**Les Leaders éducationnels en tant qu’agents de changement :**

**Un Exploration auto-ethnographique**

Jennifer Williams

Campus Saint-Jean, Université de l’Alberta

M EDU 900 : Activité de synthèse

Dr. Elissa Corsi

10 août 2022

**Abstract**

À travers une lentille auto-ethnographique, l’auteur explore les trois thèmes suivants liés à l’agence des leaders scolaires ; (1) les leaders scolaires antiracistes, (2) honorer différentes manières de savoir en tant que leader scolaire, (3) leadership à l'intersection des genres. À partir de ces thèmes, de nouveaux thèmes émergent et, parallèlement à l’analyse de l’auteur, les lecteurs sont invités à faire des connections et à réfléchir de manière critique sur leur propre agence en tant que leaders scolaires.

**Mots clés :** Leadership, leader scolaire, antiracisme, manière de savoirs, l’intersection de genres, auto-ethnographe, agence

**Les Leaders éducationnels en tant qu’agents de changement :**

**Un Exploration auto-ethnographique**

Trois thèmes récurrents, trois, comme les trois étoiles brillantes consécutives que je vois si fréquemment dans notre ciel du Nord. Wilfred Buck de la nation crie d’Opaskwayak partage l'histoire de Wesakaychak, la constellation connue aussi sous le nom d'Orion (CBC, 2016). Il existe de nombreuses histoires sur Wesakaychuk, le filou, qui enseigne à travers ses erreurs. Au fur et à mesure que je réfléchis et que j'en apprends davantage sur le leadership en éducation, trois thèmes me reviennent sans cesse ; (1) les leaders scolaires antiracistes, (2) honorer différentes manières de savoir en tant que leader scolaire, (3) leadership à l'intersection des genres. Souvent, ces trois thèmes sont tissés ensemble et alors que j'essaie de les garder séparés, je ne peux m'empêcher de penser que le numéro trois est significatif pour ce voyage. En pensant à la signification du chiffre trois, je pense à l'enseignement de Wesakaychuk sur l'importance d'apprendre des erreurs. J'espère qu'en considérant mes histoires liées à ces thèmes d'une manière auto-ethnographique, que d'autres leaders se verront dans mon parcours et auront l'occasion de considérer leur propre agence en tant que leaders scolaires. Créer des écoles qui créent un espace pour écouter toutes les parties prenantes tout en encourageant les leaders, les enseignants, les élèves et la communauté d’agir en tant qu'agents du changement puis à réfléchir à leurs actions est clé de mon parcours continu de leadership. Les leaders scolaires doivent créer des espaces où la « capacité à s'émerveiller » (Huebner, 1985, cité dans Ng-A-Fook, 2005, p.53, traduction libre) est vivante.

Souvent, tôt le matin en hiver, je vois Wesakaychak pointer vers Pakone Kiisic (la constellation aussi connue sous le nom de Pléiades) qui est également connue comme « le grand trou dans le ciel » qui nous relit (en tant qu'êtres humains) au cosmos (CBC, 2016). Je crois que Wesakaychuk me rappelle l'importance de mettre l'accent sur la gnose dans nos écoles. Davis (2004) souligne que « ces traditions qui s'alignent sur la gnose - avec des questions de profonde signification - sont celles qui semblent les mieux adaptées aux sens larges initialement suggérés par le mot enseignement » (p. 51, traduction libre). L'utilisation de l'auto-ethnographie pour regarder à travers des « lunettes culturelles » certaines des histoires qui ont commencé à me façonner en tant que leader est une partie importante de mon parcours. Pour commencer, je veux partager une histoire qui m'a aidé à me mener là où je suis aujourd'hui.

Après environ six mois dans mon programme de maîtrise et un mois dans mon premier poste officiel de leadership scolaire j'ai été invitée à assister à une conférence. Vers la fin de l'une des séances, un Aîné a partagé un enseignement sur le bâton de discipline. Après son enseignement, il a partagé qu'il avait fabriqué un bâton de discipline et que le bâton serait un cadeau pour un participant et que ce serait la responsabilité de ce participant de porter le bâton avec eux partout où ils allaient pendant une semaine. La leçon apprise du bâton de discipline serait personnelle au détenteur du bâton et la leçon deviendrait évidente pour cette personne tout au long de cette semaine. Il a dit qu'il ne choisirait pas le porte-bâton mais qu'au lieu de cela, c'est le bâton qui choisirait le porte-bâton. Alors que l'Aîné se déplaçait autour du cercle avec le bâton, je me souviens m'être sentie à la fois nerveuse et excitée. Lorsque le bâton s'est approché de moi, j'ai senti une traction et l'Aîné m'a donné le bâton. Je sentis un sentiment d'anticipation. Qu'est-ce que ce bâton m'apprendrait ? Quel beau cadeau ; un bâton de saule avec une ligne sculptée près du sommet, puis terminé par une attache en cuir avec des perles multicolores. Portant le bâton ce jour-là et cette semaine-là, j'ai ressenti un sentiment de responsabilité. Partout où je suis allée, on m'a posé des questions sur le bâton. J'ai partagé l'histoire de la raison pour laquelle je le portais et l'anticipation de la façon dont il m'apprenait quelque chose. Au début, je me sentais un peu mal à l'aise de porter et d'expliquer le bâton au chauffeur d'autobus, aux voisins, aux étudiants et aux collègues. Au fur et à mesure que la semaine avançait, j'ai réalisé ce que le bâton m'apprenait. Cela m'apprenait l'importance de partager davantage de moi-même avec les autres. Au travail, dans mon quartier, avec ma famille et mes amis, j'ai partagé des conversations plus significatives avec les gens que d'habitude. La narration a été un tremplin pour des conversations beaucoup plus intéressantes que mon habituel, « comment ça va ? » ou « qu'as-tu fait le week-end dernier ? ». Nous sommes passés de cette manière de converser axée sur les détails et les spécificités, d'une manière épistémique à des conversations qui avaient une signification beaucoup plus profonde et étaient plus conformes à la gnose. Cette semaine-là, le bâton de discipline m'a appris l'importance de m'ouvrir et d'être vulnérable alors que je partageais des parties de moi-même que je réservais habituellement à quelques personnes soigneusement sélectionnées. À travers la narration de cette semaine-là, j'ai ressenti un approfondissement de mes relations interpersonnelles. Plus je m'ouvrais, plus les autres autour de moi s'ouvraient. J'ai ressenti une proximité avec de nouvelles personnes que je n'avais pas ressentie depuis longtemps. C'était un énorme rappel de ne pas garder toutes mes histoires à l'intérieur, de ne pas être aussi prudent avec moi-même, de partager davantage de moi-même comme moyen de me connecter avec les autres.

**Méthodologie**

Alors que je continue à chercher des moyens de partager mes histoires afin d'approfondir ma compréhension de moi-même (auto) à travers des « lunettes culturelles » (ethno), je me suis sentie poussée à écrire (graphie) cette étude auto-ethnographique (Ellis, 2004). Le bâton de discipline dans l'histoire ci-dessus m'a appris, ou m'a peut-être conduit, au travail de l'auto-ethnographie comme moyen de construire du sens (Ellis *et al*., 2008) à travers la narration. Ellis (2009) écrit :

En tant qu'auto-ethnographe, je suis à la fois l'auteur et le centre de l'histoire, celui qui raconte et celui qui expérimente, l'observateur et l'observé, le créateur et le créé. Je suis la personne à l'intersection du personnel et du culturel, pensant et observant comme un ethnographe, écrivant et décrivant comme un conteur. (p.3, traduction libre)

En partageant certaines de mes histoires en tant que leader scolaire, j'espère que d'autres leaders seront encouragés à poser des questions meilleures et plus significatives alors qu'ils essaient eux-mêmes de comprendre notre système scolaire à travers différentes « lunettes ». Bettina Love (2019) écrit que, « nous ne pouvons pas créer un nouveau système éducatif pour tous sans comprendre ce qui paralyse notre système actuel » (traduction libre). Dans cette auto-ethnographie, je m'efforce d'illustrer combien de croyances culturelles canadiennes avec lesquelles j'ai grandi doivent être réexaminées. En tant que leaders scolaires, il est impératif que nous, « dirigeons une communauté d'apprentissage » pour « créer un environnement d'apprentissage inclusif où la diversité est valorisée, le sentiment d'appartenance est souligné et tous les élèves et tous les membres du personnel sont accueillis, entourés, respectés et en sécurité » (Alberta Éducation, 2019). Nous vivons une époque complexe et nous avons besoin de dirigeants courageux qui écoutent et qui se sont engagés à améliorer l'éducation publique pour tous. Alors que je partage comment « les micro-événements se déroulent et nous renseignent sur les macrostructures et les processus » (Ellis, 2009, p.5, traduction libre), j'espère que les leaders scolaires réfléchissent à leur propre agence en tant qu'acteurs significatifs du changement dans l'éducation. Après chacun des trois thèmes, les histoires liées à chaque thème et l’analyse de chacune des histoires, il y a des questions de réflexion. J'espère qu’en lisant ces histoires et leurs analyses, les leaders scolaires auront l’occasion de réfléchir en profondeur sur leurs expériences tout en renforçant la capacité à réfléchir de manière critique.

**L’Antiracisme et les leaders scolaires : Le Pouvoir de l'écoute**

**L'Expérience et l’analyse**

Nous avons la possibilité plusieurs fois par jour, tous les jours, d'être celui qui écoute les autres, curieux plutôt que certains. Mais le plus grand avantage de tous est que l'écoute nous rapproche. (Wheatley, 2002, p.36, traduction libre)

En tant que leader scolaire, au cours des dernières années, la seule chose qui est devenue très claire pour moi est, comme l'écrit Aristote, « plus vous en savez, plus vous savez que vous ne savez pas » (1905). Un domaine d'apprentissage pour moi a été le domaine de l'antiracisme. Au cours des deux dernières années, j'ai été impliquée dans l'apprentissage professionnel antiraciste en tant que leader scolaire. L'accent de ce chapitre est mis sur l'importance d'avoir les leaders scolaires antiracistes qui « donne[nt] l'exemple de l'engagement envers le perfectionnement professionnel » tout en s'efforçant de « comprendre le contexte social plus large et y réagir » (Alberta Éducation, 2019). Mon intention est de tisser ensemble mon apprentissage en réfléchissant et en analysant l'histoire ci-dessous d'un point de vue auto-ethnographique. Ce chapitre met en évidence l'importance du parcours d'apprentissage et la nécessité pour tous les leaders scolaires de trouver le temps de se renseigner sur le racisme au Canada afin d’identifier et de désapprendre les modèles de systèmes de racisme qui sont présents aujourd'hui afin d'apporter des changements significatifs dans nos écoles. Howell et Ng-A-Fook (2022) déclarent que « le désapprentissage se produit en confrontant le colonialisme des colons, en déconstruisant et en reconstruisant notre conscience historique collective et en nous positionnant par rapport aux deux » (p.24, traduction libre). En tant que colon sur les terres du Traité six et du Métis région 4, je commence seulement à comprendre comment mon positionnement et ma croyance dans le mythe du Canada ont façonné qui je suis aujourd'hui.

En pensant à la race dans nos écoles, je repense à cette conversation avec une étudiante :

— Très bien, parlez-moi de votre projet, dis-je en m'accroupissant à côté de la table où était assis un de mes élèves.

— Alors, j'espère faire mon projet sur le colorisme… ça va ? demanda-t-elle.

— Pouvez-vous m'en dire un peu plus ? répondis-je curieuse, car je n'avais pas entendu le terme colorisme avant ce moment précis.

— Eh bien, j'ai beaucoup réfléchi au fait d'être noire et à ce que cela signifie d'être noire… Et tu connais le colorisme, n'est-ce pas ? demanda-t-elle, s'attendant à ce que je connaisse mieux ce sujet.

— Non, mais je veux en savoir plus, répondis-je honnêtement.

— D'accord, alors quand tu es noire, il y a différentes normes de beauté, selon le teint de ta peau. Sur le marché de la beauté, il existe des crèmes et des produits qui peuvent être utilisés pour éclaircir la peau foncée afin d'être considérée comme plus belle, déclara-t-elle de manière factuelle.

— Le thème de ton projet est vraiment important. En ce moment, je reviens en mémoire de quand je vivais à Taïwan, la première fois que j'ai acheté une lotion, elle contenait un composant éclaircissant pour la peau que je n'avais pas réalisée avant de l'avoir mis, répondis-je, regrettant instantanément ma faible tentative de connecter mon expérience blanche à son expérience d'adolescente noire.

— Ah oui, convint-elle. Une peau plus claire est recherchée dans de nombreux endroits. J'ai déjà essayé quelques éclaircissements pour ma peau…. Mais maintenant, j'essaie d'être fière de qui je suis et d'aider plus de gens à être fiers de leur peau foncée.

— Wow, j'adore ça ! répondis-je avec plus d'enthousiasme que je ne l'aurais souhaité, compensant peut-être mon manque de connaissances dans ce domaine. Je peux déjà dire que ce sera un grand projet. Alors, parlez-moi un peu plus de vos plans de projet…

C'est l'une des premières histoires que je me souvienne d'avoir avec une étudiante sur la race. DiAngelo (2018) décrit la race comme « une idée sociale en évolution qui a été créée pour légitimer l'inégalité raciale et protéger l'avantage des blancs » (p.17, traduction libre). Grâce à la série d'apprentissage professionnel antiraciste dont j'ai fait partie, je fais maintenant partie d'une communauté de conversation sur le racisme dans nos écoles. Alors que je m'efforce de prendre des mesures significatives dans mon école et dans ma communauté en tant qu'antiraciste, je pense beaucoup à mon propre privilège en tant qu'éducatrice blanche. Dans l'histoire ci-dessus, j'ai répondu à l'étudiante en partageant mon expérience avec la lotion blanchissante, quelque chose sur lequel j'ai trouvé par hasard, et non comme membre du public ciblé de l'industrie qui feront « 31 milliards dollars US d'ici 2024 » (CBC, 2020, traduction libre) visant à assimiler « les personnes à la peau plus claire comme plus digne et plus attirante que les personnes à la peau plus foncée » (CBC, 2020, traduction libre). Au lieu de répondre d'une manière qui aurait gardé l'expérience de l'étudiante noire au centre de l'apprentissage, j'ai mis ma blancheur au centre de la conversation alors que j'essayais de me sauver « des dommages de la pensée raciale » (Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 82, traduction libre). J'étais du côté privilégié de cette industrie et je ne peux m'empêcher de penser à l'idéologie daltonienne dans laquelle j'ai été plongé pendant une grande partie de ma vie qui, « aide au maintien du privilège blanc sans fanfare, sans nommer ceux qui sujets et ceux qu'elle récompense » (Bonilla-Silva, 2010, p. 3-4, traduction libre). Et juste devant moi, il y avait cette étudiante courageuse qui a pris sur elle de m'enseigner non seulement le colorisme, mais l'importance, « d'attirer l'attention sur les pratiques et la politique problématiques... de briser un code tacite de la culture daltonienne » (Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 83, traduction libre).

Comme cette étudiante, je « tente d'être fière de qui je suis » et, à travers ce processus, je me pose beaucoup de questions. Une de mes premières questions a été de savoir comment j'ai, en tant qu'éducatrice, été complice de la perpétuation du mythe du Canada « une perception qui mythifie l'histoire du Canada en tant que pays gentil, juste, inclusif et daltonien » (Barlow et Edwards, 2021, p. 3, traduction libre). Je pense aux nombreuses façons dont j'ai hésité à m'engager dans des conversations controversées et comment j'ai essayé de « maintenir la paix » au fil des ans dans les écoles au lieu d'affronter la controverse de front. « Les silences parlent aussi fort que les mots. Les mythes sont construits sur le manque de connaissances, l'oubli stratégique, l'amnésie historique et la marginalisation ou le silence par le discours » (Midzain-Gobin et Smith, 2020, p.487, traduction libre). En tant que leaders scolaires en train de désapprendre et de réapprendre, il est impératif que nous comprenions que notre devoir en tant qu'éducateur n'est pas d'être neutre (Freire cité dans Horton *et al*., 1990). Au lieu de m'écarter des situations difficiles, je fais maintenant un effort concerté pour m'appuyer ; être vraiment à l'écoute de ce qui se dit dans nos écoles et rester curieux surtout face au malaise. En tant que leaders scolaires, nous devons nous mettre au défi, ainsi que notre personnel, de réfléchir à la manière dont « les pratiques culturelles sont enseignées aux nouveaux membres par des individus qui perpétuent la culture en tant que statu quo par la modélisation, les règles et le renforcement » (Saini et Vance, 2020, p.62, traduction libre). La remise en question de ses croyances, de ses mythes et de ses modes de connaissance est au cœur du travail de tous leaders qui se veut antiraciste. Alors que je réfléchis plus profondément à la raison pour laquelle j'ai partagé mon expérience avec les éclaircissants pour la peau à Taiwan, je me rends compte que mon séjour là-bas m'a beaucoup appris sur la prévalence du racisme systémique. L'année où j'étais là-bas, j'ai pensé à ma blancheur plus que jamais auparavant. C'était en partie parce que l'on parlait ouvertement de ma blancheur. J'ai de vifs souvenirs d'avoir été arrêté et demandé par de nombreuses personnes si elles pouvaient être prises en photo avec moi, comme si ma peau claire me rendait automatiquement « spécial ». Il y avait un parent qui a ouvertement dit qu'elle était, « tellement reconnaissante que son enfant ait appris l'anglais d’une enseignante blanche ». La théorie critique de la race considère le racisme, « non pas comme des cas isolés de prise de décision sectaire consciente, mais comme plus large, systémique, structurel et culturel, profondément enraciné psychologiquement et socialement » (Matsuda *et al*., 1993, p. 5, traduction libre). Avoir l'occasion de me voir à travers une lentille différente m'a aidé à comprendre à quel point la culture du daltonisme et le mythe du Canada avaient été troublants pour moi.

Au cours de la dernière année scolaire, j'ai rencontré le même groupe de leaders à chaque séance de perfectionnement professionnel antiraciste. Nous avons partagé nos histoires, nos croyances, notre apprentissage, nous avons posé des questions, nous avons contesté la pensée de chacun, nous nous sommes soutenus mutuellement et nous nous sommes tenus responsables de ce que nous avions chacun dit que nous ferions avec les étudiants ou le personnel de nos écoles. En considérant l'impact de cet apprentissage, je ne peux m'empêcher de penser aux paroles de l'Honorable Murray Sinclair « L'éducation nous a mis dans ce pétrin et l'éducation nous en sortira » (CBC, 2021, traduction libre). Ainsi, dans nos écoles « où la stratification sociale se reproduit, elles sont aussi là où elle est contestée. Pour ce faire, nous devons être prêts à interroger nos notions d'équité, de sécurité et de participation » (Sensoy et DiAngelo, 2014, p.8, traduction libre). Alors que nous, les leaders scolaires, organisons davantage de conversations dans nos écoles et écoutons les voix de tous les membres de nos communautés, nous devons être prêts à donner suite à des actions réfléchies. « En concevant notre éducation en dialogue avec ses utilisateurs, nous pouvons offrir une éducation qui dure » (Edes, 2020, p. 90, traduction libre). En engageant nos élèves et nos collègues dans le travail, à l'occasion de non seulement inclure la communauté scolaire dans la création d'un but commun, mais de les inciter à poursuivre leur apprentissage. Si on veut être impliqué dans les changements dans nos écoles il faut qu'on donne vie aux projets de la recherche-action dans nos établissements, sinon un changement viendra de l'extérieur (Lambert, 2005).

Plus j'apprends, plus je réalise tout ce que je ne sais pas. Comment puis-je être dans le système, mais pas du système ? Créer des écoles non seulement équitables, mais aussi antiracistes pour tous n'est pas une mince affaire. Le véritable travail d'équité et d'antiracisme dans nos écoles doit, « tenter de défaire et de guérir des générations de violence, de traumatismes et d'iniquités raciales et économiques » (Love, 2019, traduction libre). Il faut qu'on, les leaders scolaires, soit créatifs et qu'on continue à souligner l'importance d'un leadership éclairé sur les valeurs qui tiennent compte des besoins de tous les partis prenants (Begley, 2007).

# Questions de réflexion pour le lecteur

Prenez quelques minutes pour réfléchir aux questions ci-dessous :

1. Quelles preuves de racisme systémique avez-vous vues dans vos écoles ?
2. Quelles sont les règles non écrites dans votre école? Pouvez-vous penser à des façons dont ces règles non écrites suppriment les étudiants et le personnel marginalisés de votre école ?
3. Comment le mythe du Canada a-t-il façonné qui vous êtes aujourd'hui en tant que leader?
4. Comment pouvez-vous, en tant que leader scolaire, créer des endroits sûrs pour les élèves les plus marginalisés de votre école ?

# Honorer différentes manières de savoir en tant que leader scolaire

## **L'Expérience et l’analyse**

Ce chapitre examine l’importance pour les leaders scolaires de créer des espaces où les élèves et les éducateurs peuvent partager leurs histoires au sein de leurs propres communautés afin de « mieux comprendre comment nos différentes histoires et expériences nous positionnent les uns par rapport aux autres » (Donald, 2009, p.6, traduction libre). On s’attend à ce que tous leaders scolaires en Alberta se satisfassent à la *Norme de qualité pour le leadeurship scolaire* (NQLS), dans lequel Alberta Éducation (2019) décrit le leadership de qualité comme « l’analyse continue du contexte effectué par le leadeur, et les décisions qu’il prend relativement aux connaissances et aux compétences de leadeurship à mettre en application, donnent lieu à un enseignement de qualité et à un apprentissage optimal pour *tous* les élèves » (p.3). À côté de cette norme se trouvent les 94 appels à l'action de *la Commission de vérité et réconciliation du Canada* (CVR)et dans le contexte actuel des écoles Albertains, « le renforcement de la compréhension interculturelle, de l’empathie et du respect mutuel » (CVR, 2012, p.9) doit être prioriser par tous leaders scolaires. De manière auto-ethnographique, je partage et ensuite analyse l'histoire suivant dans le but de souligner l’importance de créer un espace pour écouter et apprendre avec et de points de vue diversifiées en tant que leaders compréhensifs et coopératifs :

— Hé, comment vas-tu ? demandai-je en souriant en m’approchant de mon collègue.

— En fait, pas génial. Pouvons-nous parler quelque part ?

— Absolument, ici ? proposai-je en faisant un geste vers la porte ouverte de mon bureau.

— D'accord, répondit-il en s'asseyant sur une chaise.

Je pouvais sentir que c'était grave.

— Donc, c’est un peu difficile d’en parler, mais je pense que j’ai besoin d'en parler avec quelqu’un, dit-il en semblant chercher les mots justes.

— Je suis ici pour aider.

— Eh bien, c’est juste que récemment, j’ai eu du mal avec certains des travaux que j’ai soutenus…

Il y eut une pause pendant qu’il cherchait ses prochains mots.

— J’ai l’impression d'être inclus *de manière symbolique* dans certains travaux.

Je ne m’attendais certainement pas à cela. J’ai pris une profonde inspiration pendant que mon cœur sombrait.

— Je suis reconnaissant que tu aies partagé cela avec moi, dis-je avec compassion tout en réfléchissant à quoi dire ensuite, étant conscient de l’importance des mots que je choisirais. Je suis désolé d’entendre que tu te sens comme ça… Ça doit être tellement inconfortable.

— Oui, ça fait mal, répondit-il en hochant la tête lentement. Ça me préoccupe depuis déjà un moment, mais je pense qu’il y a quelque chose que nous pourrions faire…, continua-t-il sa voix s'éteignit.

J’ai hoché la tête, espérant que ce hochement de tête ressemblait à un geste d’encouragement.

— Je pense qu’enseigner à notre équipe le protocole d’offre de tabac aiderait les gens à mieux comprendre comment demander les enseignements traditionnels. Je pense que cela m’aiderait à me sentir mieux face aux demandes.

— D’accord, dis-m’en plus.

— Eh bien, travaillons à trouver un bon moment pour cela et ensuite nous pourrions travailler ensemble pour mettre en place un enseignement sur la façon d’offrir un protocole que nous partagerons avec notre équipe… Je pense que nos deux points de vue seraient utiles pour proposer l’enseignement, expliqua-t-il.

— J’en suis ! répondis-je avec enthousiasme.

— Je savais que tu serais.

— Souhaitez-vous partager plus de détails sur le travail qui vous a fait ressentir cela ? demandai-je alors que j’essayais de créer un espace sûr pour la tension de ce moment.

Comme apprenant de vie et leader scolaire, j’essaie toujours de « chercher d’abord à comprendre, ensuite à être compris » (Covey, 1989 cité dans Marzano *et al*., 2017, p. 50). Cette conversation entre deux membres d’une même équipe de leadership, notre Gardien du Savoir respectée et moi-même, dans mon rôle de directrice-adjointe, a mis au premier plan l’apprentissage nécessaire en ce moment précis de mieux comprendre l’impression décrit par mon collègue « d'être inclus *de manière symbolique* dans certains travaux ». Larousse (2022) décrit le terme symbolique comme une action « qui n’est pas réel, qui n’a pas de valeur en soi, mais qui est significatif d’une intention ». Le sentiment d'être symbolique et non inclus va à l'encontre de l'intention de tout travail effectué. Au fur et à mesure que je continue d’apprendre, je continue d’insister sur l’importance de comprendre que « ce n’est que lorsque diverses perspectives sont incluses, respectées et valorisées que nous pouvons commencer à avoir une image complète du monde » (Brown, 2018, traduction libre). Notre discussion était un appel à l'action pour accompagner, écouter, apprendre et soutenir l’agence de mon collègue afin d’« enseigner à notre équipe le protocole d’offre de tabac [qui] aiderait les gens à mieux comprendre comment demander les enseignements traditionnels ».

L'identification de la nécessité d’enseigner aux collègues le protocole traditionnel met en évidence les complexités de vivre dans deux mondes. Dans une étude récente sur les leaders Indigènes en Alberta, « de nombreux participants ont décrit qu’ils… trouvaient difficile de vivre dans deux mondes : euro centrique et Indigène » (Alberta Teacher’s Association [ATA] et College of Alberta School Superintendents [CASS], 2022, p.18, traduction libre). Alors que je considérais les complexités de la vie dans deux mondes, je me suis demandé combien de personnes dans mon école sentent la difficulté de vivre dans deux mondes quotidiennement ? Puisque chaque expérience où quelqu’un partage comment il s’est senti stigmatisé ou discriminé, je comprends plus profondément à quel point les enseignements ciblés, opportuns et spécifiques sont utiles et précieux pour nos élèves et nos collègues. En créant l’occasion d’enseignement pour notre équipe, nous avons créé un espace pour une conversation significative. Afin de soutenir ce travail, Robertson et Earl soulignent que « le leadership joue un rôle central dans le renforcement des capacités de réceptivité culturelle au sein des écoles et dans le renforcement de la confiance et de la compétence des éducateurs pour travailler et agir de manière culturellement attentif » (2014, p. 7, traduction libre).

En marchant aux côtés de mon collègue en planifiant, discutant, facilitant et réfléchissant à la session d’apprentissage du protocole, nous avons tous les deux grandis en tant que leaders. Chef Wilton Littlechild partage l’importance de marcher aux côtés de nos collègues :

Vous pouvez suivre un chemin sur la voie ferrée et essayer de marcher… vous pouvez parcourir une distance, mais vous finirez en tombant et en essayant de vous remettre. Mais si votre ami marche sur l’autre rail et que vous vous tenez la main, vous pouvez marcher des kilomètres sans tomber, car vous vous soutenez mutuellement. (ATA, 2022, p. 19, traduction libre)

En tant que leaders qui travaillent ensemble pour soutenir « une intégration active de la culture, de la langue, de l’histoire et des traditions, dans le cadre du travail régulier des écoles » (Robertson & Earl, 2014, p. 6, traduction libre), nous nous dirigeons vers des écoles plus adaptées à la compréhension interculturelle et plus responsables à l'égards des besoins des élèves. Les leaders scolaires doivent modéliser leur capacité d’agent en prenant le temps d’appuyer non seulement leurs idées, mais les idées de la communauté scolaire avec l’objectif de créer une école dynamique qui répondent aux besoins de sa communauté. Quelques collègues et moi avons facilité un cours qui a été conçu pour une participation maximale des étudiants et est cocréé et guidé par les commentaires continus des étudiants, des enseignants et des leaders de diverses écoles dans notre division scolaire. Il s’agit d’une occasion unique pour les élèves et le personnel de se débattre avec des questions complexes concernant la vie en bonne relation sur le Traité six et d’apprendre des leaders Indigènes et non-Indigènes tout en créant des projets d’action qui reflètent une compréhension significative du partenariat au Traité. Avec ce cours, nous nous efforçons de créer un espace pour que les étudiants, les enseignants et les leaders Indigènes et non-Indigènes peuvent marcher côte à côte. Les élèves du cours créent des projets d’actions significatifs, soutenus par leurs enseignants, qui vivent dans leurs écoles et leurs communautés. Dans un espace qui priorise les relations, l'authenticité et la vulnérabilité, j'espère que les étudiants, les enseignants et les leaders se sentiront plus confiants dans l’utilisation de leur agence pour déterminer comment ils vivent l'école.

Afin de s’engager de manière significative avec diverses façons de savoir et d'être, il faut que les leaders scolaires privilégient la création d’un « espace sûr pour la tension » qui surgit dans ce travail. Aoki (2004) décrit la tensionnalité comme « de bonnes pensées et actions qui surgissent lorsque des cordes correctement tendues sont joués et que les cordes sans tension sont non seulement incapables de donner de la voix aux chansons, mais également incapables de permettre aux chansons d'être chantés » (p.162, traduction libre). À un moment où les leaders scolaires ressentent la pression de la nature séparatiste et de la polarisation du monde dans lequel nous vivons, beaucoup sont aux prises avec le « sens profond de ce que signifie éduquer et être éduqué » (Aoki, 2004, p.165, traduction libre). En tant que leaders scolaires, nous devons-nous rappeler que nos actions sont significatives et nous devons ralentir pour être disponibles et présents avec la tensionnalité qui surgit afin de créer des écoles où le questionnement et l’actionnement du changement est accueilli.

Il est impératif que les leaders scolaires abordent le leadership avec soin et générosité, alors que les communautés scolaires sont en train d’apprendre, de désapprendre et de réapprendre. Alors que nous tentons d'utiliser notre agence en tant que leader, nous devons-nous rappeler que « le changement commence toujours par la confusion ; les interprétations chères doivent se dissoudre pour faire place du nouveau » (Wheatley, 2002, p. 37, traduction libre). En tant que leaders scolaires, nous devons continuer à apprendre et à agir avec compassion pour nos étudiants et notre personnel tout en nous assurant que nous sommes visibles et disponibles pour les écouter et pour soutenir leurs agences en tant que membre de la communauté.

**Questions de réflexion pour le lecteur**

Prenez quelques minutes pour réfléchir aux questions ci-dessous :

1. Quelles tensions avez-vous ressenties dans votre communauté scolaire ? Comment allez-vous utiliser cette tensionnalité pour le bien de votre école ?
2. Avez-vous déjà été dans une situation où quelqu’un a partagé qu’il n'était pas à l'aise avec son travail ? Comment avez-vous procédé pour accompagner cette personne ?
3. Comment les différentes manières de savoir sont-elles honorées dans votre école ?
4. Comment faites-vous preuve d’attention et de générosité envers votre communauté scolaire de manière culturellement respectueuse ?

**Leadership à l'intersection des genres**

# L'Expérience et l’analyse

L'éducation doit à la fois soumettre nos institutions dominantes dans le domaine de l'éducation et la société élargie à un questionnement rigoureux et en même temps, ce questionnement doit impliquer profondément ceux qui bénéficient le moins du fonctionnement actuel de ces institutions. Les deux conditions étaient nécessaires, car la première sans la seconde était tout simplement insuffisante pour créer une éducation critique démocratique. (Apple, 2001, p.410, traduction libre)

Selon le *Women in Leadership Survey* par le ATA (2021), 54,4 % des répondants croient qu’il est plus facile pour les hommes d’atteindre des postes de direction dans les écoles Albertains. « Malgré l’introduction d’une législation visant à remédier aux déséquilibres entre les genres sur le lieu du travail, les femmes restent sous-représentées dans les postes de direction... Autrement dit, le genre joue un rôle important dans la limitation de l'accès et des occasions » (Fitzgerald, 2006, p.202, traduction libre). Ce chapitre explore l’intersection du genre pour les leaders scolaires ; plus précisément l’impact des responsabilités de soins, des occasions de mentorat et de la création d’espaces vulnérables sur les parcours de leadership des femmes. En ce moment où j'écris ce chapitre, je tiens à reconnaître que les intersections de la race et du genre sont inextricablement liées. Il est important de noter que « lorsque le féminisme ne s'oppose pas explicitement au racisme et lorsque l’antiracisme n'intègre pas l'opposition au patriarcat, les politiques de race et de genre finissent souvent par être antagonistes et les deux intérêts perdent » (Crenshaw, 1992, p. 405, traduction libre). L’importance de continuer à apprendre sur l'intersectionnalité comme moyen de comprendre plus profondément les expériences de nos étudiants et collègues est essentielle pour la croissance du leadership. Sous un angle auto-ethnographique, mon objectif est de réfléchir et d’analyser l’histoire suivante à laquelle je repense souvent, en tant que femme, dans mon parcours de leadership :

J’ai senti mon téléphone portable vibrer quelque part dans mon sac. Alors que je déplaçais mon bambin de ma hanche droite vers ma gauche, j’ai fouillé dans mon sac de travail. Alors que je fouillais, j’ai jeté un coup d'œil à mon enfant d'âge préscolaire qui poursuivait quelque chose dans le champ, « Je vais essayer d’avoir cet appel » dis-je à tous les deux. Au moment de répondre, je me suis rendu compte que j’avais manqué l’appel. Pas de surprise là, fais-je jamais une chose à la fois ces jours-ci ? Nous avons traversé le terrain jusqu'à la cour de récréation. Une fois qu’ils jouaient joyeusement, j’ai regardé mon téléphone. Un appel manqué. J’ai écouté la messagerie vocale, c'était d’un leader très respecté dans ma division scolaire, qui m’a demandé de le rappeler. J'étais pour le moins curieuse. Les enfants s’amusaient donc j’ai pensé que c'était le bon moment pour se rappeler. J’ai appuyé sur envoyer.

— Allo ?

— Allo ! Je viens de recevoir votre message, répondis-je.

— Oh salut! Je viens d’apprendre la nouvelle de votre congé,*ça va* ? demanda-t-elle avec empathie.

J’ai senti ma voix craquée quand je répondais,

— Oua-ouais, je le suis. J’ai besoin de temps pour trouver une nouvelle façon de faire les choses. En ce moment, j’ai besoin de plus de flexibilité.

— Je suis tellement contente que tu ailles bien. Veux-tu en parler ? répondit-elle d’une manière bienveillante.

En entendant ces deux mots simples, « *ça va ?* », d’un leader scolaire très respecté et influent était exactement ce que j’avais besoin d’entendre en ce moment de mon parcours. Le jour où cet appel téléphonique est arrivé, j’ai pu sentir le poids du travail de soins non rémunéré consistant à élever de jeunes enfants et à subvenir aux besoins de ma famille et, même si je savais que c'était un stade, je savais aussi que j’avais besoin d’effectuer un changement. Selon Moreira de Silva (2019) cité dans Power (2020, traduction libre), « globalement, les femmes et les filles sont responsables de 75 % des soins et du travail non rémunérés dans les foyers et les communautés chaque jour » (p.67). Quand je suis devenue parent, j’ai été surpris par la vitesse à laquelle mon partenaire et moi sommes tombés « dans des rôles de genre déséquilibres » (Sandberg, 2015, p. 106, traduction libre). Toute ma vie, je combattais ces rôles traditionnels et finalement j’ai compris à quel point ces patriarcaux sont ancrés dans notre société. Il a fallu des conversations intentionnelles et du temps pour que mon partenaire et moi trouvions des moyens de nous soutenir mutuellement pour équilibrer ces rôles. Comme l’affirme Promundo (2020), pour y parvenir, « l'égalité pour les femmes - sociale, politique et économique- signifie que les hommes et les garçons doivent effectuer la moitié du travail de soins rémunéré et non rémunéré » (p.1, traduction libre). Dans notre partenariat, un domaine que nous avons identifié comme nécessaire pour changer afin d’atteindre un équilibre plus égal était que nous travaillions tous les deux de manière plus flexible. Malheureusement, dans le poste de leadership que j’occupais en ce temps-là, je n'étais pas en mesure de continuer à maintenir ma position de leader et de travailler de manière plus flexible. Par conséquent, j’ai décidé d’abandonner mon rôle de leadership afin d’avoir une plus grande flexibilité en tant qu’enseignant suppléant. En observant de nombreuses femmes dans ma vie, je savais que, « les 'parcours' des femmes vers le leadership sont 'très différents' et généralement plus tardifs que ceux de 'beaucoup d’homologues masculins' (Gallagher et Morison 2019, p. 1) et sont attribués à divers facteurs, y compris l’attente traditionnelle de prioriser les responsabilités familiales » (Gallagher et Morison 2019; Shinbrot *et al*. 2019 cité dans Moodly 2021, p.188, traduction libre). Quitter mon premier poste de leadership a été un tournant inattendu dans mon parcours.

Au sein de l’ATA, le *Women in Leadership Committee* a identifié qu’un élément clé de son mandat est de créer des « réseaux de soutien pour que les femmes explorent le leadership dans la profession enseignante » (ATA, 2020, traduction libre). Pendant le temps où je me demandais si je devais prendre le congé ou non, j’ai rencontré mon mentor. Mon mentor m’a fourni le soutien dont j’avais besoin en tant que parent, leader et ami. Un directeur de la division pour laquelle je travaillais m’a mis en contact avec mon mentor au cours de ma première année en tant que chef de département. Notre relation de mentorat se poursuit aujourd’hui et s’est poursuivie même pendant mes congés. Alpern (2016) souligne l’importance pour les femmes d’avoir des modèles de rôle solides et des relations de soutien avec d’autres femmes afin de les aider chacune à grandir. J’ai eu la chance d’avoir maintenant plus d’une femme mentor en éducation qui comme l’écrivent Ibarra et Kolb (2013) a fourni « un espace sûr pour l’apprentissage ; l’expérimentation et la communauté [ce qui] est essentiel dans les programmes de développement du leadership pour les femmes » (traduction libre). Le mentorat pour les femmes leaders en Alberta est un domaine qui est nécessaire pour tenter d'aborder ce problème, « bien que les femmes représentent 74 % de la profession enseignante, ... seulement 11 % des surintendants sont des femmes » (ATA, 2020, traduction libre).

Pendant la pandémie de COVID-19, en Alberta, nous, « voyions des femmes entre 20 et 24 et entre 35 et 39, abandonner le travail plus rapidement que la plupart des autres cohortes » (CBC, 2020, traduction libre). Cela est probablement dû aux responsabilités supplémentaires de soins ressenties par les femmes pendant cette période (Power, 2020). Afin non seulement de récupérer, mais aussi d’aider les femmes à occuper des postes de direction, nous avons besoin de lieux de travail où les femmes « peuvent se consacrer entièrement à leur travail » (Thomas *et al*., 2020, p.52, traduction libre), ce qui fait que les employés sont « moins susceptibles d’envisager rétrograder leur carrière ou quitter le marché du travail » (Thomas *et al*., 2020, p.52, traduction libre). Lorsque j’ai décidé de prendre congé, je n’avais pas l’impression de pouvoir me consacrer entièrement au travail et je me demande donc si j’avais ressenti différemment à l'époque, en quoi mon parcours de leadership aurait pu différer. Créer une culture scolaire où la relationnalité et la vulnérabilité sont valorisées et respectées est le travail essentiel de tous les leaders scolaires. Selon Bird et Wang (2011) :

Les directeurs ayant de solides modèles de comportement en matière de transparence relationnelle développent des relations profondes, ouvertes et significatives avec les membres de leur personnel. Ces directeurs sont préoccupés par le développement professionnel ultérieur de leurs subordonnés et soutiennent leur avancement professionnel et leur réussite future. (p.138, traduction libre)

Depuis mon retour à un poste de leadership scolaire et avec le soutien du leader très respecté de mon histoire, j’utilise maintenant ces deux mots simples, « *ça va* ? » souvent et généreusement comme moyen d'établir des liens et d'améliorer les relations. D'après mon expérience, j’accorde maintenant une plus grande valeur aux espaces vulnérables et authentiques que je m’engage à créer pour les membres de ma communauté scolaire.

Alors que les leaders scolaires continuent d’apprendre l'intersectionnalité, il est important qu’ils « fassent l'expérience d’une pédagogie de l’inconfort (Boler, 1999) lorsqu’ils réfléchissent à leurs actions qui peuvent 'différencier' certaines formes de masculinités, la plupart des formes de féminités et les manières Indigènes d'être et de diriger (Blackmore, 2010b) » (Blackmore, 2013, p.147, traduction libre). Les leaders scolaires doivent continuer à apprendre et à écouter avec l'objectif de devenir un allié plus intersectionnel. S’engager activement avec votre communauté scolaire afin de créer des écoles ayant accès à des occasions de mentorat et d'être conscient et ouvert à considérer les rôles de prestations de soins peuvent avoir un impact sur la progression de carrière de votre personnel. Alors, à tous les leaders scolaires, soyez vulnérable comme leader et apprenant, partagez vos dons avec vos communautés scolaires, créez des occasions de mentorat et connaissez vos collègues et leurs responsabilités familiales. En faisant ceci vous créerez des espaces plus équitables et sécuritaires tant pour le personnel que pour les étudiants.

# Questions de réflexion pour le lecteur

Prenez quelques minutes pour réfléchir aux questions ci-dessous :

1. L'équipe de direction de votre division reflète-t-elle sa population étudiante ?
2. Dans quelle mesure êtes-vous vulnérable en tant que leader dans votre école ?
3. Avez-vous pris des congés pour responsabilités familiales (maternité, paternité, parental, personnel) ? Si oui, quel impact votre départ a-t-il eu sur votre parcours de leadership ?
4. Avez-vous un mentor ? Encadrez-vous les autres ? Quel impact le fait d'avoir/d'être un mentor a-t-il eu sur votre pratique ?
5. Quel impact votre intersectionnalité a-t-elle eu sur vous en tant que leader en Alberta ?

# Conclusion

Grâce à l’utilisation de l’auto-ethnographie, les lecteurs ont été mis au défi de réfléchir de manière critique à leur parcours de leadership et à l'agence dont ils disposent. Selon Apple *et al*. (2022) :

Les leaders scolaires jouent un rôle important dans l'élaboration de la vision, de la stratégie et de la voie vers l’avenir, d’une manière qui doit répondre aux besoins et aux contextes locaux, tout en reconnaissant les défis particuliers auxquels sont confrontés les établissements d’enseignement au sein de leurs communautés élargies. (traduction libre)

Les trois thèmes centraux de cet article liés à l’agence des leaders scolaires étaient ; (1) les leaders scolaires antiracistes, (2) honorer différentes manières de savoir en tant que leader scolaire, (3) leadership à l'intersection des genres. J’ai exploré et analysé des histoires, montré de nombreux thèmes qui se chevauchent et discuté des voies à suivre pour les leaders scolaires. Les thèmes qui se chevauchent étaient ; (1) l'importance de modéliser l'authenticité et la vulnérabilité tout en créant des espaces pour que les étudiants et le personnel soient authentiques et vulnérables, (2) l’importance d'être disponible et visible afin d'être à l'écoute de la communauté scolaire de manière opportune, (3) la valeur du mentorat et de la réflexion critique pour les leaders scolaires. À travers ces thèmes, c’est évident que nous avons besoin de leaders qui œuvrent pour « créer et lutter ensemble pour un environnement éducatif et éthique positive qui supprime les dilemmes éthiques entre servir l’enfant [et/ou le personnel] et se conformer au système qui ne sont ni nécessaire ni souhaitable » (Hargreaves, 2019, p.17, traduction libre). Parmi une lentille auto-ethnographique, les lecteurs ont été mis au défi d'établir des liens et de considérer leur propre agence en tant que leaders scolaires, « cette approche remet en question les façons canoniques de faire de la recherche et de représenter les autres (Spry, 2001) et traite la recherche comme un acte politique, socialement juste et socialement-engagé (Adams et Holman Jones, 2008) » (Ellis *et al*., 2011, traduction libre).

# 

# Bibliographie

Alberta Éducation (2019). *La norme de qualité pour le leadeurship scolaire*. <https://education.alberta.ca/media/3576235/nqls-norme-leadeurship-scolaire.pdf>

Alberta Teacher’s Association (ATA). (2020). *Association works to address gender imbalance*. <https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/ata%20news/Vol54/Number-9/Pages/Association-works-to-address-gender-imbalance.aspx>

Alberta Teacher’s Association (ATA). (2021). Elder Protocol. *Walking Together, Education for Reconciliation : Stepping Stones, 7*. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/PD-WT-16g%20-%20Elder%20Protocol.pdf>

Alberta Teacher’s Association (ATA). (2022). *Honouring the Voices of Indigenous Teachers and School Leaders in Alberta School Communities*. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/COOR-101-36_IndigenousTeachersandLeaders_2022-04.pdf>

Alberta Teacher’s Association (ATA). (2021). *Women In Leadership: Needs Assessment Research*. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-101-28%20Women%20in%20Educational%20Leadership%20Needs%20Assessment%20Survey.pdf>

Alberta Teacher’s Association (ATA) et College of Alberta School Superintendents (CASS). (2022). *Indigenous Teachers and Leaders in Alberta’s Public School System*. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Walking%20Together/COOR-101-36-CASS-IndigenousTeachersandLeaders_2022.pdf>

Alpern, C. (2016). *Experiences of Female Educational Leaders as Examined Through Interpretive Inquiry*. <https://era.library.ualberta.ca/items/53fc3262-91c6-49cf-ae0d-edc0bb37fcac/view/9780406f-f227-485e-86fc-c5caa6c0cae7/Alpern_Colleen_D_201609_PhD.pdf>

Aoki, T. (2004). Teaching as indwelling between two curriculum worlds. *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*, 159-165. Routledge.

Apple, M.W. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education 37*(4). 409–23. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050060120091229?needAccess=true>

Apple, M.W., Biesta, G., Bright,D., Giroux, H.A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S. et Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History, 54*(3), 245-262. <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/00220620.2022.2052029?needAccess=true>

Aristotle. (1905). *Aristotle's Politics*. Clarendon Press.

Barlow, A., et Edwards, F. (2021). The True North Strong and Free? Casting Shadows on Whose History Students Learn in Canadian Universities. *INYI Journal*, *11*(1). <https://doi.org/10.25071/1929-8471.83>

Begley, P. (2007). Cross-Cultural Perspectives on Authentic School Leadership. *Educational Management Administration et Leadership, 35*(2), 163-164. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143207075386>

Bird, J. J., et Wang, C. (2011). Multi-Level Modeling of Principal Authenticity and Teachers’ Trust and Engagement. *Academy of Educational Leadership Journal,15*(4), 125-156. <https://www.researchgate.net/profile/Hemant-Sashittal/publication/273002428_Teaching_Students_to_Work_in_Classroom_Teams_A_Preliminary_Investigation_of_Instructors'_Motivations_Attitudes_and_Actions/links/54f779c80cf210398e92b0fa/Teaching-Students-to-Work-in-Classroom-Teams-A-Preliminary-Investigation-of-Instructors-Motivations-Attitudes-and-Actions.pdf#page=133>

Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education, 16*(2), 139-154. <https://www-tandfonline-com.login.ezproxy.library.ualberta.ca/doi/pdf/10.1080/13603124.2012.754057?needAccess=true>

Bonilla-Silva, E. (2010). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman and Littlefield.

Brown, B. (2018). *Dare to lead*. Vermilion.

CBC News. (2016, 15 janvier). *Cree Mythology Written in the Stars* [Vidéo]. YouTube. <https://www.cbc.ca/radio/unreserved/from-star-wars-to-stargazing-1.3402216/cree-mythology-written-in-the-stars-1.3402227>

CBC News. (2020, 10 juin). *Women exiting workforce faster than men, childcare playing big role, study says*. [Vidéo]. YouTube. <https://www.cbc.ca/news/business/women-leaving-workforce-faster-than-men-rbc-study-1.5808716>

CBC News. (2021, 31 janvier). *Sen. Murray Sinclair reflects on reconciliation efforts before retirement* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tIAVLlDAQLU>

Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]. (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l’action*. <https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf>

Crenshaw, K. (1992). Whose Story is it, Anyway? Feminist and Antiracist Appropriations of Anita Hill. *Race-ing Justice, En-gendering Power*, 402–440. Pantheon.

Davis, B. (2004). *Inventions of teaching: A genealogy*. Routledge.

DiAngelo, R. (2018). *White Fragility: Why It’s So Hard for White People to Talk About Racism*. Beacon Press.

Donald, D. (2009). Forts, curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining decolonization of Aboriginal-Canadian relations in educational contexts. *First Nations Perspectives, 2*(1), 1-24.

Edes, I. (2020). Listening to Student Voice. *Taboo: Journal of Culture and Education, 19*(2). <https://digitalscholarship.unlv.edu/taboo/vol19/iss2/7/>

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Left Coast Press.

Ellis, C. (2009). *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*. Left Coast Press.

Ellis, C., Adams, T.E., et Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Social Research,* *12*(1)(10). [https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/309](https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095)

Ellis, C., Bochner, A., Denzin, N., Goodal, H.L., Pelias, R., et Richardson, L. (2008). Let’s get personal: First-generational autoethnographers reflect on writing personal narratives. *Qualitative inquiry and the politics of evidence*, 309-333. Left Coast Press.

Fitzgerald, T. (2006). Walking Between Two Worlds: Indigenous Women and Educational Leadership. *Educational Management Administration and Leadership, 34*(2), 201–13. 10.1177/1741143206062494

Hargreaves, A. (2019). Leadership Ethics, Inequality & Identity. *Principal Connections, 23*(1), 14-17. <https://atrico.org/wp-content/uploads/2020/05/andy_hargreaves_pdf__4_.pdf>

Horton, M., Bell, B., Gaventa, J., et Peters, J. M. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Temple University Press.

Howell, L., et Ng-A-Fook, N. (2022). A Case of Senator Lynn Beyak and Anti-Indigenous Systemic Racism in Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation, 45*(1). <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4787>

Ibarra, E., et Kolb, D. (2013). Women Rising: The Unseen Barriers. *Harvard Business Review*, 60-66. <https://hbr.org/2013/09/women-rising-the-unseen-barriers>

Lambert, L. (2005). Leadership for Lasting Reform. *Educational Leadership, 62*(5), 62-65.

Larousse. (2022, 1 août). Dans *Larousse*. [https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/symbolique/76053](https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/symbolique/76053olingue)

Love, B. L. (2019). *We want to do more than survive: abolitionist teaching and the pursuit of educational freedom.* Beacon Press.

Marzano, R. J., Walters. T., McNulty, B. A., Lapointe, C., et Bissonnette, S. (2017). [*Leadership scolaire: De la recherche aux résultats*.](https://search.library.ualberta.ca/catalog/7881755) Les Presses de l'Université du Québec.

Matsuda, M., Lawrence, C., Delgado, R., et Crenshaw, K. (1993). *Words that Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment*. Westview Press.

Midzain-Gobin, L., et Smith, H.A. (2020). Debunking the Myth of Canada as a Non-Colonial Power. *American Review of Canadian Studies, 50*(4), 479-497. <https://doi.org/10.1080/02722011.2020.1849329>

Moodly, A. L. (2021). Divergence of Perspectives on Women and Higher Education Leadership? In Conversation with Men in Leadership. *South African Journal of Higher Education*, *35*(5), 184–203.

Ng-A-Fook, N. (2005). [A Curriculum of Mother-Son Plots on Education’s Center Stage](https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA141753921&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=1057896X&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E6aedfd8c). *Journal of Curriculum Theorizing*, *21*(4), 43-58. [https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA141753921etsid=googleScholaretv=2.1etit=retlinkaccess=fulltextetissn=1057896Xetp=AONEetsw=wetuserGroupName=anon%7E6aedfd8c](https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA141753921&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=1057896X&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E6aedfd8c)

Nozaki, Y., et Apple, M.W. (2002). Ideology and Curriculum. *Education and Sociology: An Encyclopedia*, 381-385. Routledge.

Power, K. (2020). The COVID-19 pandemic has increased the care burden of women and families. *Sustainability: Science, Practice and Policy, 16*(1), 67-73. <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/15487733.2020.1776561?needAccess=true>

Promundo. (2020). *COVID-19 Demands That We Pay Attention to Who Does the Care Work – And How We Support Them*. <https://promundoglobal.org/covid-19-demands-that-we-pay-attention-to-who-does-the-care-work-and-how-we-support-them/#:~:text=COVID%2D19%20demands%20quick%20public,our%20time%3A%20it's%20overwhelmingly%20women>

Robertson, J., et Earl, L. (2014). Invited article: Leadership learning: Aspiring principals developing the dispositions that count. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice, 29*(2), 3-17. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/informit.967359151980915>

Saini, V., et Vance, H. (2020). Systemic Racism and Cultural Selection: A Preliminary Analysis of Metacontingencies. *Behavioral and Social Issues, 29*, 52-63. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42822-020-00040-0.pdf>

Sandberg, S. (2015). *Lean In: Women, Work and the Will to Lead*. Random House.

Sensoy, O., et DiAngelo, R. (2014). Respect Differences? Challenging the common guidelines of social justice education. *Democracy and Education, 22*(2), 1-10. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol22/iss2/1>

Thomas, R., Cooper. M., Cardazone, G., Urban, K., Bohrer, A., Long, M., Yee, Y., Krivkovich, A., Huang, J., Prince, S., Kumar, A., Coury, S. (2020). Women in the Workplace. *Lean In*. Mckinsey & Company. <https://wiw-report.s3.amazonaws.com/Women_in_the_Workplace_2020.pdf>

Tuck, E., et Gaztambide-Fernandez, R.A. (2013). Curriculum, replacement, and settler futurity. *Journal of Curriculum Theorizing, 29*(1), 72-89.

Wheatley, M. (2002). Willing to Be Disturbed. *Turning to One Another: Simple Conversations to Restore Hope to the Futur*e. Berrett-Koshler Publishers Inc. <https://ncs.uchicago.edu/sites/ncs.uchicago.edu/files/uploads/tools/NCs_PS_Toolkit_DPL_Set_B_WillingDisturbed.pdf>