


Quand les microagressions raciales défient l'inclusion : actions sous tension de directions d'école engagées pour la justice sociale

Julie Larochelle-Audet, *Université de Montréal* 

Hana Zayani, *Université de Montréal* 

Jerry Legrand, *Université de Montréal* 

Marie-Odile Magnan, *Université de Montréal* 

Lise-Anne St-Vincent, *Université du Québec à Trois-Rivières* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1778](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1778)

Résumé

Cet article explore les défis rencontrés par des directions d'école engagées pour l'équité et la justice sociale face aux microagressions raciales au Québec. Basé sur une recherche qualitative menée auprès de 12 directions d'écoles publiques francophones situées dans la région métropolitaine de Montréal, il met en lumière des situations où les microagressions raciales affectent le personnel scolaire. S'appuyant sur le cadre théorique de Sue, et al. (2007), l'article illustre comment les micro-assauts, les micro-insultes, les micro-invalidations et les microagressions environnementales reflètent des dynamiques racistes systémiques, exacerbées par des cadres législatifs comme la Loi sur la laïcité de l'État. L'analyse montre que ces microagressions, souvent banalisées, affectent le bien-être des individus ciblés et créent un environnement leur étant hostile. Les directions en étant témoins ou informées doivent naviguer entre des contraintes légales et institutionnelles pour tenter d'instaurer un climat inclusif. Cette contribution vise à outiller les directions d'école pour mieux reconnaître les microagressions raciales, mais aussi à rendre visibles les tensions vécues par celles-ci pour agir. L'article a ainsi une portée pédagogique et transformative mettant en évidence les limites d'action des directions dans le contexte sociopolitique actuel et l'importance d'une reconnaissance collective du racisme systémique pour transformer durablement les milieux scolaires.

Mots-clés : chef-fe d'établissement scolaire, équité, microagressions raciales, racisme, Québec

Abstract

This article examines the challenges faced by school principals committed to equity and social justice when addressing racial microaggressions in Quebec's school environment. Based on qualitative research conducted with 12 French-speaking public school principals

from the metropolitan area of Montreal, it highlights situations where racial microaggressions negatively impact school staff. Drawing on the theoretical framework of Sue, & al. (2007), the article illustrates how micro-assaults, micro-insults, micro-invalidations, and environmental microaggressions reflect systemic racist dynamics, further exacerbated by legislative frameworks such as Quebec's An Act respecting the laicity of the State. The analysis reveals that these often-normalized microaggressions adversely affect the well-being of targeted individuals and foster a hostile environment. Principals who witness or are informed of such incidents must navigate legal and institutional constraints while striving to foster an inclusive school climate. This contribution seeks to equip school leaders with tools to better recognize racial microaggressions. It also aims to make visible the tensions experienced by school principals in order to take action. The article has both pedagogical and transformative implications, emphasizing the limitations of school principals' actions within the current sociopolitical context and underscoring the critical need for collective recognition of systemic racism to achieve sustainable transformation in school environments.

Keywords: equity, racial microaggressions, racism, school principal, Quebec

INTRODUCTION : UNE ÉCOLE JUSTE ET INCLUSIVE ?

Protégé par la Charte des droits et libertés de la personne (LRQ c. C-12), le droit à l'égalité constitue à la fois un instrument pour davantage de justice sociale et un garde-fou pour garantir les droits de toutes les personnes et groupes au sein de la société. Au niveau éducatif, il s'agit d'une condition essentielle pour respecter le droit à l'éducation, ainsi que l'égalité réelle pour l'ensemble des personnes circulant au sein des établissements scolaires (la « communauté éducative »), incluant les élèves, leurs familles et les partenaires internes et externes au milieu éducatif (Larochelle-Audet, et al., sous presse). L'égalité des chances, qui garantit à chaque personne les mêmes opportunités, « indépendamment de leur origine ethnique et géographique, de leur sexe, de leurs moyens financiers, de leurs convictions religieuses et de leur éventuel handicap » (Office québécois de la langue française, 2018), constitue une partie intégrante du modèle de l'inclusion en milieu scolaire (Larochelle-Audet, et al., sous presse ; Potvin, 2013). D'abord orienté vers les élèves, un climat scolaire inclusif valorise la diversité, favorise le respect mutuel et adopte des politiques qui soutiennent activement l'inclusion de tous les groupes (Archambault, et al., 2018). L'inclusion, en tant que finalité, prescrit une transformation des institutions – des pratiques, des règles, des décisions et des cadres de référence – pour permettre la contribution de toutes les personnes, dans et avec leurs différences (Potvin, 2013).

Plusieurs travaux ont mis de l'avant l'importance du leadership de la direction d'école pour mener ce type de transformations en milieu scolaire (Rousseau, *et al.*, 2019 ; Ryan, 2012 ; St-Vincent, *et al.*, 2022 ; Thibodeau, *et al.*, 2016), notamment en raison de leur position de pouvoir formel et des rôles et responsabilités y étant associés (Larochelle-Audet, *et al.*, sous presse). En vertu de la Loi sur l'instruction publique (LRQ c. I-13.3), les directions œuvrant dans le réseau public sont responsables de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école, sous l'autorité de la direction générale du centre de services scolaire¹ (art. 96.12). Elles sont par conséquent en première ligne pour mettre en œuvre de « milieux éducatifs inclusifs » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017, p. 26).

D'autres recherches récentes ont toutefois montré les limites de cet idéal inclusif, notamment à la lumière de manifestations de racisme dans le système éducatif québécois tant directes, qu'indirectes ou systémiques. Plusieurs travaux ont documenté les conséquences et dynamiques du racisme sur les élèves (Chu & Darchinian, 2024 ; Collins, 2021 ; Collins & Borri-Anadon, 2021 ; Darchinian, 2018 ; Darchinian, *et al.*, 2021 ; Louis, 2020 ; Potvin, 2024 ; St-Pierre, *et al.*, 2023) et, de manière plus spécifique, sur les élèves et les familles musulmanes (Bakali, 2016 ; Darchinian, 2023 ; Zayani, 2021). Quelques recherches se sont plutôt attardées aux impacts du racisme sur les membres du personnel scolaire au Québec, notamment sur le plan de la reproduction des divisions et des hiérarchies organisant le travail des enseignant-e-s de groupes racisés (Larochelle-Audet, 2019). Adam (2021) a plus spécifiquement documenté l'expérience d'enseignantes musulmanes portant le voile après l'adoption de la Loi sur la laïcité de l'État, contextualisée ci-après. Lafortune et Kanouté (2023) ont montré pour leur part comment les personnes noires occupant des postes en enseignement, mais aussi de direction, vivent de la fatigue raciale ; un concept expliquant l'épuisement ressenti en raison de la pression physiologique et psychologique vécue et de l'énergie nécessaire pour faire face au racisme vécu. Ces recherches rendent visibles des obstacles au droit à l'égalité dans les écoles, de même que la complexité du contexte de travail des directions d'établissement scolaire, en particulier pour celles vivant elles-mêmes aussi les conséquences du racisme.

Dans cet article, nous présentons des résultats émergeant d'une recherche ayant permis de documenter les approches utilisées par les directions engagées pour l'équité et la justice sociale afin d'aborder des situations avec des enjeux éthiques relatives à l'inclusion du personnel scolaire de groupes racisés². Plusieurs situations rapportées par les directions se sont avérées révélatrices des effets et manifestations du racisme dans leurs

¹ Au Québec, les centres de services scolaires (CSS) sont des organisations qui gèrent les écoles publiques du réseau scolaire francophone d'une région. Ils sont gérés par un conseil d'administration et prennent en charge l'administration, le soutien pédagogique et la répartition des ressources.

² Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

écoles. Nous mobilisons le cadre théorique de Sue, *et al.* (2007) sur les microagressions raciales afin de rendre visible la matérialisation du racisme au quotidien, vécu par des membres du personnel scolaire dans des écoles publiques au Québec.

L'article explore en outre les tensions vécues par des directions d'école confrontées à des microagressions raciales en raison du contexte sociopolitique au Québec, marqué à la fois par un déni public du racisme systémique (Taher, 2021, 2023) et une banalisation/légitimation de discours racistes, faisant appel à la peur et au sentiment de menace, qui infériorisent et excluent certains groupes de personnes de la société québécoise (Potvin, 2008 ; Potvin & Le Bourdais, 2024). Les débats récurrents et hautement médiatisés dans l'espace public québécois depuis le début des années 2000 sur l'immigration, la langue française, la question nationale ainsi que la laïcité et les signes religieux créent un environnement propice aux microagressions raciales dans les institutions éducatives (Magnan, *et al.*, 2024). Ils ont aussi des répercussions concrètes sur les possibilités d'action des directions d'établissement face à celles-ci. Il en est de même de plusieurs lois ou projets de loi déposés depuis 2010 concernant, notamment, la réglementation du port de signes religieux et des pratiques d'accommodement raisonnable ayant des effets discriminatoires disproportionnés à l'égard des femmes musulmanes (Taher, 2021), dont la Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives (à ce sujet, voir Borri-Anadon, *et al.*, 2025).

Nous explorerons plus particulièrement dans cet article la Loi sur la laïcité de l'État (LRQ c. L-0.3), communément appelée « Loi 21 ». Adoptée en 2019, cette loi interdit le port de signes religieux à certaines personnes considérées en position d'autorité, dont le personnel enseignant et les directions des établissements scolaires publics. Elle légitime et institutionnalise une discrimination envers les personnes qui portent des signes religieux visibles, en les excluant de certains emplois publics, ce qui affecte plus fortement les droits et la liberté des femmes racisées (Benhadjoudja & Celis, 2020). Il est important de souligner que la loi 21 comporte une disposition de dérogation qui permet au gouvernement de se soustraire aux chartes des droits et libertés du Québec et du Canada, et notamment du droit à l'égalité. Dans ce contexte, les directions se trouvent face à des cadres normatifs – chartes, lois, politiques, règlements, etc. (St-Vincent, 2015, 2017) – en tension, voire en opposition.

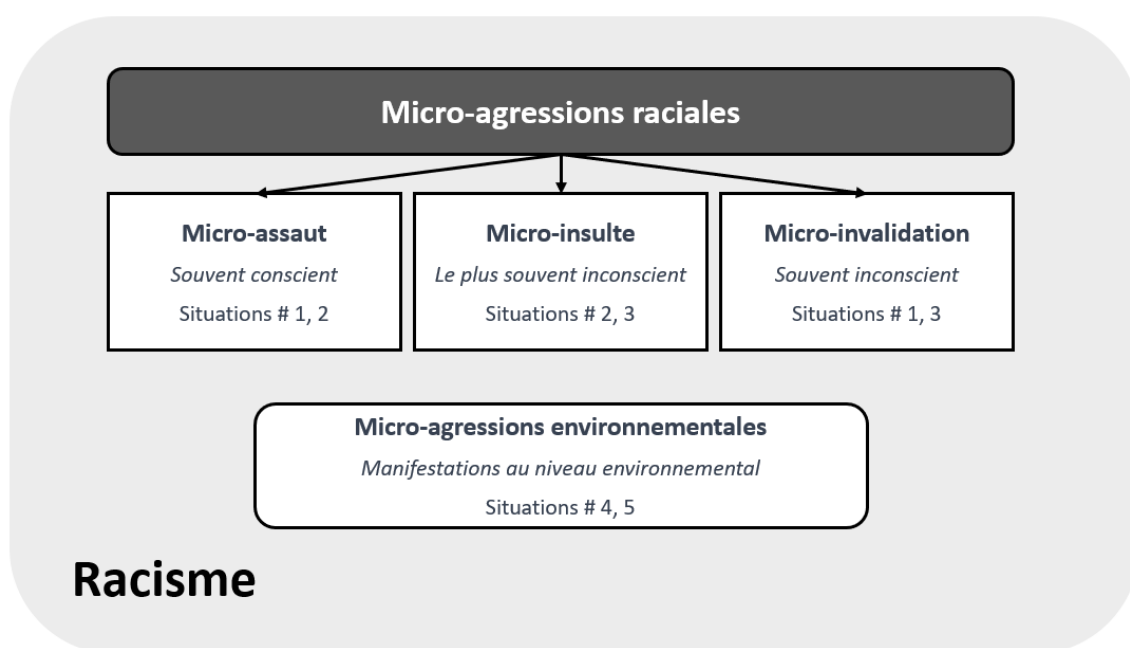
1. CADRE DE RÉFÉRENCE : MICROAGRESSIONS RACIALES ET RACISME

Dans cet article, nous mobilisons le modèle des microagressions raciales de Sue, *et al.* (2007). Issu de la psychologie sociale critique, ce modèle prend appui sur une critique de l'invisibilisation des formes contemporaines de racisme, combinée à une reconnaissance des expériences vécues par les personnes en subissant les conséquences. Le concept de

microagressions raciales désigne diverses manifestations verbales, comportementales ou environnementales de racisme banalisées, qui ont des répercussions importantes sur les personnes qui les subissent et créent un environnement leur étant hostile (Sue, et al., 2007). Leur fréquence et leur accumulation au fil du temps ainsi que leur nature insidieuse et la dissonance cognitive qu'elles provoquent chez les personnes y étant confrontées au quotidien provoquent chez elles davantage de stress, d'anxiété et de symptômes dépressifs (Sue, et al., 2007, 2011 ; Sue & Spanierman, 2020). Qu'elles soient intentionnelles ou non, les microagressions ont un impact important dans les organisations, notamment éducatives, affectant la performance scolaire et professionnelle, mais aussi l'estime de soi, le développement identitaire, le sentiment d'appartenance et le bien-être émotionnel (Sue & Spanierman, 2020).

Sue, et al. (2007) distinguent trois formes de microagressions se situant au niveau des interactions interpersonnelles – les micro-assauts, les micro-insultes et les micro-invalidations – ainsi que des microagressions de type environnemental. Chacune d'entre elles sera illustrée dans la partie présentant les résultats de cet article à partir de cinq situations, comme l'indique la Figure 1.

Figure 1. Schématisation du cadre de référence



Note. Adapté de *Racial microaggressions in everyday life : Implications for clinical practice*, par Sue, et al. (2007).

Les micro-assauts sont des attaques verbales, comportementales ou environnementales explicites, intentionnellement offensantes et discriminatoires. Ils incluent par exemple les insultes raciales, les comportements d'évitement, les graffitis racistes ou les actions discriminatoires directes (p. ex. utiliser des termes péjoratifs pour désigner une personne ra-

cisée ou encore refuser de lui offrir un service auquel elle a droit). Cette forme de microagressions est facilement identifiable et se rapproche de ce que l'on considère comme du racisme explicite et manifeste, ou du racisme traditionnel (Sue, et al., 2007).

Plus subtiles, les micro-insultes se présentent sous forme de remarques, d'attitudes ou de comportements apparaissant anodins aux yeux des personnes blanches, mais qui transmettent des stéréotypes raciaux dénigrant subtilement la valeur et la compétence des personnes racisées (Sue, et al., 2007). Ces manifestations, le plus souvent inconscientes, véhiculent un manque de respect et d'empathie (p. ex. laisser sous-entendre à une personne racisée qu'elle a obtenu un poste en raison de mesures d'accès à l'égalité en emploi, ce qui dévalue ses compétences).

Toujours au niveau des interactions interpersonnelles, les micro-invalidations excluent, ignorent ou invalident les pensées, les sentiments ou les expériences vécues par les personnes racisées (Sue, et al., 2007). Cette forme de microagressions, souvent inconscientes, est généralement plus difficile à identifier, car elle est dissimulée derrière des propos apparemment positifs ou neutres qui nient les expériences vécues et minimisent les effets du racisme (p. ex. demander systématiquement à une personne racisée où elle est *réellement* née, lui rappelant qu'elle est perçue comme une étrangère, même si elle est née et a grandi au pays ou prononcer des phrases telles que « Je ne vois pas la couleur, nous sommes tous égaux »).

Les microagressions se manifestent aussi au niveau environnemental (Sue, et al., 2007). Les microagressions environnementales reflètent le racisme dans la culture, les processus, l'aménagement ou encore le climat d'un espace institutionnel. Elles peuvent renforcer un sentiment d'« altérité » chez les personnes racisées, ou d'autres groupes marginalisés, en envoyant le message que certains aspects de leurs identités ne sont pas valorisés en ce lieu ou encore que leurs besoins ne sont pas importants (p. ex. des bureaux décorés uniquement de portraits d'administrateurs blancs, évoquant implicitement que le pouvoir et la réussite sont associés à un profil spécifique).

Le modèle développé par Sue, et al. (2007) montre que le racisme n'est pas « un écart exceptionnel dans des interactions civiles quotidiennes [...] [ou] une attitude hostile inhabituelle de la part d'individus moralement déficients » (Stanley, 2022, p. 115). Les microagressions raciales constituent une composante à part entière du racisme systémique et des dynamiques de pouvoir inégalitaires au sein de la société et des institutions éducatives (Jean-Pierre & Villella, 2022, cité dans Villella, 2023). Comme l'explique aussi Stanley (2022) :

L'ampleur et la fréquence de cette violence raciste ne peuvent être entièrement imputées à des individus imparfaits. Elles mettent plutôt en évidence la nature systémique

du racisme. Les exclusions systémiques autorisent les exclusions institutionnelles, et les exclusions systémiques et institutionnelles cautionnent les actes racistes commis par les individus. (p. 116)

Le racisme dépasse les simples préjugés individuels. Il s'ancre dans une idéologie structurante qui justifie et naturalise des hiérarchies entre des groupes de personnes (Guillaumin, 2002 ; Lauwers, 2019 ; Henry & Tator, 2009). Par ce système de croyances, certaines marques, réelles ou imaginées, sont choisies par les groupes en situation de pouvoir, puis construites comme ayant un caractère permanent et immuable afin de légitimer l'infériorisation, l'exploitation et la domination de groupes de personnes. Les marques, aussi appelées stigmates, peuvent être aussi diverses que la couleur de la peau, l'accent, le patronyme ou l'appartenance religieuse, réelle ou présumée, ce qui attire « l'attention sur la fragilité des "caractères" essentiels qui seraient ceux des groupes opprimés » (Guillaumin, 2002, p. 18). Les marques en elles-mêmes n'ont pas de sens sans le travail de catégorisation qui l'accompagne, et par lequel des groupes se voient hiérarchisés (Guillaumin, 2002 ; Lauwers, 2019). Par ce processus, des structures de pouvoir inégales influençant les dynamiques sociales et la distribution du pouvoir sont produites et reproduites dans la société au profit des personnes étant, a contrario, associées aux normes dominantes (Guillaumin, 2002 ; Potvin & Pilote, 2021). Le racisme se reproduit à même les institutions de pouvoir d'une société comme le système éducatif : il est, en ce sens, un phénomène systémique (Taher, 2021).

Comme le pouvoir, le racisme est en constante mutation, se transformant selon les contextes historiques, sociopolitiques et géographiques (Guillaumin, 2002). Historiquement associé à l'esclavage et à l'exploitation coloniale, il prend des formes plus modernes, notamment dans la division du travail (Ducharme & Eid, 2005). Bien que chaque forme de racisme prenne des configurations particulières et ait une histoire et ses effets propres, tous répondent aux mêmes conditions : « 1) Ils impliquent une racialisation; 2) ils traduisent celle-ci en exclusion; 3) l'exclusion qui en résulte entraîne des conséquences négatives pour les personnes racialisées et exclues » (Stanley, 2022, p. 118). Aussi subtiles soient-elles, ce sont les conséquences de la racialisation et de l'exclusion qui permettent de détecter le racisme.

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une recherche qualitative ancrée dans une épistémologie interprétative, visant à mieux « comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2018, p. 192), et une épistémologie socialement juste, ayant comme but de mener à des transformations humaines et sociales (Laroche-Audet & Magnan, 2021 ; Strega & Brown, 2015). La recherche a été conçue en vue de

produire des savoirs qui contribuent à l'avancement et à la construction d'un milieu scolaire plus juste, inclusif et équitable.

Dans cette perspective, nous avons suivi une méthode d'échantillonnage de convenance (Gaudreau, 2011) pour sélectionner douze personnes participantes 1) ayant au moins deux ans d'expérience en tant que direction ou direction adjointe dans le secteur de la formation des jeunes dans le réseau public francophone, 2) travaillant à Montréal ou dans une municipalité de la couronne nord ou sud de Montréal, et 3) s'autodéclarant engagées pour l'équité et la justice sociale en milieu scolaire. Les critères de visaient aussi à représenter la diversité des perspectives et de favoriser une étude extensive du groupe (Pires, 1997). Pour cet article, nous avons sélectionné cinq situations typiques relatées par cinq personnes participantes différentes. Le tableau 1 synthétise certaines informations professionnelles et sociodémographiques autodéclarées par ces personnes. Comme cela apporte un éclairage pertinent aux résultats, soulignons qu'une participante s'auto-identifie comme une personne de « minorités visibles » et une autre comme personne de « minorités ethniques », au sens de la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics³ (LRQ c. A-2.01).

Tableau 1. Informations professionnelles et sociodémographiques

Situation 1	Directrice adjointe d'une école secondaire de la couronne nord de Montréal
Situation 2	Directrice adjointe dans une école secondaire de l'île de Montréal, auto-identification en tant que personne de minorité ethnique
Situation 3	Directrice dans une école primaire de la couronne sud de Montréal
Situation 4	Directrice adjointe dans une école primaire de l'île de Montréal
Situation 5	Directrice dans une école primaire de l'île de Montréal, auto-identification en tant que personne de minorité visible

Les données ont été recueillies à partir d'entretiens individuels d'une durée d'environ 45 à 60 minutes réalisés par les trois cochercheuses du projet en 2023. Ils ont été menés à distance, via les logiciels Teams et Zoom, à partir d'un guide d'entretien semi-dirigé composé de questions ouvertes (Savoie-Zajc, 2018) structuré en trois parties : 1) présentation du parcours professionnel, 2) description de quelques situations signifiantes, dont elles

³ Selon la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (2023), « une personne est considérée comme appartenant à une minorité visible en raison de sa 'race' ou de la couleur de sa peau [...] une personne est considérée comme appartenant à une minorité ethnique si sa langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et qu'elle ne fait pas partie du groupe des personnes autochtones ou des minorités visibles. La langue maternelle correspond à celle qui a été apprise en premier pendant l'enfance et une personne doit encore la comprendre pour faire partie d'une minorité ethnique » (p. 85).

ont été témoins ou où elles ont été impliquées, ayant pu influencer sur leurs pratiques de gestion dans une perspective d'équité et de justice sociale, et 3) exploration de dimensions éthiques de ces expériences. Il est à noter qu'aucune question ne portait directement sur les microagressions raciales ou le racisme. Il s'agit d'un thème ayant émergé de manière inductive.

Les entretiens ont été transcrits, anonymisés, puis analysés en équipe par phases successives composées d'un va-et-vient entre l'induction analytique et l'abduction (Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Les données ont été traitées à l'aide du logiciel N'Vivo selon les trois processus de l'analyse qualitative : 1) la description, 2) l'analyse, 3) l'interprétation (Wolcott, 1994, cité dans Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Les processus 1 et 2 nous ont mené à une logique abductive, qui reconnaît « le processus de réflexion du chercheur qui, animé par l'irritation d'un doute, interroge les faits empiriques dans un va-et-vient entre la construction des conjectures théoriques, les inférences et leurs occurrences dans l'expérience » (Hallée & Garneau, 2019, p. 126). Le cadre de référence sur les microagressions raciales, présenté en amont, s'est alors imposé à l'équipe de recherche pour interpréter les situations sélectionnées (3).

3. PRINCIPAUX RÉSULTATS : (RE)CONNAITRE ET COMPRENDRE LES MICROAGRESSIONS RACIALES VÉCUES PAR LE PERSONNEL SCOLAIRE

Les cinq situations présentées ci-après ont été sélectionnées pour leur capacité à illustrer différentes formes de microagressions raciales en milieu scolaire ainsi que des tensions inhérentes au contexte sociopolitique québécois (tel qu'expliqué en introduction). Avant de présenter les résultats, nous souhaitons préciser que les catégories, notamment raciales, utilisées pour désigner les personnes dans les situations sont celles ayant été utilisées par les directions interviewées. Nous souhaitons aussi souligner que l'article ne vise pas à porter un jugement sur les paroles ou les actions de ces dernières ni sur l'exactitude des situations ayant été sélectionnées. Notre visée est avant tout pédagogique et transformative.

La première situation permet d'observer un micro-assaut vécu par un technicien en éducation spécialisé haïtien de la part d'un élève blanc ainsi que d'apparentes micro-invalidations. Le « mot en N » ou « N-word » y étant utilisé est une abréviation désignant un terme utilisé comme insulte raciale à l'encontre des personnes noires. L'usage de ce mot

en contexte éducatif prend une signification particulière au regard d'un événement, hautement médiatisé, survenu à l'Université d'Ottawa quelques années auparavant⁴.

Situation 1

Le technicien en éducation spécialisé (TES) était dans une classe, puis il est arrivé un événement avec un élève blanc qui a utilisé « le mot en N » avec lui. Donc, j'ai été informée de cet événement-là et puis j'ai suspendu l'élève. [...]

L'employé en question est venu me voir, puis il m'a remercié. Il m'a dit : « Merci d'avoir fait quelque chose ». [...] C'était évident, mais il m'a dit : « Parce que c'est déjà arrivé ici avant cet événement, puis il n'y a pas de mesures qui ont été prises... de cette ampleur-là ». [...] Il était vraiment reconnaissant.

Cette situation expose un micro-assaut selon le modèle de Sue, et al. (2007), car les propos tenus par l'élève sont intentionnellement offensants. L'historique de cette situation laisse aussi entrevoir de possibles micro-invalidations. L'apparente absence d'intervention explicite face à des micro-assauts ayant eu lieu antérieurement à l'école constitue une micro-invalidation selon Sue, et al. (2007) parce qu'elle nie l'expérience vécue par les personnes racisées, plus spécifiquement les personnes noires dans ce cas-ci. La situation illustre ainsi comment les microagressions raciales peuvent se manifester à travers des actes racistes conscients et directs (les micro-assauts), qui peuvent être légitimés par le manque de reconnaissance des incidents racistes vécus par des membres de la communauté éducative (les micro-invalidations). Des propos explicitement racistes peuvent ainsi être perçus comme tolérés, ce qui peut contribuer à leur répétition, voire à leur persistance, et aussi affecter le sentiment de sécurité et de reconnaissance des personnes racisées, dont les membres du personnel, à l'école.

Dans la deuxième situation, une directrice s'auto-identifiant en tant que personne de minorité ethnique partage une expérience l'ayant personnellement affectée et qui constitue un fait marquant de son parcours professionnel en tant que gestionnaire. Il est possible d'y observer une micro-insulte vécue par un enseignant égyptien, ayant mené à un micro-assaut vécu par la directrice elle-même.

⁴ En septembre 2020, une professeure blanche a employé ce terme dans le cadre d'un cours pour illustrer le processus de réappropriation linguistique par des groupes marginalisés. La situation a conduit une étudiante à déposer une plainte, aboutissant à la suspension de l'enseignante. Cet événement, largement médiatisé, a suscité un débat national portant sur la liberté académique et sur l'acceptabilité de l'utilisation de termes historiquement offensants dans un contexte pédagogique (à ce sujet, voir Taher, 2023).

Situation 2

Il est arrivé une situation où une orthophoniste québécoise a humilié un enseignant en soutien linguistique devant des centaines de parents lors de la première assemblée générale à l'école. Il parlait très doucement sur le micro ; il ne savait pas trop comment tenir le micro pour qu'on l'entende bien. Et elle est arrivée devant lui en faisant un geste un peu dénigrant, en disant « C'est comme ça qu'on l'utilise ! ».

C'était très malaisant, étant donné que les deux faisaient partie de mon équipe. J'ai pris la peine de voir le monsieur en question pour lui demander « comment vous vous êtes senti ? ». C'est un monsieur égyptien [...]. Il m'a dit : « C'est vraiment particulier. C'est la première fois qu'on me demande comment je me sens après... merci beaucoup. Et très franchement, je n'ai pas apprécié, je me suis senti... Je n'allais rien dire, mais maintenant que vous me le dites, effectivement, je trouve ça injuste et je n'ai pas aimé ça ». Et moi, j'ai encouragé le monsieur en question à aller voir la personne pour régler ça, pour s'affirmer, pour lui dire : « Écoutez, je n'ai pas apprécié votre geste ». Il l'a fait, il est revenu fièrement me dire « Oh merci beaucoup ! Vous m'avez aidé à m'affirmer. Là, je me sens mieux. Vous m'avez enlevé une boule d'angoisse, etc. ».

Et, à ma grande surprise, l'orthophoniste, elle, de son côté, est venue me voir. La première question qu'elle m'a posée c'est : « Est-ce que vous lui avez parlé de la situation parce qu'il est de votre origine ? Vous ne l'auriez pas fait si c'était un enseignant québécois ? ». Je lui dis : « Mais qu'est-ce qui vous laisse croire qu'on est de la même origine ? ». Elle répond : « Ben je vois ici sur votre collier la petite main, me semble que ça, c'est quelque chose en lien avec les Arabes... ». Je dis : « C'est très particulier ce que tu me poses comme question. Parce que si la question c'est de me demander mon ethnicité, c'est que je ne suis même pas Arabe à la base, je suis Berbère. Donc ça, c'est vraiment un premier jugement qui est apporté. Deuxièmement, je veux préciser que ce n'est pas un signe religieux. » [...]

J'ai vu une situation d'injustice. Ça aurait été n'importe quelle nationalité, je réagis ainsi. C'est mon devoir en tant que gestionnaire de m'assurer que le personnel va mieux et qu'il est interpellé avec respect. Tout le monde mérite ce respect.

La micro-insulte relatée dans cette situation a pris la forme d'un commentaire, accompagné d'un geste, ayant dévalorisé l'enseignant en début d'année scolaire devant une assemblée de parents de l'école. La directrice la perçoit comme étant suffisamment dénigrante pour effectuer un suivi auprès de l'enseignant, qui lui témoigne sa reconnaissance pour ce geste, et le convaincre de rencontrer la collègue lui ayant manifesté ce mépris. Elle soutient d'ailleurs qu'il s'agit d'une situation d'injustice à ses yeux. Au niveau du micro-assaut, la situation montre comment la compétence de la directrice est remise en question sur la base d'une appartenance raciale présumée sur la base d'un bijou qu'elle porte. La remarque de l'enseignante amène la directrice à s'identifier comme Berbère dans la situation, alors qu'elle s'identifie en amont dans l'entretien comme Québécoise et précise être arrivée au Québec dans sa petite enfance. La situation montre également

que la directrice prend le soin d'expliquer à la personne commettant le micro-assaut que son bijou n'est pas un symbole religieux, ce qui pourrait faire écho à l'adoption, récente au moment de la situation, de la Loi sur la laïcité de l'État qui interdit le port de signes religieux au personnel enseignant et de direction.

La troisième situation montre comment les microagressions raciales vécues en milieu scolaire sont étroitement liées au contexte sociopolitique, et plus spécifiquement aux dispositions de la Loi sur la laïcité de l'État. La situation montre comment cette loi conduit la directrice à commettre une micro-insulte entremêlée d'une micro-invalidation à l'endroit d'une éducatrice du service de garde de l'école qui porte le voile.

Situation 3

Il y en a une autre éducatrice en service de garde qui, elle, malheureusement, porte le voile. Elle est venue me voir parce qu'elle savait que j'ai aidé les gens. [...] Puis là, j'ai dit « Qu'est-ce que vous avez comme formation ? ». Elle me dit : « Je suis enseignante dans mon pays ». « Ah oui, c'est intéressant. Qu'est-ce que vous faisiez ?... » Puis après, j'ai dit : « Mais là, vous savez que la nouvelle loi... Est-ce que vous savez ...? ». Puis là, ça me rend mal à l'aise ici, d'être obligée de dire que c'est que la loi. « On ne pourrait pas vous engager, à moins que vous acceptiez d'enlever le voile. Est-ce que vous acceptez ? » C'était quand même délicat. [...] Là, j'ai dit : « Laissez-moi penser à quelque chose, je vais vous revenir ». [...] Puis, j'ai dégagé un budget pour pouvoir l'engager pour aider les élèves dans la classe avec la prof... C'est comme faire du tutorat, comme un peu aide-éducatrice spécialisée pour les élèves qui sont désorganisés. [...] J'ai dit : « Est-ce que vous acceptez de faire ça ? ».

La situation montre comment l'interdiction de signes religieux inscrite à la Loi sur la laïcité de l'État conduit à une microagression, en amenant la directrice à demander à l'éducatrice si elle accepterait de retirer son voile pour enseigner. Elle met en évidence le malaise ressenti par la directrice, alors qu'elle commet la microagression. L'éducatrice se voit dès lors confrontée à de l'insensibilité et du déni à l'égard de sa religion ainsi que son expérience personnelle en tant que femme portant le voile, ce qui mêle micro-insulte et micro-invalidation.

Cette situation révèle par ailleurs comment la loi limite l'accès des femmes musulmanes portant le voile aux postes d'enseignante et de direction, et contribue à les contraindre à des postes en deçà de leurs qualifications. Cette loi reproduit ainsi une division raciale du travail en milieu scolaire (Larochelle-Audet, 2019). Bien que la loi 21 soit présentée comme une condition de la laïcité au Québec, elle limite principalement les droits des femmes musulmanes portant le voile et renforce leur marginalisation au sein des écoles (Adam, 2021 ; Benhadjoudja & Celis, 2020 ; Zayani, 2021). De manière circulaire, la loi

contribue aussi à créer un milieu propice aux microagressions raciales perpétrées envers ces femmes.

Plusieurs autres exemples partagés lors des entretiens se situent au niveau environnemental. Les plus éloquents mettent en effet en évidence des commentaires qui reproduisent le racisme, mais formulés en l'absence des personnes visées. De telles remarques n'affectent pas directement une personne, comme le font les micro-insultes, les micro-assauts ou les micro-invalidations (Sue, *et al.*, 2007). Elles peuvent néanmoins contribuer à entretenir un environnement hostile aux personnes racisées, notamment au niveau du climat de travail. Les situations suivantes, typiques d'autres décrites par les directions participantes, montrent comment les compétences de personnes catégorisées sur la base de leur nom comme arabophones ou maghrébines sont ouvertement remises en question.

Situation 4

Je me choque contre des gens qui font ça parce que... J'ai une adjointe administrative à un moment donné qui me dit : « Ah là, tu vas faire des tours en maternelle aujourd'hui ... ». J'ai dit « Comment ça ? ». Elle dit : « Tu as un suppléant ». Je réponds : « Oui, je le sais ». Elle dit : « Avec le nom qu'il a là, pas sûr d'avoir une bonne journée ». Mais, tu sais... son nom est arabophone.

Situation 5

Une enseignante regardait tous les noms [de la liste des nouveaux membres du personnel enseignant de l'école], puis ça l'a fait un peu réagir. [...] On a eu six postes cette année-là et ça a été beaucoup... des enseignants maghrébins. Ensuite, elle m'a dit « Tu as vu la liste ? ». J'ai fait ma nounoune. J'ai dit : « Qu'est-ce que tu veux dire ? ». Et puis, c'est là qu'elle a dit « Ben ça... ». [...] Puis elle m'a nommé les noms des personnes. [...] Je savais très bien de quoi elle parlait, mais je n'ai pas mis l'accent là-dessus. Je ne participe pas beaucoup aux généralisations ; d'identifier une personne comme étant une caractéristique un peu négative. [...] C'est que je trouve que c'est réducteur. Tu sais, réduire une personne à « si tu es arabe, tu es incompetente ». Moi je trouve que ceci c'est trop facile, ce sont des généralisations.

La situation 4 montre comment ce commentaire stigmatisant semble à la fois être choquant pour la directrice, mais aussi courant au quotidien dans l'école. Face à de telles situations, la directrice évoque la difficulté d'intervenir directement auprès de la personne, estimant que le changement doit se faire « à petit feu ». Elle choisit par conséquent de valoriser le travail des personnes visées par ces remarques plutôt que de confronter la personne en étant à l'origine.

Un exemple similaire est partagé dans la cinquième situation. La directrice, qui s'auto-identifie comme une personne de minorité visible, reconnaît l'amalgame raciste derrière le commentaire de l'enseignante, qui dévalorise les nouveaux/elles membres du personnel

enseignant sur la seule base de leur nom. La directrice choisit de ne pas accorder d'importance aux propos, en expliquant son choix par certaines tensions préexistantes au sein de l'équipe. Comme la précédente, cette situation n'est pas un cas isolé à l'école. La directrice partagera d'autres exemples similaires durant l'entretien, en lien avec la langue arabe cette fois.

DISCUSSION CONCLUSIVE : UN AGIR COMPLEXE SOUS TENSION

À partir d'une sélection de situations réelles vécues par des membres du personnel scolaire et de direction dans des écoles publiques au Québec, cet article a permis de rendre explicites différentes formes de microagressions raciales théorisées par Sue, *et al.* (2007, 2011) et Sue et Spanierman (2020). Cette discussion conclusive permet d'explorer certaines limites de notre article ainsi que certaines pistes pour soutenir les directions d'école dans leurs actions face aux microagressions raciales, et donc au racisme, au quotidien.

Premièrement, le cadre théorique utilisé a mis de l'avant des formes du racisme se situant au niveau des interactions interpersonnelles. Les manifestations souvent subtiles et banalisées que prennent les microagressions raciales peuvent laisser croire qu'elles n'ont rien à voir avec le racisme. Or, les microagressions raciales ne sont pas seulement des comportements isolés ou des incidents individuels (Stanley, 2022). Elles s'inscrivent dans un cadre institutionnel et systémique plus vaste, façonné par des dynamiques de pouvoir inégali-taires (Jean-Pierre & Villella, 2022, cité dans Villella, 2023). En ce sens, la compréhension des microagressions raciales dans les écoles québécoises et des pratiques de gestion des directions à leur égard ne doit pas être dissociée du contexte sociopolitique dans lequel elles se produisent.

Deuxièmement, notre article a principalement exemplifié des microagressions vécues par des personnes qui sont musulmanes ou perçues comme telles. En effet, quatre des cinq situations sélectionnées présentent des microagressions vécues par des personnes racialisées, c'est-à-dire catégorisées comme « musulmanes », à tort ou à raison, sur la base de différentes marques (p. ex. port d'un signe religieux, nom) infériorisées puis exclues sur cette base. Elles mettent ainsi en évidence des composantes de l'islamophobie ou du racisme anti-Musulmans (Assal, *et al.*, 2019 ; Lauwers, 2019). Au-delà du débat sur ces termes⁵, le recours à une diversité de marques ou catégorie pour désigner les personnes

⁵ Les concepts d'islamophobie et de racisme anti-Musulmans font l'objet de plusieurs définitions et débats, notamment sur ce qu'ils désignent et ses limites (Hirsch, *et al.*, 2025 ; Lauwers, 2019). Dans leur rapport, Assal, *et al.* (2019) montrent comment l'islamophobie a été conceptualisée dès le départ comme étant un racisme anti-Musulmans. Ils considèrent en outre que la notion d'islamophobie, compris comme racisme anti-Musulmans, permet de faire ressortir l'aspect historique et systémique de la discrimination envers les personnes de confession musulmane ou perçues comme tel.

concernées (p. ex. « voile », « arabophones », « Arabes » ou « Maghrébins ») montre comment « le racisme ne cible pas un groupe en raison de son identité réelle, mais vise plutôt une catégorie racialisée de « musulmans », qui n'existe que dans l'imaginaire raciste » [traduction libre] (Lauwers, 2019, p. 314). La focale sur cette forme du racisme dans l'article correspond à sa prépondérance et à son éloquence dans les situations relatées par les directions, suivi par le racisme anti-Noirs. La saillance des microagressions raciales pouvant être qualifiées d'anti-Musulmanes est par ailleurs indissociable du contexte sociopolitique plus large et de l'essor d'idées, de discours et d'actes islamophobes au Québec et ailleurs dans le monde (Assal, et al., 2019). Elle ne doit toutefois pas occulter d'autres formes de racisme également présents dans les écoles au Québec (Chu & Darchinian, 2024 ; Collins, 2021 ; Collins & Borri-Anadon, 2021 ; Darchinian, 2018 ; Darchinian, et al., 2021 ; Louis, 2020 ; Potvin, 2024 ; St-Pierre, 2023) .

Les stratégies et les actions adoptées par les directions pour gérer les microagressions raciales dans les situations relatées – allant de la confrontation directe des personnes impliquées à l'ignorance des incidents – varient en fonction de la nature des microagressions, des relations entre les personnes impliquées, mais aussi du contexte institutionnel et sociopolitique. Les résultats montrent que les interventions concrètement possibles et mises en œuvre ne sont pas toujours perçues comme suffisantes par les directions elles-mêmes, en raison notamment des contraintes légales et institutionnelles, comme celles imposées par la Loi 21 sur la laïcité. La volonté de soutenir le personnel affecté par des microagressions raciales est parfois formellement limitée par le cadre légal ou de manière moins formelle, par le climat de travail. Le déni explicite du racisme systémique par le gouvernement du Québec (Taher, 2021, 2023) crée en outre un terreau propice à la banalisation des microagressions raciales, car celles-ci sont perçues comme des incidents isolés plutôt que comme des manifestations d'un problème plus large (Stanley, 2022). Il conduit notamment à la mise en place de tentatives de gestion des conflits, motivé par le souci de maintenir la cohésion au sein de l'équipe, plutôt que de stratégies antiracistes explicites nécessaires pour s'attaquer aux racines du problème (Sue, 2010). Dans un tel contexte, les directions d'établissement scolaire se voient contraintes de poser des actions ponctuelles et réactives, ce qui rend plus difficile la mise en place d'un changement durable et structurel.

Malgré ces contraintes et limites, les directions font partie des personnes qui détiennent du pouvoir formel dans les organisations scolaires, ce qui leur confère certaines responsabilités pour effectuer des ajustements ou transformations nécessaires pour faire de l'école québécoise, une école plus juste et inclusive (Larochelle-Audet, et al., sous presse). Considérant l'impact subtil, mais profond des microagressions raciales sur les personnes les subissant au quotidien, il faut toutefois rappeler que la transformation sociale ne peut pas reposer uniquement sur les épaules de quelques personnes. Le pouvoir,

le courage moral et l'action pour enrayer les injustices doivent être partagés collectivement (B-Lamoureux, 2024).

RÉFÉRENCES

- Adam, A. A. (2021). *Laïcité et signes religieux ostentatoires dans le système éducatif québécois : récits d'identité professionnelle d'enseignantes bénéficiant du droit acquis dans le contexte de la loi 21*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Antidote 11, v6. 1. (2024). Article « niais ». In *Dictionnaire de définitions*. Druide informatique.
- Archambault, I., McAndrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Assal, H., Imbeault, J.-S., & Montminy, K. (2019). *Les actes haineux à caractère xénophobe, notamment islamophobe : résultats d'une recherche menée à travers le Québec*. Étude présentée dans le cadre du Plan d'action gouvernemental 2015-2018 : La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble (Cat. 2.120-1.34). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://www.cdpd-j.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_actes_haineux.pdf
- Bakali, N. (2016). *Islamophobia in Quebec secondary schools: Inquiries into the lived experiences of Muslim youth post-9/11*. Thèse de doctorat en philosophie, Université McGill.
- Benhadjoudja, L., & Celis, L. (2020). Colonialité du pouvoir au temps de la loi 21 : pistes de réflexion. In L. Celis, D. Dabby, D. Leydet, & V. Romani (dir.), *Modération ou extrémisme? Regards critiques sur la loi 21* (pp. 117-130). Québec : Les Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/livres/moderation-ou-extremisme-regards-critiques-sur-la-loi-21>
- Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Hirsch, S., Charrette, J., Zayani, H., Dupuis, L., Magnan, M.-O., Gosselin-Lavoie, C., & Koubeissy, R. (2025, 21 avril). *Mémoire présenté dans le cadre de la consultation sur le projet de loi n°94 - Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives*. Équipe de recherche Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEÉ). <https://umontreal.scholaris.ca/items/948d9929-51bf-4e58-9f08-352f95cadd00>
- B-Lamoureux, B. (2024). *Le développement d'un leadership bienveillant, inclusif et transformatif chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés*

- dans le cadre d'une recherche-développement. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.
- Chu, F., & Darchinian, A. (2024). Éternels étrangers et étrangères ou minorités modèles ? Les expériences socioscolaires de jeunes adultes d'origine vietnamienne au Québec. *Alterstice*, 12(2), 77-88. <https://doi.org/10.7202/1114557ar>
- Collins, T. (2021). *Black student experiences in English Quebec schools: A DisCrit composite counter-story of the special education placement process*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Collins, T., & Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 1-20. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2023). *Rapport annuel sur les minorités visibles. Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*. https://www.cdpedj.qc.ca/fr/publications/Rapport_Annuel_PAEE_MV_Janv_2023
- Darchinian, F. (2018). *Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Darchinian, F. (2023). Curriculum caché d'altérisation au secondaire : les récits des élèves musulmanes issues de l'immigration à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109675ar>
- Darchinian, F., Magnan, M.-O., & de Oliveira Soares, R. (2021). The construction of the racialized Other in the educational sphere: The stories of students with immigrant backgrounds in Montréal. *Journal of Culture and Values in Education*, 4(2), 52-64. <https://doi.org/10.46303/jcve.2021.6>
- Ducharme, D., & Eid, P. (2005). La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste: la rupture est-elle consommée ? *L'Observatoire de la génétique*, (24), septembre-novembre. https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/race_science_imaginaire
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/18946>
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris : Gallimard (Œuvre originale publiée en 1972).
- Hallée, Y., & qGarneau, J. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140. <https://doi.org/10.7202/1059651ar>
- Henry, F., & Tator, C. (2009). *The colour of democracy: Racism in Canadian society* (4^e éd.). Toronto : Thomson Nelson.

- Hirsch, S., Moisan, S., & Gélinas, K. (2025). Aborder le racisme antireligieux dans l'enseignement des sciences humaines et sociales : fondements et proposition antiraciste pour préparer les élèves à exercer leur citoyenneté critique en contexte de pluralisme religieux. *Éthique en éducation et en formation*, (18), 94-112. <https://doi.org/10.7202/1121542ar>
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2023). « Être soi-même ou s'ajuster au cadre » : le poids de la fatigue raciale pour des personnes noires enseignantes et directrices d'école à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2023-v51-n2-ef09127/1109681ar/>
- Larochelle-Audet, J. (2019). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Larochelle-Audet, J., B-Lamoureux, B., & Gélinas-Proulx, A. (sous presse). Qui décide ? Une perspective systémique et transformative du leadership et de la gouvernance scolaire. In É. Doutreloux (Ed.), *Déployer l'équité, la diversité et l'inclusion en contexte éducatif : une responsabilité partagée*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Larochelle-Audet, J., & Magnan, M.-O. (2021). Réaliser une recherche socialement juste en éducation : apports et limites d'une approche épistémo-méthodologique féministe. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 24-41. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e467>
- Lauwers, A. S. (2019). Is Islamophobia (Always) Racism? *Critical Philosophy of Race*, 7(2), 306-332. <https://muse.jhu.edu/pub/2/article/730001>
- Louis, J. (2020). *Être jeune et Noir·e : Les micro-agressions raciales vécues par de jeunes Noir·e-s de 18 à 30 ans en milieu scolaire au Québec et en Ontario*. Mémoire en travail social, Université d'Ottawa.
- Magnan, M.-O., Collins, T., Darchinian, F., Kamanzi, P. C., & Valade, V. (2024). Student voices on social relations of race in Québec Universities. *Race Ethnicity and Education*, 27(2), 156-172. <https://cirst.uqam.ca/publications/1317/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Office québécois de la langue française (2018). Égalité des chances. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17487053/egalite-des-chances>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer, & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.

- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables : une fiction médiatique ?* Outremont : Athéna.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. In M. McAndrew, M. Potvin, & C. Borri-Anadon (Eds.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (pp. 9-26). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2024). Les effets systémiques des biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s en milieux éducatifs: des réalités attestées, mais peu connues ou reconnues. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 47(4), 859–906. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6085>
- Potvin, M., & Le Bourdais, I. (2024). Convergences populistes et conspirationnistes dans les discours de trois groupes identitaires québécois et du chroniqueur Mathieu Bock-Côté sur la loi 21 et le racisme systémique. *Politique et Sociétés*, 43(3). <https://doi.org/10.7202/1111455ar>
- Potvin, M., & Pilote, A. (2021). Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations. In M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2^e éd., pp. 105-127). Montréal : Fidès éducation.
- Rousseau, N., Thibodeau, S., & St-Vincent, L.-A. (2019). *Le leadership de la direction d'école : son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire*, ERAde, 2(1), 26-42. <https://www.adera.ca/wp-content/uploads/2019/11/Revue-ERAde-Vol2-no1-Rousseau-et-al.pdf>
- Ryan, J. (2012). *Struggling for inclusion : Educational leadership in a neoliberal world*. Charlotte, NC : IAP.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. In L. Savoie-Zajc, & T. Kar-senti (Eds.), *La recherche en éducation* (pp. 191-218). Montréal : Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- St-Pierre, X., Borri-Anadon, C., & Audet, G. (2023). « Les autres ne le voient pas, mais toi, tu le vois » : du climat interculturel au racisme au quotidien dans l'école secondaire québécoise. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109673ar>
- St-Vincent, L.-A. (2015). L'agir éthique chez les directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour resoudre des problèmes éthiques. In L.-A. St-Vincent (Ed.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation* (pp. 163-190). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire : fondements et résolution de problèmes*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., Carlson Berg, L., Laforme, C., & B-Lamoureux, B. (2022). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche*. Montréal : Presses de l'Université du Qué-

bec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/gestion-changement-organisationnel-pour-bien-etre-3269.html>

- Stanley, T. J. (2022). Créer des liens : l'enseignement de la réalité du racisme. In S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & B. Falaize, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (pp. 112-135). Montréal : Fides éducation.
- Strega, S., & Brown, L. (2015). *Research as resistance : revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd.). Toronto: Canadadien Scholar's Press.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact*. Malden, MA : Wiley.
- Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life* (2^e éd.). Malden, MA : Wiley.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Sue, D. W., Rivera, D. P., Watkins, N. L., Kim, R. H., Kim, S., & Williams, C. D. (2011). Racial dialogues: Challenges faculty of color face in the classroom. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(3), 331-340. <https://doi.org/10.1037/a0024190>
- Taher, S. (2021). *Déni du racisme au Québec : post-racisme, injustices épistémiques et actes de discours*. Thèse de doctorat en science politique, Université de Montréal.
- Taher, S. (2023). Discours public québécois sur l'affaire du mot en « n » : entre dénonciation d'une insulte raciale et défense des libertés universitaires. *Canadian Journal of Political Science*, 56(4), 950-974. <https://doi.org/10.1017/S0008423923000550>
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57-69). Paris : De Boeck Supérieur.
- Villella, M. (2023). Incidents critiques racistes en matière de leadership : apprentissage de nouveaux agirs? *Éducation Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/incidents-critiques-racistes-en-matiere-de-leadership/?lang=fr>
- Zayani, H. (2021). *Racisme ordinaire dans les institutions scolaires publiques au Québec: étude sur les expériences des mères d'origine maghrébine avec la communauté éducative de leurs enfants en contexte de loi sur la laïcité de l'État*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Montréal.

