leur exclusion au sein de la société dans toutes les sphères (James, 2017). Ce type d'aveuglement au racisme systémique anti-Noir ne s'avère pas nouveau.

Notre étude doctorale a démontré que très peu des neuf participants de l'étude, en provenance des quatre coins de l'Ontario, ont été formés en matière de l'interculturel ni de l'antiracisme en complémentarité à l'éducation de langue française; ils n'ont pas ou peu reçu de soutien de leur employeur ou de leur association. Par conséquent, ces participants étaient plus portés à avoir des conversations courageuses au sujet du racisme anti-Noir en réponse



à un incident critique au lieu d'exercer un savoir-agir en matière de prévention. Même si Timothée démontre une certaine préoccupation par rapport à l'offre d'un cours sur l'histoire des Noirs par une personne blanche qu'il qualifie de compétente selon sa conception d'une compétence, il ne semble pas reconnaître le rôle de leadership qu'il pourrait jouer dans la déconstruction du racisme systémique anti-Noir en ne mettant pas le personnel enseignant noir à pied ou en ne donnant pas une évaluation insatisfaisante. Il pourrait aussi examiner ses propres biais raciaux au sujet d'une compétence professionnelle. À vrai dire, nous ne sommes pas étonnées de découvrir ces témoignages puisque le discours politique actuel indique que pour pallier la pénurie d'enseignants francophones qui existe en Ontario et pour la contrer, il importe (entre autres) de développer une compétence interculturelle chez le personnel vis-à-des enseignants issus de l'immigration (Groupe de recherche, 2021). Toutefois, on n'aborde aucunement dans ce rapport la nécessité de développer une compétence antiraciste, et par conséquent, on ignore les effets historiques et systémiques de la dynamique noir-blanc dans le contexte scolaire franco-ontarien et dans le monde.

Selon les incidents critiques de Marielise et Timothée en ce qui concerne les processus d'embauche et d'insertion professionnelle, ils constituent non seulement des exemples de racisme systémique anti-Noir, mais aussi des exemples de néo-racismes culturalistes, selon lequel l'élite, voire les personnes en situation de pouvoir, (re)produit le concept de la pseudosupériorité occidentale pour justifier la plus grande réussite des immigrants nord-américains et européens *de facto* blanc.he.s (Ducharme et Eid, 2005). Et, c'est ce que nous discuterons dans la prochaine section.

LA CONCLUSION

Les résultats indiquent que Marielise et Timothée, deux leaders blancs nés au Canada, ne conçoivent pas de la même façon le racisme systémique anti-Noir ni une compétence professionnelle. Alors, deux constats peuvent être avancés. Premièrement, ils ne sont pas suffisamment formés en antiracisme pour relever les défis qui requièrent l'exercice complexe du leadership éducatif en contexte francophone minorisé. Ce résultat vient renforcer les conclusions d'études antérieures ayant porté sur le manque de formation formelle disponible en français pour les directions d'école en contexte francophone minorisé (Isabelle, Meunier et Gélinas-Proulx, 2016), à l'égard des défis associés à la langue, à la culture et à la religion (Landry et Gélinas-Proulx, 2018). De plus, les résultats de notre thèse doctorale mettent non seulement en lumière que le racisme systémique anti-Noir fait partie du système scolaire franco-ontarien, mais aussi comment celui-ci contribue à une soi-disant pénurie du personnel enseignant d'expression française, selon une perspective de l'intérieur du système.

Deuxièmement, même si l'école de langue française en contexte minorisé est devenue le symbole de la survivance de la communauté franco-ontarienne face à l'infrapolitique francophone-anglophone, l'élite du Canada demeure plus souvent blanche, toutes langues officielles confondues. Par conséquent, l'élite blanche, y compris l'élite blanche et francophone née au Canada, occupe un rôle de domination auprès des minorités visibles, dont les Noirs qui représentent le plus grand groupe de minorité visible au Canada (Statistique Canada, 2019) et celui qui est le



plus racialisé (Fondation canadienne des relations raciales, 2019), peu importe le statut de citoyenneté par la naturalisation ou par la naissance. Mais, il existe une différence alarmante entre ces deux élites blanches. À la différence de l'élite blanche d'expression anglaise, l'élite blanche d'expression française reconnaît moins bien l'identité noire dans ses écoles (Ibrahim, 2014, 2016) dans l'objectif de promouvoir une cohésion sociale utopique fondée sur la langue comme valeur rassembleuse (Villella, 2021a). Cette dernière perspective constitue un phénomène mondial au sein de la francophonie (Cuhe, 2010; Preitceille, 2017) et elle est reconnue pour son aveuglement au racisme (Potvin, 2018), c'est-à-dire l'ignorance et la minimisation des rapports de pouvoir blanc-noir liés à la colonisation et à la néo-colonisation présentes dans l'histoire récente et ancienne du monde. En ignorant et en minimisant les rapports de domination noir-blanc à l'échelle mondiale, l'élite blanche d'expression française, telles que des directions d'école de langue française en contexte minorisé, comme Marielise et Timothée, ratent une occasion en or de remettre en cause leur conception de la langue, de la race et de l'identité en rapport à leur conception fixe ou fluide d'une compétence professionnelle vis-à-vis du personnel enseignant noir.

Enfin, nous espérons que la nouvelle recommandation professionnelle contre le racisme envers les personnes noires émis par l'Ordre des enseignantes et des enseignants (2021), ayant été publié après la réalisation de notre étude doctorale, apportera des changements systémiques positifs à la fois pour la réussite des élèves noirs et pour celle du personnel enseignant noir, de même que toute autre personne et communauté noire en contact avec le système scolaire franco-ontarien. En somme, l'inclusion via l'antiracisme au sein de la société est la responsabilité de tous.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 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>
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bochner, A., and C. Ellis. 2016. *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories*. Routledge.
- 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>
- 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.



- 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.
- 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., Gani, R., Lebel, J. (2019). Le décrochage du personnel enseignant au Canada : une revue de littérature. Rapport présenté à la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- DiAngelo, R. (2018). *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Beacon 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.cdpmj.qc.ca/storage/app/media/publications/race_science_imaginaire_raciste.pdf
- 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>
- Earley, C. et Mosakowski, E. (2004a). Cultural Intelligence. *Harvard business review*, 82(10), 139–146.
- Fondation canadienne des relations raciales. (2019). Les relations raciales au Canada 2019. Un sondage canadien d'opinion publique fondé sur l'expérience vécue. Rapport final. https://www.enviroinstitute.org/docs/default-source/project-documents/race-relations-2019-survey/race-relations-in-canada-2019-survey---final-report-french.pdf?sfvrsn=72359dfa_2
- 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>
- Gouvernement du Canada. (2019). Construire une fondation pour le changement : La stratégie canadienne de lutte contre le racisme 2019-2022. Patrimoine canadien. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/mobilisation-contre-racisme/strategie-contre-racisme.html>
- Groupe de travail. (2021). Rapport sur la pénurie des enseignantes et des enseignants dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-report-on-shortage-teachers-french-langauge-education-system-fr-2021-06-17.pdf>
- 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>
- 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. 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., Meunier, H. et 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.
- 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>
- 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/>
- Ladson-Billings, G. et Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers college record*, 97(1), 47–68.
- Landry, J.-S. et Gélinas-Proulx, A. (2018). Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 100–121. <https://doi.org/10.7202/1047138ar>
- Lather, P. (2017). (Post)-Critical Methodologies: The Sciences after the Critiques. The selected works of Patti Lather. Routledge.
- Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91–103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>
- 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>
- Madibbo, A. (2022). Blackness and la Francophonie: Anti-Black Racism, Linguicism and the Construction and Negotiation of Multiple Minority Identities. Presses de l'Université Laval.
- Ménard, C. (2017). La blancheur critique et le rapport à la diversité ethnoculturelle d'enseignants en formation : analyse de contenu d'écrits d'étudiants. [thèse de doctorat non publiée, Université McGill]. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/47429c95p>
- 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^{er} mars). Présentation N^o 8 — Discours des leaders scolaires : une réflexion sur les iniquités implicites en mathématiques à l'école. Congrès ontarien sur la recherche en éducation (CORE).
- Niyubahwé, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ?. Alterstice. Revue internationale de la recherche interculturelle, 8 (2).
- O'Leary, Z. (2017). The essential guide to doing your research project (3^e édition). Sage Publishing. Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario [OEEO]. (2018). Transition à l'enseignement 2018. [tps://www.oct.ca/-/media/PDF/2018%20Transition%20to%20Teaching%20Report/2018%20T2T%20Main%20Report%20Final%20final.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/2018%20Transition%20to%20Teaching%20Report/2018%20T2T%20Main%20Report%20Final%20final.pdf)
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (2021). Recommandation professionnelle contre le racisme envers les personnes noires. https://www.oct.ca/resources/advisories/anti-black-racism?sc_lang=fr-ca
- 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., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives. Ministère du Patrimoine canadien/Chaire de recherche du Canada. Éducation et rapports ethniques. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/EducationAntiraciste_2006.pdf
- Pretceille, M. A. (2017). L'éducation interculturelle. Presses universitaires de France.
- 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.
- 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>
- 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
- 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>
- 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
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Vilella, 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>
- 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>
- Statistique Canada. (2019). La population noire au Canada : éducation, travail et résilience. Série thématique sur l'éthnicité, la langue et l'immigration. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2020002-fra.htm>
- 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>
- 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 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.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.
- Vilella, M. (2021a). 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. [Thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa].
- Vilella, M. (2021b). Le racisme anti-noir dans les écoles franco-ontariennes. Que pouvons-nous apprendre des incidents critiques? *Education Journal- Revue de l'éducation*. Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. 7 (1), 25-34.



Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD) /

Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)

2024 • Vol. 8(1) • 78 - 95 • ISSN 2561-7982 •



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>