

**MINORITÉS (IN) VISIBLES ET LEADERSHIP DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU CANADA: LES
EXPÉRIENCES DES LEADERS D'ORIGINE AFRICAINE**

by

Mamadou Ka

M.A. (Science politique), Université du Manitoba 1996
B.A. (Sciences politique), Université du Manitoba, 1993

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF
DOCTOR OF EDUCATION

In the

Educational Leadership Program

Faculty of Education

© Mamadou Ka 2016

SIMON FRASER UNIVERSITY

Summer 2016

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for Fair Dealing. Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, education, satire, parody, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

**(IN)VISIBLE MINORITIES AND LEADERSHIP IN
CANADIAN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCES OF
LEADERS OF AFRICAN HERITAGE**

by

Mamadou Ka

M.A. (Science politique), Université du Manitoba 1996
B.A. (Sciences politique), Université du Manitoba, 1993

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF
DOCTOR OF EDUCATION

In the

Educational Leadership Program

Faculty of Education

© Mamadou Ka 2016

SIMON FRASER UNIVERSITY

Summer 2016

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for Fair Dealing. Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, education, satire, parody, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

APPROVAL

Name: Mamadou Ka
Degree: Doctor of Education
Title: Minorités (in) visibles et leadership dans l'enseignement supérieur au Canada : les expériences des leaders d'origine africaine

Examining Committee:

Chair: Dr. Rouminia Ilieva
Associate Professor

Dr. Marianne Jacquet

Senior Supervisor

Associate Professor, Faculty of Education

Dr Diane Dagenais

Supervisor

Professor, Faculty of Education

Dr. Danièle Moore

Internal Examiner

Professor, Faculty of Education

Dr. Fasal Kanouté

External Examiner

Professeure titulaire,

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Date Defended/Approved: May 19, 2016

ETHICS STATEMENT



The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator, or research assistant in a research project approved in advance.

A copy of the approval letter has been filed with the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

Update Spring 2016

ABSTRACT

L'objectif de notre recherche est, dans une visée compréhensive, de documenter l'expérience de leadership des minorités (in)visibles dans l'enseignement supérieur canadien, en prenant l'exemple spécifique des Africains noirs, pour questionner l'ouverture à la diversité linguistique, ethnique et culturelle de l'enseignement postsecondaire canadien.

L'étude permet d'explorer les défis et les opportunités de ces leaders noirs, d'appréhender leurs parcours socioprofessionnels, de souligner les facteurs qui leur ont permis d'atteindre ces postes à responsabilités. Les résultats de la recherche ont mis en exergue le fait que les défis sont de taille pour l'université canadienne qui, en ce début de 21^{ème} siècle, peine encore à s'ouvrir à la diversité ethnique et culturelle, et ce, malgré la loi et la politique du multiculturalisme canadien des années 1980.

Mots-clés : minorités (in)visibles ; leadership et leadership éducationnel ; racisme, racialisation ; capital social ; leaders africains ;

DÉDICACE

Cette thèse est dédiée à ma fille Awa Sarah Ka qui a su patienter durant mes escapades de recherche et de rédaction. Je t'aime de tout mon cœur, mon bébé. La thèse est aussi dédiée à Mme Jacqueline Fortier, coordinatrice au Consortium national de formation en santé (CNFS), qui m'a toujours encouragé à terminer ce travail.

REMERCIEMENTS

Dr Marianne Jacquet et Dr Diane Dagenais, merci beaucoup à vous deux pour vos lectures et relectures accompagnées de suggestions et commentaires constructifs.

TABLE DES MATIÈRES

APPROVAL.....	ii
ETHICS STATEMENT	iii
ABSTRACT	iv
DÉDICACE	v
REMERCIEMENTS.....	vi
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	ix
ABBREVIATIONS	x

Introduction	1
---------------------------	----------

1. Une problématique liée à la diversité ethnique et culturelle de l'université 4

1.1 L'internationalisation des universités canadiennes	4
1.2 Le leadership et les minorités visibles	12
1.3 Le but de la recherche.....	19
1.4 Les questions de recherche	20

2. Cadre conceptuel 21

2.1 Fondement et évolution du concept de leadership.....	22
2.1.1 L'approche fondée sur les traits	23
2.1.2 Les théories comportementales	24
2.1.3 Les théories situationnelles et de la contingence	26
2.1.4 Le leadership transactionnel	28
2.1.5 Le leadership transformationnel.....	30
2.2 Le leadership éducationnel.....	32
2.2.1 Histoire et fondements	32
2.2.2 Les principaux modèles théoriques en leadership éducationnel.....	34
2.2.3 Le leadership pédagogique.....	35
2.2.4 Le leadership moral	36
2.3 Les notions de race et racisme et racialisation au Canada	43
2.3.1 La notion de race	43
2.3.2 La racialisation.....	45
2.3.3 Le racisme	46
2.4 Capital social.....	56
2.5 Cadre d'analyse retenu pour notre recherche.....	61

3. Méthodologie..... 64

3.1 Recherche qualitative	64
3.2 Positionnement épistémologique	65
3.3 Profil des participants	66
3.3.1 Sélection des participants	66
3.3.2 Préoccupations éthiques.....	71

3.4 Collecte de données.....	72
3.4.1 Le récit de vie	72
3.4.2 L'entrevue qualitative	74
3.4.3 Le déroulement des entrevues.....	76
3.4.3 L'engagement du chercheur	79
3.4.4 Le journal de bord.....	80
3.5 Procédures d'analyse.....	81
3.5.1 Transcription des données.....	82
3.5.2 Codage et analyse.....	82
3.5.3 Validité de la recherche	85
4. Analyse et interprétation des résultats.....	88
4.1 Le mode d'accession au poste de leadership	88
4.2 Soutien à l'obtention du poste	90
4.3 L'expérience différenciée des leaders africains dans leurs relations internes et externes.....	99
4.3.1 Les relations avec les étudiants	99
4.3.2 Les relations avec les collègues et les supérieurs.....	109
4.4 Le racisme et la discrimination dans le milieu universitaire.....	116
4.4.1 Le racisme interne	121
4.4.2 Le racisme des individus externes à l'université.....	127
4.5 Les conséquences du racisme en milieu universitaire	133
4.5.1 L'exclusion.....	133
4.5.2 Travailler deux fois, trois fois, quatre fois plus	134
4.5.3 La résignation	138
4.6 Pour une université plus inclusive	141
4.6.1 Embaucher plus de minorités visibles	141
4.6.2 Être professionnel et travailler encore plus, pour ne pas leur donner raison	147
5. Conclusion générale	153
5.1 J'ai pris la défense de l'étudiant ouvertement en disant que c'était injuste.....	153
5.2 Mon CV à lui seul ne suffit pas	156
5.3 Contribution et limites de la recherche.....	157
5.4 Recommandations	160
5.4.1 Recommandations pour les universités	161
5.4.2 Recommandations pour des pistes futures recherches.....	163
BIBLIOGRAPHIE.....	165
ANNEXE 1 : Protocole d'entrevue.....	184

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Nombre d'étudiants choisis admis dans le programme des candidats des provinces, 2005 - 2008	8
Tableau 2.	Résidents permanents détenant un doctorat selon la région d'origine, 2002 - 2011	17
Tableau 3:	profil des participants (âge et nombre d'années au Canada).....	69
Tableau 4:	profil des participants (formation académique, lieu de travail, lieu de formation, années au poste).....	70
Tableau 5.	Codification	84

ABBREVIATIONS

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

AUCC : Associations des collèges et universités du Canada

ACPPU : Association canadienne des professeurs et professeures d'université

CODL : Commission ontarienne des droits de la personne

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

PCP : Programme des candidats des provinces

Introduction

Le monde d'aujourd'hui, en perpétuel changement, est caractérisé par de nombreux mouvements de population donnant naissance à des sociétés très diversifiées sur le plan culturel, ethnique et linguistique. Dans un tel contexte, les organisations ont besoin d'un leadership capable de s'ajuster à ces nouvelles réalités composées de nouvelles valeurs et visions du monde véhiculées par ces migrations. L'université moderne ne vit pas en marge de tous ces nouveaux développements, car selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO, environ quatre millions d'étudiants ont quitté leurs pays pour étudier à l'étranger, contre deux millions en 2000. Les universités américaines ont attiré environ 18 % de ces étudiants internationaux, le Royaume-Uni est en deuxième position avec 11 %, suivi de la France avec 7 %, de l'Australie avec 6 %, puis de l'Allemagne avec 5 % et enfin, du Canada en sixième position avec 3 %. (UNESCO, 2013)

D'un point de vue général, la physionomie de l'université canadienne a beaucoup changée ces dernières années, car comme le montrent les statistiques un peu plus loin, de nombreux étudiants, enseignants et administrateurs appartiennent à des groupes culturellement et ethniquement très différents. C'est suite à ce constat de changement de la physionomie, que nous avons, dans cette étude, décidé de porter notre attention sur l'expérience de leadership des administrateurs de minorité visible dans l'éducation supérieure canadienne.

Il importe, dès le départ, de poser quelques notions qui vont être au cœur de notre réflexion ancrée dans le domaine d'étude du leadership dans l'enseignement supérieur. Par l'expression 'leadership dans l'enseignement supérieur', nous entendons des individus qui occupent des postes de responsabilité dans l'enseignement supérieur tels que : doyen¹, vice-doyen, recteur, vice-recteur, chef de département, directeur d'instituts universitaires ou de hautes écoles. Nous allons nous intéresser plus particulièrement au leadership des minorités visibles dans les universités canadiennes et plus spécifiquement, des leaders noirs africains.

Il serait important de préciser ce que nous attendons par minorité visible. Selon Pendakur (2009), le terme *visible* dénote la différence dans la couleur de la peau entre des individus. Le terme *minorité* quant à lui, a d'abord une connotation numérique, car il représente un petit groupe d'individus par rapport à une majorité. Mais, ce terme représente aussi la faiblesse ou l'absence de pouvoir des individus appartenant au groupe minoritaire, par rapport au groupe majoritaire (Pendakur, 2009). Au Canada, la Loi sur l'équité en matière d'emploi définit les minorités visibles comme « les personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. » (Loi sur l'équité en matière d'emploi, L.C. 1995, ch. 44)

Dans cette recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement aux minorités visibles noires originaires de l'Afrique, car cette communauté africaine, grâce à l'immigration, devient de plus en plus importante au Canada, contribuant largement à la

¹ Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

diversité ethnique et culturelle de ce pays. D'ailleurs, Statistique Canada (2007) souligne qu'en 2001, la population d'origine africaine a augmenté de 32 %, alors que le taux de croissance de l'ensemble de la population canadienne n'était que de 4 %. L'étude nationale de Statistique Canada (2011) sur les ménages révèle que le nombre d'Africains continue de croître, car 175 700 immigrants d'origine africaine ont foulé le sol canadien entre 2006 et 2011. Selon Citoyenneté et immigration Canada (2012), le nombre de pays d'origine des immigrants africains noirs a fortement augmenté entre 2002 et 2010, et le Nigéria, l'Éthiopie, le Cameroun et l'Afrique du Sud demeurent les principales sources d'immigrants au Canada durant la même période. Dans le milieu académique, comme nous le verrons plus loin, les étudiants, administrateurs et professeurs africains contribuent aussi à la diversité des universités canadiennes.

Pour traiter ce sujet, nous allons dans un premier temps présenter dans le reste de ce chapitre notre problématique et nos objectifs de recherche. Le deuxième chapitre traitera du cadre conceptuel et théorique et le troisième de la méthodologie. Dans le chapitre quatre, nous présenterons les résultats de notre recherche et le chapitre cinq sera consacré à la conclusion générale.

1. Une problématique liée à la diversité ethnique et culturelle de l'université

1.1 L'internationalisation des universités canadiennes

L'université canadienne, depuis le début des années 1990, subit des pressions pour se repositionner et se redéfinir en tant qu'instrument national de développement économique (Johns, 2011). En effet, la mondialisation a engendré une compétition globale pour le développement économique, le capital humain et pour le prestige de l'université. Cette redéfinition se fait et continue de se faire à travers ce que l'on appelle, communément, l'internationalisation qui est un processus multidimensionnel, complexe et intégratif. Ce processus comprend, entre autres, la mobilité des étudiants, l'introduction de dimensions interculturelles dans le curriculum, la mobilité des professeurs et le développement de services (Johns, 2011; Beck, 2012). L'internationalisation peut donc être définie comme : « the process of integrating an international, intercultural and/or global dimension into the purpose, functions (teaching, research and service) and delivery of higher education » (Johns, 2011, p. 9). De nos jours, l'internationalisation est devenue une réalité bien ancrée dans les institutions académiques (AUCC, 2007; Knight, 2000). Dorénavant, elle est partie intégrante de la mission et de la vision des universités canadiennes et généralement constitue un aspect clé de leurs plans stratégiques.

L'internationalisation, pour certains chercheurs, comporte de nombreux avantages (Zha, 2011). Elle permet de découvrir le monde, d'améliorer les connaissances interculturelles à travers les relations interpersonnelles et elle facilite aussi le développement de partenariats, de collaborations et de réseaux (Beck, 2012; Knight, 2008; Johns, 2011). Zha (2011) ajoute qu'au-delà de l'aspect relationnel, l'internationalisation joue un rôle fondamental dans le développement de la recherche et des connaissances académiques. Selon l'auteur, le processus d'internationalisation : « improves universities' capacity for generating and applying new knowledge; strengthen the training of highly qualified personnel and to optimize the use of research resources through strategic planning. » (p. 3)

Il faut dire que depuis un certain temps, la mondialisation économique marque de son empreinte le monde de l'éducation. En effet, les dimensions entrepreneuriales et économiques, bien qu'elles soient critiquées, sont considérées comme de gros avantages, car elles permettent aux universités de générer beaucoup de revenus (Garson, 2012; Hebert et Abdi, 2013). Les étudiants internationaux, dans la très grande majorité des cas, payent des frais de scolarité deux à trois fois plus élevés que ceux des Canadiens. Mentionnons aussi le fait que plusieurs universités bénéficient de fonds mis à leur disposition par les gouvernements et compagnies privées pour entreprendre des projets de recherche au niveau national et international. Pour Maringe, Lumby, Morrison, Bhopal et Dyke (2007, p. 6), il s'agit d'une commercialisation (*marketisation*) de l'enseignement supérieur qui pourrait assurer la santé financière des universités et ils suggèrent que « adopting a multicultural perspective is increasingly seen as a force for good business in promoting the marketability of educational institutions. Consequently,

promoting diversity has the potential appeal through the good business argument and for targeting international students. »

Cependant, les retombées de l'internationalisation, comme le soulignent d'ailleurs certains chercheurs, ne sont pas toujours positives. Ainsi, Knight (2012) suggère que les déplacements des étudiants à l'étranger pourraient être qu'une simple excuse pour voyager, et ajoutons à cela le fait que dans certains cas, les étudiants retournent au Canada avec des diplômes non reconnus par les autorités canadiennes, car la réputation des écoles fréquentées à l'étranger était douteuse :

This is especially troublesome given the reality that the so-called 'international education market' is plagued by fraudulent providers and practices. For instance, the growth of foreign degree mills (selling 'parchment-only' degrees), accreditation mills (selling bogus accreditations for programs or institutions) and rogue for-profit providers (not recognized by national authorities) is a reality that students, parents, employers, and the academic community now need to contend with. (Knight, 2012, p.26)

Malgré ces défis et critiques, les universités canadiennes, depuis les trois dernières décennies, deviennent de plus en plus internationalisées. Toutes les dix provinces canadiennes s'adonnent à des activités liées à l'éducation internationale (Savage 2005, cité dans Beck, 2012). Et l'internationalisation est identifiée comme faisant : « désormais partie intégrante des grandes stratégies des universités canadiennes » (AUCC, 2007, p. 5). Au niveau national, l'internationalisation est d'une importance capitale pour le Canada, car elle est considérée comme l'un des principaux

facteurs de la croissance économique du pays, comme le montrent les statistiques ci-dessous. D'aucuns la considèrent comme un important moteur de création d'emplois, ainsi en 2012, 28 487 étudiants internationaux ont obtenu la résidence temporaire ou permanente, facilitant du coup, leur intégration au marché de l'emploi. (Bailey et Gougeon, 2014)

Nous pouvons, entre autres, citer l'exemple du Programme des candidats des provinces (PCP) qui permet de mettre en évidence le fait que les politiques d'immigration facilitent l'internationalisation. Ce programme des candidats est une entente entre le Gouvernement fédéral et les provinces permettant à ces derniers de faciliter la demande de résidence permanente des étudiants internationaux dans les provinces où ils ont étudié, trouvant ainsi une solution aux besoins du marché de travail local. Ce programme est devenu un véritable incitatif pour les étudiants internationaux à choisir les universités canadiennes (Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), 2015). Entre 2005 et 2008, le nombre d'étudiants internationaux, accompagnés de leurs conjoints et dépendances admis au Canada à travers le PCP a augmenté de 128 % (World Education Services, 2010). Le tableau 2, ci-dessous, nous présente le nombre d'étudiants admis au PCP entre 2005 – 2008 par certaines provinces et territoires canadiens.

Tableau 1. Nombre d'étudiants choisis admis dans le programme des candidats des provinces, 2005 - 2008

Province	2005	2006	2007	2008
Terre Neuve et Labrador	--	--	0	--
Île du Prince Edward	33	46	57	100
Nouvelle Écosse	26	67	42	42
Nouveau-Brunswick	62	137	72	136
Québec	--	--	0	--
Ontario	39	56	45	57
Manitoba	149	232	150	222
Saskatchewan	26	73	90	104
Alberta	66	84	118	244
Colombie Britannique	115	243	243	304

Yukon Territoires du Nord-Ouest	0	0	0	5
TOTAL	540	953	827	1232

Source : World Education Services, 2010.

Note : World Education Services mentionne que pour des raisons de confidentialité, certains chiffres ne peuvent être divulgués et ils sont remplacés par ces tirets «--».

L'internationalisation du recrutement, par conséquent, combinée aux effets de la politique d'immigration, contribue largement à la croissance des minorités visibles au sein des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens (AUCC, 2010). En 2014, selon l'Association des universités et collèges du Canada, environ 89 000 étudiants internationaux sont inscrits à temps plein dans les universités canadiennes au premier cycle, alors qu'en 2000, ils étaient que 22 300, ce qui représente une augmentation de trois fois et demie. Dans les cycles supérieurs, entre 2000 et 2014, on passe de 13 000 à un total d'environ 44 000 étudiants inscrits à temps plein pour l'ensemble de la population estudiantine internationale. Dans tous les programmes confondus, en 2014, on estime à 18 000 le nombre d'étudiants internationaux inscrits à temps partiel dans les universités canadiennes. Finalement, il faut dire que l'ensemble des étudiants internationaux présent en sol canadien en 2014 provient de 200 pays à travers le monde (AUCC, 2014). En ce qui concerne le pays d'origine des étudiants, la Chine, le Brésil, l'Inde, les États-Unis, la France, le Mexique se retrouvent en tête de

liste, suivis de loin par le Nigeria et le Maroc et le Ghana pour les pays africains. (AUCC, 2014)

Cependant, il faut dire que le Québec attire des étudiants internationaux de pays généralement différents du Canada anglais et cela est probablement dû à la connaissance de la langue française. En effet, la France se retrouve en première position avec 29 % et l'Afrique est la deuxième source d'étudiants internationaux au Québec avec 25 % (Conference Board of Canada, 2014). La majorité des étudiants francophones en provenance de l'Afrique subsaharienne arrivent spécifiquement de pays de la francophonie mondiale tels que la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Mali, le Niger, le Togo, le Gabon, Cameroun et le Burkina Faso. (Diop, 2010)

L'internationalisation contribue aussi à diversifier le corps enseignant et les chercheurs universitaires. Des 56 115 professeurs universitaires répertoriés par l'Association canadienne des professeurs et professeures d'université (ACPPU 2010), 33 220 (59 %) d'entre eux sont nés au Canada et 20 620 (41 %) sont des immigrants reçus ou des résidents non permanents. Les Chinois représentent 28,2 % du groupe, les asiatiques du Sud 21,9 %, les Arabes 12,2 % et les noirs (sans spécification de la région d'origine) 10,7 %, etc. (ACPPU, 2010)

Le phénomène de l'internationalisation, comme l'indique l'Organisation de coopération et de développement économique, a aussi un gros impact sur la mobilité des détenteurs de doctorats (Auriol, 2010). En effet, dans plusieurs pays occidentaux, nombreux sont les détenteurs de doctorats qui sont nés à l'étranger: « The labour market of doctorate holders is indeed more internationalized than that of other tertiary level graduates: the latest round of censuses shows that the share of foreign-born

among doctoral graduates is higher than among other higher degree holders in most countries for which data are available » (Auriol, 2010, p. 18). Au Canada, nous dit l'auteure, en 2001, 54 % des détenteurs de doctorats étaient nés hors du pays (p. 19). En 2006, le chiffre était juste en dessous des cinquante pour cent avec 49 % des détenteurs de doctorats nés à l'étranger (Statistique Canada, 2006). L'internationalisation a aussi un impact sur la recherche proprement dite, souligne Zha (2011, p. 3), car nombreux sont des titulaires de chaires de recherche provenant de l'extérieur du Canada : « [a]s of November 2010, a total of 1,845 Canada Research Chair positions were filled, among whom 546 chair holders were recruited from abroad, including 344 from the US. »

En définitive, ces statistiques nous montrent que les politiques d'internationalisation des universités, soutenues par des politiques d'immigration favorables, contribuent largement à la diversité ethnique et culturelle de nos établissements d'enseignement postsecondaire. Cette internationalisation contribue aussi, de manière indirecte, à l'émergence de leaders appartenant aux minorités visibles, car ceux-ci occupent dorénavant des postes de direction dans plusieurs universités.

Dans ce contexte de diversité, toute réflexion sur le thème du leadership des minorités visibles dans l'enseignement supérieur canadien devient pertinente, car elle permet d'explorer un sujet très peu étudié au Canada. Un des enjeux qui se posent dans un tel contexte de diversité ethnique, culturelle et linguistique concerne les défis liés à la gestion d'un tel milieu. Broussillon et Boyer (2011, p. 84) mentionnent que « présentée comme une compétence managériale, gérer la diversité, à savoir reconnaître et valoriser les différences, devient une caractéristique des leaders dans

l'organisation ». Autrement dit, l'université devrait se doter de leaders capables de gérer un personnel multiethnique pour faciliter les relations saines en son sein. La réflexion de ces derniers nous amène à explorer davantage la relation entre le leadership et la diversité ethnique, culturelle et linguistique au sein de l'université dans les paragraphes qui vont suivre.

1.2 Le leadership et les minorités visibles

Bien qu'une portion importante des professeurs universitaires au Canada soient des immigrants reçus ou des résidents non permanents, les recherches montrent que les minorités visibles sont sous représentées dans les postes de leadership dans l'enseignement secondaire et supérieur. En effet, de nombreuses études ont mis en exergue que ces minorités visibles occupent très peu de postes à responsabilité dans le milieu de l'éducation malgré la grande diversité ethnique et culturelle qui caractérise le Canada (Cukier & Yap, 2009; Aguirre & Martinez, 2002; Ryan, Pollock & Antonelli, 2007). Dans une étude sur le leadership en milieu universitaire, Nakhaie (2004) a examiné et évalué la représentation des groupes ethniques parmi les administrateurs des universités canadiennes de 1951 à 2001. Selon cette étude, les minorités visibles étaient, durant cette période, peu sinon rarement représentées dans l'administration universitaire :

a gross under-representation of visible minority and/or non-European origins among those who control Canadian universities. There has not been even one visible minority president, and only recently have a few become deans or vice-presidents. Only 3.6 percent of the vice-presidents in 2001 and

around 5 percent of the deans in 1991 and 2001 could be classified as visible minority and/or non-European. (Nakhaie, 2004, p. 8)

Cette sous-représentation s'accroît malgré le fait que nombreux sont les résultats de recherches qui soulignent l'importance et les bénéfices de la diversité pour les universités en général et leur administration en particulier (Aguirre & Rubén, 2002; Becks-Moody, 2004; Rolle, Davies & Banning, 2000; Aguirre & Martinez, 2002; Ball, 2007; Portugal, 2006; King, 1993; Young, 2004). Par exemple, Aguirre et Martinez (2002) soulignent que la diversité joue un grand rôle dans le milieu académique, car elle a le potentiel de transformer la culture institutionnelle et les pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur, en y ajoutant, entre autres, une certaine dimension interculturelle. Les leaders appartenant à la catégorie des minorités visibles, nous dit Brown (2005), peuvent aider les étudiants racialisés dans leurs parcours académiques, car ceux-ci représentent de véritables modèles pour ces jeunes et par conséquent « project a positive image of visible minorities to students from an early age, even before they enter the workforce. » Cukier & Yap (2009, p. 24)

Il importe aussi de mentionner qu'il y a très peu de recherches et d'études au Canada sur les enjeux du leadership des minorités visibles dans l'enseignement supérieur. En consultant les principales banques de données EBSCOhost, Eric, Érudit, JSTOR, etc., avec les mots clés suivants : leadership, université canadienne, diversité, minorité visible, enseignement supérieur et leadership des minorités visibles, très peu de recherches traitant de l'enjeu du leadership des minorités visibles dans l'administration universitaire ont été répertoriées. Seules deux recherches abordent la question de la diversité et du leadership dans l'enseignement supérieur au Canada : celles de Cukier et Yap (2009) et de Nakhaie (2004). L'étude de Cukier et Yap porte sur

la diversité en général dans la région de Toronto dans plusieurs secteurs socioéconomiques : les affaires, l'éducation, le secteur public (les trois niveaux de gouvernement), le milieu associatif, les agences, les commissions et les conseils d'administration. La recherche de Nakhaie, comme mentionné plus haut, traite de la représentation des minorités visibles comme administrateurs dans l'enseignement supérieur.

Une publication très récente de Henry (2015), qu'il faut mentionner, traite de l'expérience des femmes noires au sein de l'université. L'article, comme le souligne l'auteure : « critiques the pervasive institutional practices of white and male privilege and gendered racism » (Henry, 2015, p.1). L'auteure utilise sa propre expérience à travers quatre universités américaines et canadiennes comme base d'analyse de l'expérience académique de la femme noire. Il est possible de résumer son expérience de femme noire au sein de l'université canadienne par la réponse à une de ses questions sur la diversité raciale lors d'une formation : « This is Canada! We don't talk about race here ! » (2015, p. 1). Il faut préciser que le formateur pensait qu'elle était américaine noire. Les autres études canadiennes traitent du leadership dans l'administration scolaire au niveau secondaire. (Blakesley, 2011; Butler, Ryan, 2007)

Il faut noter que la très grande majorité des recherches portant sur la relation entre leadership et les minorités visibles (les noirs et les hispaniques) sont américaines. Celles-ci sont généralement ancrées dans des paradigmes critiques qui, en conséquence, ethnicisent les relations entre les leaders de minorités visibles et la communauté universitaire blanche. Autrement dit, ces études portent sur des enjeux de « race », de discriminations et d'origine ethnique en reléguant les questions de leadership dans le milieu académique au second rang (Aguirre & Martinez, 2002;

Aguirre & Rubén, 2002; Ball, 2007; Becks-Moody, 2004; Portugal, 2006; Rolle, Davies & Banning, 2000). Nous croyons que ce type d'études ne permet pas de véritablement de comprendre les enjeux liés aux relations interpersonnelles entre les acteurs du milieu universitaire.

Comment donc expliquer ce manque de publication sur cet enjeu et la sous-représentation des minorités visibles dans l'enseignement supérieur? Pour Findlay et Kohler (2010), la discussion sur le rôle que joue la « race » dans l'auto-sélection des communautés au sein des universités canadiennes suscite un malaise : « [d]iscussing the role that race plays in the self-selecting communities that more and more characterize university campuses make people uncomfortable » (p. 2). Ces derniers soulignent aussi le fait que les universités risquent d'aliéner les populations qu'elles servent si elles maintiennent une clientèle peu diversifiée, car disent-ils, « Canada's universities, far from the cultural mosaics they're supposed to be - oases of dialogue, mutual understanding and diversity - risk becoming places of many solitudes, deserts of non-communication. » (p. 3)

Quant aux minorités visibles africaines, elles ne sont pas exemptes de ces difficultés, malgré le fait que l'immigration africaine en Amérique du Nord et, spécialement, au Canada des années 2000 soit particulière du point de vue de sa structure, de sa composition et de son niveau de qualification (Diop, 2008). Ce particularisme se caractérise par le fait que la très grande majorité des immigrants africains qui arrivent au Canada sont déjà détenteurs d'au moins un diplôme universitaire, alors qu'en Europe et aux États-Unis, par exemple, nombreux sont ces immigrés qui foulent ces territoires avec très peu de qualification et de formation, sinon aucune. En réalité, ils arrivent pour tenter d'intégrer le secteur tertiaire, pour faire ce

que l'on qualifie généralement de « petits commerces » dans les rues de Paris ou de Madrid. Aux États-Unis, en 2015 les immigrants africains sont reconnus pour leur excellente performance académique. En effet, selon le *Journal of Blacks in Higher Education* et le *Harvard Educational Review* :

Africans have the highest educational attainment rates of any immigrant group [...] African immigrants to the U.S. are also more highly educated than any other native-born ethnic group including white Americans. Some 48.9 percent of all African immigrants hold a college diploma. This is slightly more than the percentage of Asian immigrants to the U.S., nearly double the rate of native-born white Americans, and nearly four times the rate of native-born African Americans. (ATLnightspot)²

Quant au Canada, les données de Statistiques Canada (2012) nous révèlent qu'entre 2002 et 2011, la région Afrique et Moyen-Orient se trouve parmi les régions avec le plus grand nombre de résidents permanents possédant des doctorats. En effet, les données révèlent qu'en l'espace de neuf ans, plus de 10 000 immigrants détenant un doctorat se sont installés au Canada. Ce chiffre place la région Afrique et Moyen-Orient en deuxième position derrière la région Asie et Pacifique qui a dépassé la barre des 12000 durant la même période, comme l'indique le tableau 3 suivant.

² <http://www.atlnightspots.com/african-immigrants-have-the-highest-academic-achievement-in-the-us/>

Tableau 2. Résidents permanents détenant un doctorat selon la région d'origine, 2002 - 2011

Années										
Régions	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Afrique et M Orient	65	71	41	72	050	83	128	104	584	208
Asie et Pacifique	260	33	249	463	331	268	419	239	627	119
Amérique du Sud et centrale	18	47	06	69	83	49	71	10	41	61
États-Unis	53	99	16	50	00	47	60	47	83	22
Europe et Royaume-Uni	64	18	101	160	209	322	365	375	285	58

Source : Citoyenneté et immigration Canada, (2012)

Nous pouvons aussi ajouter le fait que l'immigration africaine au Canada se caractérise aussi par le phénomène de « seconde migration » qui signifie que la majorité des immigrants ont d'abord résidé et étudié dans d'autres grandes métropoles occidentales avant de s'installer au Canada. En effet, souligne Diop (2008), cette vague de nouveaux arrivants, essentiellement « constituée de diplômés de l'université, malgré des contraintes multiples, est en train de creuser son sillon et de se faire une place dans le système nord-américain, en accédant à des emplois de professeurs d'université ou de lycée, de managers » (p. 169). Cependant, malgré leurs qualifications, ces derniers occupent très peu de postes de leadership dans l'enseignement supérieur. (Cukier & Yap, 2009)

Ce faisant, cela tend à les rendre invisibles au regard des sphères du leadership. C'est en ce sens que dans le titre de notre travail, l'orthographe du mot « visible » avec le préfixe « in » entre parenthèses a été choisie pour attirer l'attention sur le fait que, bien que les Africains soient très visibles par la couleur de leur peau, ils sont presque invisibles dans les postes d'administrateur. (Nakhaie, 2004)

Pour Mensah (2005, p. 23), les minorités visibles noires sont presque invisibles dans les corridors du pouvoir parce qu'ils sont souvent les plus discriminés à cause de la couleur de leur peau « Blacks tend to serve as the discursive polar opposite of the dominant group (i.e., Whites) and, consequently, bear the worst forms of skin-colour racism in our society ». Selon Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda (2008), cette invisibilité en termes de nombre et d'accès au pouvoir pourrait être la conséquence d'un processus de triple minorisation. Ces derniers soulignent, dans leur étude portant sur l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration, le fait que ce processus marque de son empreinte ces minorités qui sont à la fois immigrantes, africaines et

francophones (pour certains d'entre eux). On parlera de quadruple minorisation lorsqu'il s'agit d'une femme.

Un des obstacles à l'obtention et à la rétention d'un poste de leadership dans l'enseignement supérieur pourrait être l'inefficacité de certaines mesures mises en place par l'université. En effet, Cukier & Yap (2009, p. 31) nous disent que même si « many post-secondary institutions have employment equity offices, their impact is variable and problems of systemic racism have not been effectively addressed [...] In addition, the composition and autonomous nature of hiring and promotion committees makes it challenging to implement practices to promote diversity ». En clair, nous disent ces auteurs, le racisme dans les établissements d'enseignement postsecondaires canadiens occupe une place prépondérante.

Suite à ces discussions, nous allons maintenant présenter les objectifs et les questions de notre recherche.

1.3 Le but de la recherche

Le but de notre recherche est donc, dans une visée compréhensive, de documenter l'expérience de leadership des minorités visibles noires originaires de l'Afrique dans l'enseignement supérieur canadien, en prenant l'exemple spécifique des leaders d'origine africaine. Il s'agira d'entendre la voix de ces derniers et, par la même occasion, de contribuer à la construction des connaissances sur l'internationalisation. Cette étude, on l'espère, permettra aussi de mieux comprendre les mécanismes et facteurs en jeu dans l'accession aux postes à responsabilité au sein des institutions universitaires canadiennes pour les personnes issues des minorités visibles.

1.4 Les questions de recherche

Les questions qui ont guidé nos recherches seront les suivantes :

- 1) Quelles sont les expériences de leadership décrites par les minorités visibles d'origine africaine occupant des postes à responsabilité dans l'enseignement supérieur au Canada?
- 2) Quels sont les défis rencontrés et les opportunités qui ont permis à ces leaders d'obtenir ces postes académiques?

2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de notre recherche s'articule autour des concepts de leadership et de leadership éducationnel, de « race » et de racisme et finalement autour du concept de capital social. Le choix des concepts de leadership s'explique par le fait que le but premier notre recherche est de comprendre l'expérience de leadership des leaders d'origine africaine travaillant dans l'éducation supérieure. Autrement dit, ces concepts se trouvent au cœur même de notre recherche. Nous avons ensuite retenu les concepts de « race » et de racisme, parce que nos participants sont des minorités visibles et que la recherche a démontré que leurs expériences de vie pourraient être profondément influencées par le racisme en raison de la couleur de leur peau (Li, 2003; Labelle, 2006). Enfin, le concept de capital social a été retenu parce que, comme le disait John Field cité dans Jacquemain (2006, p. 7) : « sa thèse centrale peut être résumée en deux mots : [les] relations comptent ». Autrement dit, les relations personnelles et le réseau des connexions de l'individu sont très importants pour celui-ci, car ils font partie de ses ressources. Par conséquent, le capital social qui est l'ensemble des relations que nos leaders africains vont mobiliser dans leur trajectoire professionnelle et sociale, nous permettra, à notre avis, de comprendre leur expérience de leadership. Nous croyons aussi que ce capital social sera d'autant plus important qu'il permettra de mettre en exergue certains défis rencontrés et les opportunités qui ont permis à ces leaders d'obtenir leurs postes de leadership.

Dans les sections qui suivent, nous allons d'abord définir et analyser nos concepts à la lumière des écrits théoriques, pour ensuite préciser le cadre d'analyse retenu pour notre recherche. La première section traitera du fondement et de l'évolution du concept de leadership et la deuxième discutera la notion du leadership éducationnel, la troisième traitera de la notion de « race » et de racisme, la quatrième section analysera la notion de capital social et la cinquième section présentera le cadre d'analyse conceptuel retenu pour notre recherche.

2.1 Fondement et évolution du concept de leadership

Le leadership est un enjeu très débattu et discuté dans le domaine des sciences sociales et Hunt (2005, p. 1) décrit le domaine d'étude du leadership comme étant: « literally exploding with new developments ». Derue, Nahrgang, Wellman et Humphrey (2011) remontent au 19e siècle pour montrer que les débats sur cet enjeu ne datent pas d'aujourd'hui. En effet, ces auteurs mentionnent que la recherche sur la notion du leadership a commencé par une tentative de répertorier les attributs permettant de différencier les leaders des non leaders et d'expliquer par la même occasion l'efficacité de certains leaders par rapport à d'autres. Ces derniers citent d'ailleurs l'ouvrage de Galton et Eysenck *Hereditary Genius*, publié en 1869, qu'ils considèrent comme le début de la recherche sur le paradigme des traits du leadership.

Cependant, les conceptualisations et les définitions de la notion de leadership sont nombreuses, car on dénombre environ 26 000 articles, 66 000 livres et plus d'une centaine de définitions (Mazutis, Morris & Olsen, 2011; Winston & Patterson, 2006; Bass & Bass, 2008). La prolifération tous azimuts de recherches sur le leadership a été critiquée Rost (1993) parle même de malaise, car explique-t-il, « many scholars have

studied leaders and leadership over the years, but there still is no clear idea of what 'leadership' is or leaders are » (p. 13). Sur le plan théorique, il semble que les théories du leadership s'inscrivent dans deux grandes approches : l'une basée sur les traits et l'autre sur les comportements.

2.1.1 L'approche fondée sur les traits

Les premières recherches sur le leadership ont porté sur la détermination des attributs de l'individu pour expliquer l'efficacité du leadership de ce dernier. C'est, pour ainsi dire, le début du paradigme du leadership fondé sur les traits. L'approche des traits émane de la théorie des « grands leaders » (*Great Man*) qui identifie le leader efficace par ses traits de caractère (Bolden, Gosling, Marturano & Dennison, 2003). Cette approche a connu ses moments de gloire de 1920 à la fin des années 1940. Pour les chercheurs de l'époque, il est possible d'isoler chez un individu certains traits de caractère de « qualité supérieure » appartenant aux grands leaders. En d'autres termes, la prémisse de base est que des personnes possédant un certain nombre de facteurs physiques, par exemple l'intelligence, la confiance en soi, l'intégrité, l'extraversion et l'entregent, peuvent être recrutées pour des postes de leadership. (Mazutis, Morris & Olsen, 2011)

Cependant, l'approche fondée sur les traits a été fortement critiquée, car elle présume que le leader possède des traits de caractère immuables qui le prédisposent au leadership. Or, certains chercheurs ont d'emblée souligné la difficulté liée au fait de vouloir mesurer ces traits de la personnalité humaine. Par exemple, comment peut-on mesurer de manière efficace et cohérente les notions de « confiance » et de « loyauté ». L'une des critiques les plus citées dans la littérature est celle de Ralph Stogdill

articulée dans son ouvrage publié en 1948 et intitulé *Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of Litterature*. Ce dernier effectue une revue de la littérature pertinente de l'époque et conclut qu'il n'existe pas de preuve quant au lien entre le leadership et les traits de caractère. Pour Stogdill : « a person does not become a leader by virtue of the possession of some combination of traits, but the pattern of personal characteristics of the leader must bear some relevant relationship to the characteristics, activities, and goals of the followers » (cité dans Henman, 2009, p. 2). Ces critiques faites à l'approche fondée sur les traits ont, dans les années 1950 et 1960, donné naissance à des nouvelles approches telles que les théories comportementales

2.1.2 Les théories comportementales

Les théories comportementales mettent l'accent sur l'étude spécifique des comportements des leaders. Pour ces théoriciens, le comportement du leader est le meilleur indicateur de l'influence et de l'efficacité du leadership et il devient, par ce seul fait, le meilleur déterminant du succès du leader.

Entre 1940 et 1950, les universités de l'État de l'Ohio et du Michigan entreprennent des études de grande envergure sur le comportement de l'individu et le leadership. Les chercheurs en Ohio concluent qu'il existe deux groupes de comportements en corrélation. Le premier groupe est composé de leaders orientés vers la production et le travail (*task-oriented leaders*) et l'autre groupe composé de leaders orientés vers les relations avec les employés (*people-oriented behavioral leaders*) (Mazutis, Morris & Olsen, 2011). À l'Université du Michigan, les résultats des recherches montrent qu'en plus des groupes déjà identifiés en Ohio, il existe un troisième groupe composé de leaders avec un style de leadership participatif. Le leader qui adhère à ce

dernier style va plutôt aider et encourager l'employé à contribuer au travail, au lieu de toujours lui imposer son bon vouloir et cela permet, en fin de compte, de développer l'esprit d'équipe au sein de l'organisation.

En clair, ces chercheurs vont déterminer un certain nombre de comportements et de conduites propres aux leaders, par exemple le fait d'accorder une attention particulière aux subordonnés par opposition à la priorisation de la production et la rentabilité uniquement de l'entreprise. Autrement dit, il s'agira, pour le leader de l'entreprise, de faire peser la balance, soit du côté de la rentabilité et de la production, soit du côté du bien-être du personnel, sans pour autant oublier le côté profit et rentabilité. (Blake et Mouton, 1964)

Il faut, cependant, souligner que c'est suite à la publication de l'ouvrage intitulé *The Human Side of Enterprise* de Douglas McGregor en 1960 que toute l'attention des chercheurs et académiciens a été détournée vers l'étude des théories comportementales. Ce dernier développe ses théories X et Y de la gestion qui tiennent compte du style de leadership, du comportement, de la situation et de l'adaptation à cette situation. L'auteur soutient que les présuppositions concernant la nature du personnel de l'organisation vont déterminer le style de gestion utilisé pour diriger l'organisation. Les gestionnaires qui adhèrent à la théorie X supposent que les employés sont des paresseux et par conséquent n'aiment pas travailler. Le gestionnaire doit donc prendre toutes les mesures coercitives nécessaires et recourir aux menaces, au besoin, pour atteindre ses objectifs. Par contre, les gestionnaires qui adhèrent à la théorie Y pensent que les employés sont dévoués, travaillent ardemment et sont très responsables. Par conséquent, nous dit McGregor (cité dans Henman, 2009, p. 8) :

Y leaders are participative leaders who invite decision sharing. They do so because they recognize that imagination, ingenuity, and creativity are widely distributed throughout the organization. Given proper conditions, employees not only will accept responsibility, they will also seek it.

Bien que ces approches comportementales soient encore largement acceptées de nos jours, celles-ci ont été, à l'époque, très critiquées. En effet, il a été reproché à ces approches de ne pas prendre en considération d'éventuels facteurs pouvant influencer le leadership et son efficacité, car la recherche a démontré qu'aucun style de leadership à lui seul ne peut convenir à tous les leaders et dans toutes les circonstances. C'est ainsi que de nouvelles approches mettant en exergue le fait que le style de leadership à utiliser pourrait dépendre de la situation, de la tâche ou de l'organisation elle-même.

2.1.3 Les théories situationnelles et de la contingence

Pour l'école de la contingence, il n'existe pas une seule et meilleure manière de gérer une organisation et l'efficacité d'une gestion organisationnelle dépend des circonstances particulières auxquelles fait face le gestionnaire. Les théories de la contingence ont donc été développées pour indiquer que le style de leadership à utiliser dépend des facteurs tels que les individus impliqués, la tâche à effectuer, le type d'organisations, les objectifs à atteindre et d'autres variables environnementales (Bolden, Gosling, Marturano & Dennison, 2003). C'est ainsi que plusieurs modèles ont été développés par différents chercheurs.

Fiedler (1967) développe un modèle dans lequel il soutient que la bonne marche de l'organisation va surtout dépendre de la maîtrise de quelques variables situationnelles par le leader. Autrement dit, ces différentes situations vont amener le leader à choisir différents styles de leadership. Ces variables sont : la relation entre le gestionnaire et les employés, la structure de la tâche à effectuer et l'autorité du leader. Dans ce modèle, les gestionnaires sont classés selon qu'ils sont axés sur la tâche ou sur les relations interpersonnelles. Et, c'est le style de leadership, plus que les traits du leader, qui va déterminer l'efficacité de ce dernier. Trois grandes catégories de styles ont été identifiées en 1943 par Lippitt et White, cités dans Henman (2009) : 1) le style autoritaire qui décrit un leader qui donne des ordres et dirige sans partage, 2) le style démocratique décrit des caractéristiques d'un leader qui invite les subordonnés à participer davantage à la prise de décisions et qui cherche souvent le consensus, et 3) le style laissez-faire dans lequel le leader donne très peu d'indication et laisse les membres prendre les décisions.

Le modèle de Fiedler (1967) a été critiqué par plusieurs chercheurs, par exemple, Tannenbaum et Schmidt (1973) soulignent que celui-ci est très extrémiste, car le leader est dépeint comme étant soit autocrate, soit démocrate ou encore axé sur les tâches ou sur les relations, alors que dans la réalité, le comportement de la plupart des leaders se situe quelque part entre ces extrêmes. Tannenbaum et Schmidt suggèrent, par conséquent, que le comportement et le style du leader varient généralement sur le long d'un continuum. Plus, le leader s'éloigne du mode autocratique, plus la participation et l'implication de ses subordonnés dans le processus de prise de décisions augmentent. (Bolden, Gosling, Marturano & Dennison, 2003)

Hersey et Blanchard (1982), quant à eux, suggèrent de tenir compte du niveau de développement des subordonnés pour déterminer le style de leadership du leader. Ainsi, plus l'employé est compétent et responsable, plus le leader augmente son attitude axée sur les relations interpersonnelles. Par conséquent, ces ajustements liés à la maturité professionnelle des employés vont permettre de déterminer le style de leadership approprié dans une situation donnée. Jacquet (2013) précise que, dans ce modèle, les quatre modes de management utilisés selon la maturité du subordonné sont : le mode directif, participatif, délégatif et persuasif.

En définitive, ce qui lie ces modèles, pour ne citer que ceux-ci, c'est qu'ils soulignent l'importance des facteurs environnementaux dont il faut tenir compte pour une meilleure gestion de l'organisation. Autrement dit, un leader doté d'une grande capacité d'adaptation à différents environnements sera toujours largement avantagé. Cependant, à la fin des années 1970, d'autres facteurs pouvant mieux expliciter la notion de leadership ont été développés et c'est ainsi que le leadership transactionnel et le leadership transformationnel voient le jour.

2.1.4 Le leadership transactionnel

Le leadership transactionnel, souvent appelé le leadership managérial, met l'accent sur les interactions entre leaders et subordonnés ou employés. Ces leaders utilisent la récompense ou la punition pour motiver leurs subordonnés (Podsakoff, MacKenzie, Moorman, & Fetter, 1990; Avolio & Bass, 2002). Le leader offre l'appât de l'emploi et de la sécurité et obtient en retour la collaboration et l'assistance. Ce leadership va donc classer les leaders selon qu'ils sont axés sur la tâche ou sur les relations interpersonnelles. Le leadership transactionnel, nous disent certains auteurs,

reflète la réalité du lieu de travail et continue à être le modèle prédominant dans la plupart des organisations y compris les écoles publiques (Hoyle, 2006). D'ailleurs, concernant l'éducation, Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004) mentionnent que le leadership transactionnel constitue :

le niveau de base dans le développement des savoirs et des habiletés en leadership éducationnel postmoderne. À ce niveau, le leader invite et encourage les membres de l'équipe-école à construire ensemble une vision de la mission de l'école, à définir les objectifs à atteindre et à s'entendre, dans un climat de négociation, sur les moyens pour y arriver. (p. 67)

L'approche du leadership transactionnel met l'accent sur l'obéissance et l'aide mutuelle et surtout sur la participation de tous à la définition et à l'atteinte des objectifs et ce qui conduit au partage du pouvoir.

Cette approche de leadership a, elle aussi, été critiquée, car on lui reproche généralement de ne pas considérer d'autres facteurs potentiels qui pourraient influencer les résultats, par exemple les facteurs situationnels. Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004) nous disent qu'elle ne convient que dans des situations peu complexes, ne favorise pas le développement professionnel chez les enseignants et enfin, elle ne facilite pas un climat de confiance durable à cause du fait qu'elle utilise la récompense ou la punition comme éléments de motivation.

2.1.5 Le leadership transformationnel

La publication en 1978 de l'ouvrage *Leadership* par James MacGregor Burns est considérée comme une étape majeure dans le développement des théories du leadership. En effet, Burns a été le premier à conceptualiser le leadership comme un processus social dans lequel leaders et subordonnés interagissent et travaillent vers des intérêts communs. Il est important de préciser qu'au départ, la théorie de ce dernier portait le nom de « *Transforming Leadership* » (Goertzen, 2012) qui est par la suite devenu le « *Transformational Leadership* » sous la plume de Bass (1985). Pour certains chercheurs, il s'agit tout simplement d'un changement de paradigme, car on passe des modèles de leadership basés sur les traits et les comportements aux approches dites contemporaines qui tiennent davantage compte de l'individu et de son développement. (Mazutis, Morris & Olsen, 2011; Hunt, 1999; Yammarino, Dionne, Chun & Dansereau, 2005; Goertzen, 2012)

En effet, l'approche fondée sur les traits a été critiquée, car elle présumait que leader était né avec des traits de caractère immuables qui faisaient de lui un bon leader et il s'est avéré difficile de mesurer les traits de personnalité humaine. Quant aux théories comportementales, il a été aussi démontré qu'aucun style de leadership, à lui seul, ne pouvait convenir à tous les leaders et dans toutes les circonstances. Autrement dit, le comportement du leader n'était pas le meilleur indicateur de l'efficacité du leadership. Alors que dans cette nouvelle perspective transformationnelle, comme le soulignent Bolden, Gosling, Marturano & Dennison (2003) :

the leaders take actions to try to increase their associates' awareness of what is right and important, to raise their associates' motivational maturity and to move their associates to go beyond the associates' own self-interests for the good of the group, the organization, or society. Such leaders provide their associates with a sense of purpose that goes beyond a simple exchange of rewards for effort provided. (p. 16)

En définitive, les individus appartenant à la catégorie de leaders transformationnels sont dotés d'une grande capacité pour inspirer, motiver, stimuler, mobiliser leurs subordonnés et amener ces derniers à se dépasser pour maximiser leur rendement au sein de l'organisation.

Cependant, malgré toutes ces caractéristiques positives mises en exergue dans l'approche du leadership transformationnel, il faut souligner que, depuis le début des années 2000, nombreux sont les leaders qui sont beaucoup critiqués à cause de leurs implications dans des scandales financiers : « The recent ethical crises in business, cultural and religious institutions have lead to a public call for more responsible leadership as well as an upsurge in academic research into new *positive forms of leadership* », écrit Mazutis (2007, p. 28). En effet, à la suite des scandales au sein des multinationales telles que Enron, WorldCom et Tyco où les dirigeants se sont tout simplement rempli les poches au détriment des investisseurs, les milieux universitaires et des affaires ont milité pour un leadership plus positif. Ces scandales ont donc donné naissance à de nouvelles théories telles que le leadership éthique (Treviño, Brown & Hartman, 2003), le leadership authentique (Luthans & Avolio, 2003), le leadership spirituel, entre autres. Il faut tout de même préciser que ces approches des années 2000, essentiellement liées au monde des affaires, ont été développées en réponse à

tous ces scandales financiers, et par conséquent, ne sont pas directement pertinentes pour notre recherche.

Pour terminer, nous noterons que force est de reconnaître que toutes ces approches de leadership ci-dessus mentionnées, ne permettent pas de véritablement saisir la conception du leadership liée à notre recherche, car celles-ci définissent mieux le leadership dans le monde de l'administration des affaires. En effet, ces approches ne permettent pas de comprendre les éléments fondamentaux du leadership de la direction d'un établissement éducatif, par exemple, la collaboration-école-parents, le développement professionnel des enseignants et l'encadrement pédagogique de ces derniers, etc. Par conséquent, pour mieux appréhender l'enjeu principal de notre recherche qui est celui du leadership des minorités visibles dans l'enseignement supérieur au Canada, nous allons, dans la section qui suit, discuter des approches de leadership propres au domaine de l'éducation.

2.2 Le leadership éducationnel

2.2.1 Histoire et fondements

Il faut d'emblée dire que l'on reconnaît à l'école généralement trois grands mandats qui sont celui d'éduquer, de former pour répondre aux besoins du marché du travail et de socialiser. Mais, nous croyons aussi que l'école a l'obligation de former des personnes responsables et ouvertes à cette diversité ethnique et culturelle qui caractérise notre monde en pleine évolution. Par conséquent, le grand défi pour l'école moderne sera de savoir comment concilier sa mission humaniste et sa vision utilitariste (Langlois & Lapointe, 2002). Un tel défi repose généralement sur les épaules des

administrateurs et des enseignants qui ont une grande influence, non seulement sur la culture organisationnelle, mais aussi sur la réussite scolaire. (Godin, Lapointe, Langlois & St-Germain, 2004)

À partir du début du XXe siècle jusqu'aux alentours de l'année 1960, le champ de l'administration scolaire est dominé par le leadership managérial qui s'inspire principalement du monde de l'administration des affaires. À l'époque, les théories du management, connues aujourd'hui sous le nom de théories néoclassiques, sont les principales influences du monde de l'administration scolaire. Ces théories néoclassiques, nées sous la plume d'auteurs tels que, Henry Fayol, F.W. Mooney et le colonel Lyndall Urwick qui ont développé « les principes essentiels de nombreuses techniques modernes de gestion, comme la gestion par objectifs, la rationalisation des choix budgétaires et d'autres méthodes qui insistent sur une planification et un contrôle rationnels. » (Morgan, 2003, p. 17)

Avec la publication de l'ouvrage de Khun, *The Structure of Scientific Revolutions*, en 1962, la supériorité du paradigme positiviste est très critiquée et pour Foster (cité dans Lapointe, 2002, p. 8), cette méfiance résulterait du vide éthique caractérisant le positivisme. En effet, pour les positivistes, l'explication des phénomènes du monde passe par l'analyse et la connaissance des faits vérifiés par l'expérience. Autrement dit, la notion de réalité objective et indépendante des observateurs reste importante dans l'épistémologie positiviste (Juignet, 2015). C'est donc le début du développement de théories et de recherches pluralistes sur le leadership éducationnel qui prendra une très grande importance dans la littérature anglo-saxonne traitant d'administration scolaire. (Lapointe, 2002)

Cependant, il faut souligner que ces orientations dans le domaine de la théorie et de la recherche ont lieu dans un nouvel environnement caractérisé par le fait que la société devient de plus en plus diversifiée et individualiste. St-Germain (2002, p. 118), décrit la problématique en ces termes :

comment peut-on exercer une forme de leadership qui fait appel à la bonne volonté et à l'adhésion volontaire à une vision ou à un idéal alors que la société se fractionne de plus en plus et qu'on assiste à une explosion de micro-cultures reposant non plus sur le partage, mais sur l'individualité ?

Pour Langlois et Lapointe (2002), « la complexité de la société postmoderne et la diversité des organisations scolaires ainsi que des humains qui les animent exigent des leaders de l'éducation une grande variété d'approches afin de mieux appréhender les défis multiples qui se présentent à eux » (p. 8). La réflexion de ces derniers sur le leadership au sein des organisations scolaires nous conduit à l'analyse des modèles théoriques dans le domaine du leadership éducationnel.

2.2.2 Les principaux modèles théoriques en leadership éducationnel

Selon Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004), le champ d'études du leadership éducationnel est présentement dominé par quatre modèles théoriques : 1) le leadership moral; 2) le leadership pédagogique; 3) leadership transactionnel; 4) le leadership transformationnel. Mais, étant donné que les deux dernières approches (transactionnelle et transformationnelle) ont été traitées dans les pages précédentes, nous allons tout simplement nous contenter ici d'en rappeler certaines de leurs limites.

Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004) soutiennent que le fait que l'approche transactionnelle utilise la récompense ou la punition comme facteurs de motivation ne facilite pas l'instauration d'un climat de confiance durable et ne favorise pas non plus le développement professionnel chez les enseignants. En définitive, cette approche ne convient que dans des situations peu complexes. Le leadership transformationnel, quant à lui, fondé sur l'hypothèse qu'un leader doté d'une certaine capacité à motiver et à inspirer le subordonné, va amener ce dernier à maximiser son rendement, a été aussi critiqué. En effet, il a été reproché, entre autres, au leadership transformationnel, comme d'ailleurs au transactionnel, de ne pas véritablement tenir compte des facteurs situationnels pouvant influencer le leadership et son efficacité. Finalement, mentionnons tout simplement que les scandales financiers des années 2000, soulignés plus haut, ont aussi montré les limites de ces approches transformationnelle et transactionnelle quant à leur inefficacité à aider les leaders à éviter de tels actes frauduleux et scandaleux.

2.2.3 Le leadership pédagogique

Le leadership pédagogique fait référence au comportement du leader mettant l'accent sur la préoccupation pédagogique et c'est un style de gestion qui a un impact positif sur l'apprentissage des élèves et l'enseignement en général (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2002). L'ensemble du personnel, des parents et des élèves sont considérés comme leaders avec cette approche. Et selon Sergiovanni (1998), « une direction exerce un leadership pédagogique quand elle réussit à développer le capital intellectuel et professionnel des enseignants, investissant ainsi dans la capacité des individus à développer leur propre potentiel. » (cité dans Godin Lapointe, Langlois & St-Germain, 2004, p. 67)

Pour des auteurs tels que Bernabé et Dupont (2001), le leadership pédagogique, contrairement à Sergiovanni (1998) ci-dessus mentionné, fait allusion à la gestion de classe. En effet pour ces derniers, le leadership pédagogique est « la fonction exercée avec un certain style dans une classe par un enseignant placé en situation pédagogique, visant par ses relations et ses actions à favoriser le développement d'un savoir afin que l'apprenant progresse dans son apprentissage » (Bernabé et Dupont, 2001, p. 134). En d'autres termes, l'enseignant est un leader doté de pouvoir de prendre des décisions. La gestion d'une salle de classe et la conduite d'un cours sont parsemées de nombreux moments de prise de décisions permettant à l'enseignant d'atteindre ses objectifs scolaires. Cependant, les décisions, quelle que soit leur importance, doivent tenir compte de certaines balises morales et éthiques, soulignent certaines approches dans le domaine du leadership. Nous pouvons dire d'emblée que ce leadership pédagogique ne permet véritablement pas de comprendre le leadership en milieu universitaire qui ne se limite à la gestion interne d'une salle de classe ou au développement du capital professionnel et intellectuel des enseignants. En effet, l'université est dotée d'une hiérarchie administrative très complexe, avec de nombreux postes de leadership et différents départements et secteurs d'enseignements et sans oublier le grand nombre d'étudiants.

2.2.4 Le leadership moral

Lors du sommet de la terre à Rio organisé par l'Organisation des Nations-Unies (ONU) en 1992, l'un des participants déclarait que l'absence de leadership moral était la cause des crises que vivait le monde d'aujourd'hui :

At the heart of the global crisis currently afflicting humanity, there exists a pervasive lack of moral leadership in all sectors of human society. The lack of moral leadership is demonstrated in the continuous uncovering of unethical behavior at all levels of society in all parts of the world.
(Anello, 1992)

Cette déclaration traduit bien le fait que peu de place est accordée à la perspective morale et éthique dans le leadership en général et le leadership éducationnel en particulier (Langlois, 2002). L'approche du leadership moral vient donc, dans une certaine mesure, combler cette lacune constatée par de nombreux chercheurs (Sergiovanni, 1992; Starratt, 1991; Langlois, 2002). En effet, l'analyse des attributs et des caractéristiques du leadership a toujours été menée sur la base des compétences bureaucratiques, cognitives et psychologiques. Le leadership moral, quant à lui, est une approche qui met en exergue l'importance des valeurs morales et éthiques dans le fonctionnement de toute administration et de l'éducation en général.

Langlois (2002) précise que le milieu de l'éducation n'est pas exempté de moralité, car nombreux sont les règlements et les orientations pédagogiques imprégnés et balisés par des principes moraux. L'auteur voit la gestion scolaire comme un acte moral et que le fait de prendre en compte ces principes moraux est un grand avantage pour l'école d'aujourd'hui. En effet, « prendre en considération la dimension morale, écrit-elle, incite les leaders à procéder à un réalignement de leurs gestes décisionnels et, surtout, à réfléchir sur les répercussions qu'auront les décisions sur l'organisation » (2002, p. 84). La morale va donc aider les leaders dans la gestion quotidienne des affaires scolaires en donnant un sens à leurs pratiques professionnelles.

Mais, au leadership moral, il faut greffer une bonne teneur démocratique, car pour Giroux (1991), le leadership est l'affaire de tous, administrateurs, administratrices, parents et élèves. En clair, il s'agit d'un leadership démocratique, c'est-à-dire partagé entre les individus. Cela permettra, comme le souligne Langlois (2002), de jeter les bases d'une communauté démocratique qui semble déjà exister et être bien installée dans le monde occidental, car l'opinion parentale et celle des élèves sont toujours prises en compte dans le processus décisionnel. Ce leadership démocratique permettra au leader de soumettre ses décisions, ses méthodes de gestion aux regards des autres acteurs du milieu académique et devra tenir compte de leurs rétroactions pour améliorer ses capacités de gestionnaire.

Cependant, Begley (2000) pense que le leadership moral et démocratique doit aussi s'inscrire dans une démarche réflexive pour être efficace : « it is not enough for school leaders merely to emulate the values of other principals currently viewed as experts. Leaders of future schools must become reflective practitioners » (p. 245). Autrement dit, il faut prendre le temps de réfléchir sur ses valeurs, son processus de travail et comprendre son environnement de travail (Combs, 2003). Une pratique réflexive, pour Lafortune (2011, p. 3) :

suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques.

Le processus réflexif, selon Loughram (cité dans Combs, 2003), se compose de cinq phases : la suggestion, le problème, l'hypothèse, le raisonnement et le testing. Les suggestions sont des idées et possibilités qui viennent à l'esprit quand l'individu est en face de situations difficiles l'amenant à suspendre son action et son jugement. Au fil des réflexions, l'individu commence à comprendre la complexité de la situation, c'est-à-dire du problème à résoudre. À l'étape suivante, une hypothèse est émise pour un début de réflexion sur les potentielles solutions du problème. Puis commence le raisonnement qui constitue le processus de clarification des idées développées qui seront par la suite testées. Il faut dire que ces étapes ne sont pas linéaires, car certaines d'entre elles peuvent se chevaucher ou même omises au cours du processus. Tout dépend donc de la nature du problème et du moment de la réflexion, nous dit Loughram (1996).

Pour boucler la boucle, Begley (2003) soutient que les valeurs morales et éthiques permettent de faire la promotion d'un leadership qu'il qualifie d'authentique et démocratique. Cette approche de leadership est plus adaptée à notre époque, car elle est « knowledge-based, values informed, and skillfully executed [...] it is a genuine kind of leadership – a hopeful, open-ended, visionary and creative response to social circumstances » (pp. 1-3). C'est aussi, nous dit l'auteur, un type de leadership qui reconnaît et accommode de manière intégrative les besoins légitimes des individus, des groupes, des organisations, des communautés et des cultures et pas seulement dans les perspectives organisationnelles habituelles. Il faut dire que ce type de leadership moral, bien qu'il ne concerne pas directement notre étude, reste tout de même important, car la dimension morale est une composante importante pour toute approche théorique dans le domaine du leadership, qu'il soit en éducation ou dans le monde des affaires.

Suite à l'analyse de ces approches théoriques du leadership dans le milieu éducatif, nous pouvons maintenant nous poser la question de savoir quel est le modèle conceptuel de leadership éducationnel que nous allons retenir pour notre recherche? Soulignons tout d'abord que, généralement, toutes ces approches, ci-dessus mentionnées, mettent principalement l'accent, soit sur les traits, soit sur le comportement du leader, soit sur le rendement du subordonné; ou encore sur les relations interpersonnelles entre le subordonné et le leader ou sur les relations entre le leader et son environnement. Autrement dit, aucune de ces approches, ne permet, à elle seule, de bien saisir, les dimensions du leadership et d'en juger de son efficacité.

Nous avons retenu le modèle conceptuel de Leithwood et Riehl (2003) qui suggèrent que le leadership éducationnel se compose essentiellement de trois catégories de base qui sont : 1) établir des directions, 2) le développement des personnes et 3) le développement de l'organisation. Précisons d'emblée que c'est la combinaison et synergie entre ces trois catégories qui font, selon nous, l'efficacité du modèle de ces deux auteurs. En effet, ces derniers pensent que ces catégories représentent « a core set of leadership practices [that] forms the “basics” of successful leadership and are valuable in almost all educational contexts » (Leithwood et Riehl, 2003, p. 5). La première catégorie comprend des actions qui visent à développer des objectifs et une vision pour le futur de l'institution : « effective educational leaders help their schools to develop or endorse visions that embody the best thinking about teaching and learning. » (Leithwood et Riehl, 2003, p. 5)

Dans la deuxième catégorie, les auteurs mettent essentiellement l'accent sur le développement des ressources humaines de l'institution. Il s'agira concrètement de stimuler intellectuellement les employés, de leur permettre de se développer

professionnellement et de prendre en compte leurs besoins et sentiments. Le leader doit aussi « set examples for staff and others to follow that are consistent with the school's values and goals. By modeling desired dispositions and actions, leaders enhance others' beliefs about their own capacities and their enthusiasm for change. » (Leithwood et Riehl, 2003, p. 5)

Enfin, la troisième catégorie concerne le développement d'une culture institutionnelle basée sur des normes, des valeurs, des croyances qui fait la promotion de la sollicitude et de la compréhension mutuelle entre tous ces membres. Le leader travaille de près avec les parents, le gouvernement, bref avec tous les intervenants dans son environnement scolaire. Le leader porte aussi une attention particulière à la structure de son établissement, soulignent nos deux auteurs :

School leaders monitor and adjust the structural organisation of the school, including how tasks are assigned and performed, the use of time and space, the acquisition and allocation of equipment, supplies and other resources, and all of the routine operating procedures of the school. (Leithwood et Riehl, 2003, p. 7)

Quand les leaders créent une certaine cohérence entre ces trois composantes de leur leadership cela leur permet de développer un leadership solide et efficace soutenu par le personnel, les étudiants et la communauté.

Nous croyons que le modèle de Leithwood et Riehl (2003), avec ces trois axes qui s'articulent autour de la gestion quotidienne efficace des institutions scolaires, du développement professionnel et intellectuel du personnel et du développement de l'institution basé sur des valeurs et des normes, s'applique très bien aux milieux

complexes tels que l'université. En effet, à notre avis, l'université, avec ses différents niveaux d'administration et facultés et ses défis liés à la gestion des étudiants, de l'enseignement et de la recherche, etc., est une institution très complexe. La combinaison de ces trois catégories qui, selon les auteurs, regroupent l'essentiel des théories actuelles du leadership, (c'est-à-dire situationnelle, comportementale, transformationnelle, etc.) permet de mieux saisir la notion de leadership en milieu universitaire.

Cependant, il faut souligner que, quels que le soient le modèle, le style et l'approche de leadership, le leader doit tenir compte de la diversité ethnique et culturelle qui caractérise les institutions et les organisations contemporaines. En effet, gérer de telles organisations pourrait être un défi pour tous les acteurs impliqués dans le fonctionnement de celles-ci. Pour les minorités visibles du milieu académique, l'obtention et la rétention des postes de leadership s'avèrent quelquefois difficiles, soulignent certains chercheurs (Nakhaie, 2004; Drolet, 2009). Ces défis pourraient être, entre autres, liés au racisme et à la discrimination que vivent ces leaders dans les universités canadiennes, alors que l'université qui « est un lieu de savoir et c'est le lieu qui devrait être le plus ouvert et où il devrait y avoir le moins de discrimination et d'obstacles, un lieu d'égalité » Alarie (2015, para 11). En réalité, ces comportements racistes vont à l'encontre de toutes les règles morales qui doivent, à notre avis, régir les relations entre tous les intervenants du milieu universitaire. Ces réflexions nous amènent par conséquent, à traiter des questions de « race », de racisme et d'inégalité sociale dans la section suivante.

2.3 Les notions de « race » et racisme et racialisation au Canada

2.3.1 La notion de « race »

C'est à travers la tentative de justification des différences sociales nées des bouleversements que vivaient les Européens à cette époque qu'est né le concept de « race ». C'est au 17^e siècle que la notion de « race » devient un indicateur de groupe généalogique humain avec la naissance du champ de l'anthropologie physique. Les travaux de ce champ d'études donnent un fondement scientifique à cette notion. En 1749, celle-ci est utilisée par Buffon dans son ouvrage *Histoire naturelle* pour différencier la taille, la couleur, la physionomie, les mœurs et l'intelligence de certains peuples (Labelle, 2006). Celui-ci : « désigne dans son sens scientifique strict, celui de l'anthropologie physique, un certain nombre de traits physiques qui différencient statistiquement les groupes humains » (Guillaumin, 1972, p. 58). Mais, certains auteurs suggèrent que l'utilisation du concept de « race » comme concept scientifique n'est en réalité qu'une idéologie raciste, appelée le déterminisme biologique, servant à justifier des comportements discriminatoires (Bernard, 2004; Guillaumin, 1972). Cette idéologie raciste comporte trois idées principales :

Premièrement, l'idée selon laquelle les individus peuvent être classés selon une échelle linéaire d'inférieur à supérieur. D'un point de vue strictement biologique, la notion d'inférieur ou de supérieur n'a pas de sens, il y a juste de la variabilité....La deuxième idée était que l'infériorité est justifiée par de moindres capacités mentales, considérées comme étant une conséquence directe des traits physiques héréditaires comme la taille du cerveau ou la couleur de la peau [...] Et la troisième idée était que les individus peuvent

être catégorisés en groupes homogènes comme les races selon des traits physiques spécifiques utilisés comme marqueurs raciaux (comme la couleur de la peau), sous-entendant par là que ces mêmes individus partagent aussi ces mêmes capacités mentales. (Bernard, 2004, p 50)

Cependant, ce déterminisme biologique, utilisé comme fondement des idéologies racistes, a été battu en brèche par la majorité des chercheurs dans ce domaine (Li, 2003 et Guillaumin, 1972). En effet, depuis la fin de la Deuxième guerre mondiale, la recherche a démontré que la causalité raciale n'a pas de fondement scientifique et que la classification des individus selon leurs caractéristiques physiques, comme s'il s'agissait de catégories génétiques logiques, était tout simplement erronée (Li, 2003). La génétique nous apprend qu'il n'y a pas de marqueurs biologiques pour les « races », car il y a plus de variations génétiques à l'intérieur d'un groupe qu'entre les groupes. De nos jours, la notion de « race » est principalement fonction de processus sociaux qui cherchent à établir des différences entre les groupes, avec le résultat d'en marginaliser certains par rapport à la société (Commission ontarienne des droits de l'homme, 2005). En définitive, la « race » serait « un signifiant manipulable dans l'ordre symbolique, en fonction des rapports de pouvoir existants dans une société » (Labelle, 2006, p. 8). Le fait que la notion de « race » soit plus un phénomène ou un mythe social que biologique amène certains chercheurs à nier l'existence même des « races ».

Malgré le fait que le déterminisme biologique de la « race » soit mis en mal et simplement discrédité, le construit social de cette notion reste un levier prépondérant dans la société canadienne. En effet, ce concept de « race » est de nos jours utilisé dans tous les domaines, aussi bien scientifiques que publics. Li (2003, p. 23) pense

qu'il y a, en réalité « une confusion entre, d'une part, les traits phénotypes utilisés pour justifier la construction de l'idée de « race », et, d'autre part les caractéristiques sociales attribuées aux groupes raciaux » (p. 123). Les traits physiques et culturels ne sont donc importants que lors de la construction sociale des catégories raciales dans lesquelles on va placer les individus et ce processus de construction sociale de la « race » est nommé « racialisation. » (Li, 2003)

2.3.2 La racialisation

La racialisation est définie comme un processus par lequel l'on marque la différence entre des groupes dans une société donnée de telle sorte que certains de ces groupes sont traités différemment et inégalement. Autrement dit, ces individus appartenant à ces groupes racialisés vont, dans certaines circonstances, se sentir exclus, marginalisés ou tout simplement discriminés quant à l'accès à certaines possibilités (Hynam, 2009). Ainsi, l'expression « groupes racialisés » établit clairement que la « race » n'est pas un fait biologique objectif, mais un concept social et culturel qui est susceptible d'exposer les individus au racisme » (Hynam, 2009, p. 6). En tant que processus de définition de l'altérité, la racialisation peut être l'œuvre de la culture majoritaire et elle se fait à travers le discours racialisé par lequel l'on marque la différence de certains groupes. Cependant, cette notion peut être aussi utilisée par les minorités visibles elles-mêmes pour s'identifier.

Même si la racialisation concerne généralement les membres de groupes minorisés, elle fait aussi référence à des attributs et à des traits caractérisant les groupes racialisés que le groupe majoritaire va quelquefois critiquer, minimiser, voire marquer d'une valeur négative. Ainsi, les préjugés seront aussi rattachés à des

caractéristiques souvent racialisées tels que l'apparence physique, l'accent, le nom, le régime alimentaire, les croyances, les pratiques religieuses et les rituelles, etc. (Commission ontarienne des droits de l'homme, 2005)

En définitive, bien que de nombreux chercheurs soient d'accord sur le fait que les « races » n'existent pas, le construit social de la « race » demeure en œuvre dans la société canadienne et, quelquefois, il peut faire subir aux groupes racialisés les conséquences néfastes du racisme et de la discrimination raciale. En effet, selon une enquête de Statistique Canada (2011), 25 % des minorités visibles au pays ont déclaré avoir subi de la discrimination ou des traitements injustes, durant les cinq années précédant l'entrevue, comparé à 13 % pour les personnes n'appartenant pas issues à des minorités visibles. Ces minorités visibles interrogées soulignent que l'appartenance culturelle ou la couleur de la peau étaient, le plus souvent, évoquées comme les raisons pour lesquelles elles subissaient ces inégalités et discriminations. Nous pouvons aussi citer l'exemple des femmes de minorités visibles de 25 à 54 ans dont le taux de chômage, en 2006, était de 8,4 % comparé à 5,0 % des femmes n'appartenant pas à une minorité visible. (Statistique Canada, 2011)

2.3.3 Le racisme

Il faut dire d'emblée que les définitions du concept de « racisme » sont nombreuses et les différences se situent souvent au niveau de leurs complexités et de leurs significations. Cependant, comme le souligne si bien la Commission ontarienne des droits de la personne (CODL), toutes les définitions du racisme, généralement, concordent sur un aspect fondamental, en ce sens que le racisme est une idéologie reposant « sur le postulat, explicite ou implicite, de la supériorité inhérente d'un

groupe racialisé par rapport aux autres. L'idéologie raciste se manifeste parfois ouvertement, par des insultes, des plaisanteries malicieuses ou des actes haineux » (CODL, 2005, para 6). Le dictionnaire la Toupie définit le racisme comme :

un système de théories et de croyances individuelles ou collectives selon lesquelles il existe des « races » dans l'espèce humaine et une hiérarchie entre elles. Les individus sont réduits à un ensemble de critères identitaires considérés comme spécifiques et sur lesquels il est porté des jugements de valeur : inférieurs, nuisibles. (Dictionnaire La Toupie)³

Cependant, il faut dire que beaucoup de ces définitions construites autour des rapports de forces et de pouvoirs inégalitaires sont très critiquées de nos jours, car elles puisent leurs racines dans les luttes anti-esclavagistes et anticolonialistes de l'époque. Ce type de définitions laisse peu de latitude pour saisir la quintessence même des phénomènes sociaux, souvent liés à des enjeux plus complexes et plus vastes. En d'autres termes, la définition du terme racisme a beaucoup évolué et elle intègre dorénavant des marqueurs sociaux autres que la « race ». À ce sujet, Guillaumin mentionne en effet que le terme de racisme qui au départ « ne caractérisait que les relations hostiles entre des groupes strictement définis comme raciaux – est devenu le signifiant d'un rapport entre des groupes qui ne sont pas obligatoirement considérés, consciemment, comme raciaux » (2005, p. 70). Mais, il faut dire que, quel que soit l'enjeu auquel le racisme est lié, celui-ci se manifeste de différentes manières dans les relations humaines.

³ Source : <http://www.toupie.org/>

2.3.3.1 Les manifestations du racisme

En général, le racisme se manifeste à travers des interactions discriminatoires entre les individus (Karlsen et Nazroo, 2002). Au niveau sociétal, celui-ci est véhiculé à travers la culture et l'idéologie de certains individus. Les mots, les expressions et le discours seront les moyens principaux utilisés pour exprimer ce racisme individuel et sociétal.

2.3.3.1.1 Un mal, des mots : le discours raciste dans la conversation

Le discours raciste est une forme de pratique sociale discriminatoire qui se manifeste généralement dans un texte, une parole et une communication. Combiné à d'autres formes (non verbales) de pratiques discriminatoires, le discours raciste contribue à la production et à la reproduction du racisme comme une forme de domination ethnique ou raciale. C'est en exprimant, en confirmant ou en légitimant les opinions, les attitudes et les idéologies de la culture dominante que l'on perpétue le racisme dans nos sociétés. Par ailleurs, c'est aussi dans le processus de définition de « l'autre » que les pratiques racistes consolident la marginalisation des minorités visibles vivant dans les sociétés occidentales. (Kobayashi & Peake, 1994; Dei, 2007)

Il existe plusieurs formes de discours racistes (Van Dijk, n.d.) : 1) le discours raciste adressé directement aux minorités visibles par les membres de la culture dominante et 2) le discours raciste tenu entre membres du groupe majoritaire à l'égard des minorités visibles. La première forme du discours raciste est l'une des manières discriminatoires utilisées par les membres du groupe dominant pour interagir avec les minorités visibles. Ils le font ouvertement en utilisant des injures et des propos diffamatoires et haineux. Cette forme de discours est généralement utilisée par les extrémistes de droite, tels que les membres des partis néo-nazis. Étant donné que ces

formes de discours raciste sont « politiquement inacceptables », la majorité des discours sont plus subtils et indirects.

La deuxième forme du discours raciste est le discours utilisé au sein du groupe majoritaire et par leurs organes de socialisation et de transmission culturelle à l'égard des groupes racialisés. Il s'agit aussi bien de conversations informelles entre individus que de discours utilisés dans des outils de transmission et de socialisation (textes ou matériels multimédias : radio, journaux télévisés, films, éditoriaux, publications scientifiques et ouvrages, les écoles, les universités, la littérature, entre autres). Ces discours sont caractérisés par la représentation négative que se font les membres de la culture dominante des minorités visibles. Il faut aussi noter que les mots utilisés pour perpétuer le racisme ont véritablement changé de registre, car ceux-ci jouent sur l'euphémisme, la dissimulation et l'équivoque du concept (Kobayashi & Peake, 1994; Dei, 2007), ce qui complexifie davantage la lutte contre le racisme.

Cependant, au-delà de ces deux formes de discours racistes dans lesquelles les cultures dominantes d'une société donnée sont directement concernées, il faut noter que les discours racistes sont bel et bien utilisés entre les minorités visibles elles-mêmes. Il suffit tout simplement de prendre l'exemple de l'Inde ou de certains pays africains où les castes supérieures et inférieures se combattent à travers les discours et les actes racistes. En effet, il reste vrai que les notions de caste et de racisme renvoient à des réalités parfois différentes, mais leurs conséquences sociales sont pratiquement identiques (Jaffrelot, 2004). En d'autres termes, le discours raciste est aussi présent entre les minorités elles-mêmes, car certains groupes racialisés développent des attitudes racistes à l'égard d'autres groupes racialisés en raison de la différence

marquée dans le statut social ou en raison de la couleur de la peau. (Jackson et Cothran, 2012)

2.3.3.2 Le racisme systémique ou institutionnel

Au-delà des interactions discriminatoires entre les individus, le racisme peut être la conséquence du système dans lequel nous vivons et celui-ci est connu sous le nom de discrimination systémique. La Commission ontarienne des droits de la personne précise que « La discrimination systémique découle de politiques, pratiques et comportements qui font partie des structures sociales et administratives de l'organisation et dont l'ensemble crée ou perpétue une situation désavantageuse pour les personnes racialisées » (CODP, para 2). Ce racisme découle généralement des conséquences involontaires du système discriminatoire et Macpherson (1999) ajoute que :

cette forme de racisme passe plus inaperçue, bien qu'il soit possible de la détecter dans certains processus, attitudes et comportements qui traduisent la discrimination par des préjugés involontaires, par l'ignorance, par la désobligeance, et par des stéréotypes racistes qui désavantagent les personnes appartenant à certains groupes ethniques minoritaires. (Cité dans Hynam, 2009, p. 5)

Le racisme institutionnalisé est normatif et se manifeste souvent comme un désavantage hérité. Il est structurel, car il est codifié dans nos coutumes et pratiques (Jones, 2003). Ainsi, certaines exigences d'emploi, procédures d'avancement et

pratiques d'embauche peuvent être des obstacles pour les minorités visibles. (Fondation canadienne des relations raciales, 2008)

Comme mentionné plus haut, le racisme est souvent lié à l'exclusion et aux inégalités sociales que vivent les minorités visibles. Ces inégalités constituent généralement des obstacles à l'intégration socioéconomique et professionnelle des groupes racialisés comme nous le verrons un peu plus loin. Ces paragraphes qui suivent vont traiter succinctement de la politique du multiculturalisme canadien, des politiques de la différence et des inégalités sociales.

2.3.3.4 Racisme et les inégalités raciales au Canada

2.3.3.4.1 Les minorités visibles et la politique du multiculturalisme canadien

Depuis 1971, la politique fédérale du multiculturalisme a été la plateforme pour la gestion de la diversité ethnique, culturelle et linguistique. Et celle-ci reste une politique clé dans la construction sociale de la diversité et d'une identité nationale pancanadienne (Li, 2005). Ce multiculturalisme canadien, à ses débuts, mettait l'accent sur les aspects folkloriques des cultures en permettant aux groupes ethniques de consolider leurs traditions et leurs coutumes et de valoriser leurs langues tout en restant canadien. (Puplampu et Tettey, 2005)

Durant les années 1980, les enjeux de la lutte contre le racisme, de l'égalité sociale et de la sensibilisation des Canadiens majoritaires à la diversité prennent graduellement plus d'importance que les aspects de la gestion et de la préservation culturelle des groupes racialisés. Cela était dû au fait que la discrimination raciale dans la société canadienne en général et sur le marché de travail en particulier, était de plus en plus

dénoncée par tous. Il faut souligner que cette réorientation des enjeux vers les idéaux de justice et d'égalité sociale a lieu dans un contexte démographique caractérisé par une augmentation exponentielle du nombre des minorités visibles, créant du coup, des inquiétudes au sein de la population majoritaire (Li, 2005; Mc Andrew, Helly et Tessier, 2005). Ce changement d'idéaux est, en partie, dû au rapatriement de la constitution canadienne 1982, dont le succès était basé sur le soutien de l'opinion et sur des valeurs sociales d'égalité, de justice et de liberté. (Mc Andrew, Helly et Tessier, 2005)

Cette réorientation s'est finalement concrétisée par l'adoption en 1988 de la Loi sur le multiculturalisme dont les objectifs, entre autres, étaient la réduction de la discrimination, des inégalités et l'éradication du racisme. Cependant, la Loi n'a cessé de susciter des débats aussi bien au niveau académique que social, car celle-ci avait du mal à atteindre ses objectifs (Mc Andrew, Helly & Tessier, 2005). En effet, malgré la tentative d'instaurer l'égalité raciale entre tous les Canadiens par le biais de cette loi, les différences raciales continuent à se reproduire « aussi bien par les inégalités de chance et par les valeurs normatives qui résultent des faibles valeurs marchandes et sociales accordées à ceux qui ne sont pas de « race » blanche » (Li, 2005, p. 142). Wotherspoon (2005) définit la différenciation sociale comme « un processus qui situe les gens dans différentes conditions et situations sociales caractérisées par l'inégalité des ressources, des possibilités et des chances dans la vie. » (p. 156–157)

Toutefois, malgré cette institutionnalisation du multiculturalisme canadien, des problèmes liés à l'intégration socioéconomique des minorités visibles signent et persistent. En effet, les groupes minoritaires vivent parfois des inégalités sociales et des pratiques discriminatoires qui représentent des obstacles à l'intégration du marché de

l'emploi. Comme nous le mentionnons plus bas, le taux de chômage est souvent trois à quatre fois plus élevé chez certains groupes racialisés en comparaison à la moyenne nationale. (Colin, 2001a)

2.3.3.4.2 La persistance des inégalités raciales au Canada

Les inégalités raciales sont dues aux pratiques discriminatoires, perpétrées et perpétuées par le groupe majoritaire, et elles ont des impacts sur bon nombre de secteurs socioéconomiques tel que celui de l'employabilité des minorités visibles (Ledoyen, 1998). En effet, de nombreuses études confirment que, par rapport aux autres Canadiens, les groupes racialisés éprouvent plus de difficultés à se trouver un emploi (Colin, 2001a, Lafontant, 2007 & Colin, 2001b). En 2001, le taux de chômage chez la population d'origine africaine vivant dans le pays était de 13,1 % alors qu'il était de 7,4 % chez l'ensemble de la population du Canada (Colin, 2001a). Au Québec, en 2008, une étude de Statistique Canada révèle que le taux de chômage chez les Québécois était de 6,3 % au niveau provincial, alors qu'il était de « 27,9 % chez les Maghrébins qui se sont installés entre 2001 et 2006, soit un taux supérieur un peu plus de quatre fois à celui des Québécois de souche. Ceux qui s'y sont installés entre 1996 et 2001 connaissent un taux de chômage de 18% – 3 fois supérieur que chez les “pure laine” [...]. » (Djafar, 2008, para 2)

En ce qui concerne les salaires, il faut mentionner que l'écart se creuse, car comme le mentionne Handal et Forcier de l'Institut de recherche et d'informations économiques (IRIS) cité dans Leduc (2012, para 6), « en 1980, les nouveaux immigrants au Canada gagnaient en moyenne 85% du salaire des natifs ; cette proportion avait chuté à 63% en 2005 ». Ces quelques exemples, ci-dessus mentionnés, nous montrent qu'à

compétence égale, certains membres des groupes racialisés bénéficient de moins d'opportunités que le reste de la population canadienne.

De nos jours, il faut dire que malgré la Loi sur le multiculturalisme et la Charte canadienne des droits et libertés de 1982, ainsi que les diverses chartes adoptées dans les provinces canadiennes, la notion de « race » continue à être au cœur des relations entre les minorités visibles et le reste du Canada. En effet, il est important de rappeler que selon l'article 15 de la Charte des droits et libertés de 1982, tous les Canadiens sont égaux devant la loi sans aucune discrimination à cause, entre autres, de la « race » ou de la couleur de la peau. Le multiculturalisme canadien, quant à lui, est un modèle d'intégration des immigrants et de gestion de la diversité ethnoculturelle, soutenu par un ensemble de politiques gouvernementales adoptées par les autorités canadiennes dans les années 1970 et 1980. Celui-ci a pour objectif de mettre fin aux obstacles à leur pleine participation à la vie canadienne et, par voie de conséquence, de créer un sentiment plus fort d'appartenance et de fierté à l'égard du Canada.

En définitive, l'objectif premier de toutes ces lois et chartes « est de garantir que tous ont leur place au soleil, sans égard aux origines, à la « race » ou à l'ethnicité et que toutes les barrières à une participation pleine et entière seront éliminées» (Gouvernement du Canada, 2005, p. 10). Cependant, ces notions de « race » et de racisme continuent aussi à alimenter les débats publics, car plusieurs enquêtes montrent que le racisme est loin d'être éradiqué. En 2007, un sondage Léger Marketing révèle que :

quarante-trois pour cent [des Québécois] admettent être faiblement racistes, ou à tout le moins avoir une certaine méfiance à l'égard de

gens d'autres origines [...]. Et un Québécois sur deux a une mauvaise opinion des Arabes. Parmi les autres groupes qui ont mauvaise réputation, viennent en ordre les Juifs (pour plus du tiers des répondants), les Noirs (plus du quart des répondants), les Latino-Américains, les Asiatiques. (Radio Canada, 2007)

Un autre sondage de 2014 montre que 62 % des Canadiens déclarent être inquiets de la montée du racisme à l'égard des musulmans, des Juifs, des immigrants et des Autochtones (Fondation canadienne des relations raciales, 2014). Ces sondages, pour ne citer que ceux-ci, montrent que la notion de « race » et le racisme jouent encore un grand rôle dans la société canadienne et que les injustices et les inégalités sociales, elles aussi, continueront probablement à être renforcées au Canada. Nous pensons avec Li (2005, p. 146) que « la différence raciale dans la société canadienne se perpétue par l'intégration de la « race » dans l'ordre normatif par lequel la valeur sociale des gens de couleur est évaluée. »

En définitive, la notion de « race » continue de jouer un rôle fondamental dans les relations entre différents groupes sociaux au Canada, et ce, malgré les outils politiques et juridiques développés par le gouvernement fédéral pour lutter contre le racisme. Et, pour terminer, mentionnons que malgré l'existence de programmes d'accès à l'égalité basés sur la notion de « race », il semble que cette construction sociale qu'est la « race » continuera de se manifester à travers la reproduction des inégalités économiques liées, en partie, au processus de différenciation raciale des individus. Nous pensons, comme mentionné plus haut, que ces notions pourraient jouer un rôle

dans le leadership de nos leaders africains. Dans la section suivante, nous traiter du concept de capital social.

2.4 Capital social

La notion de capital social connaît un succès fulgurant en sciences sociales depuis ces trente dernières années. Le capital social peut, de prime abord, se résumer à l'idée que l'ensemble des relations personnelles, des réseaux d'un individu comptent et font partie des ressources de ce dernier. Mais l'idée sous-jacente à la notion de capital social n'est pas nouvelle, car Hobbes, cité dans Kamanzi, (2006, p1), disait déjà en 1651 dans le *Leviathan* que : « *Avoir des amis, c'est avoir du pouvoir.* »

Cependant, selon Martin-Caron (2013), le concept de capital social a été mentionné pour la première fois dans les travaux de Hanifan en 1916 :

[...] those tangible substances [that] count for most in the daily lives of people: namely good will, fellowship, sympathy and social intercourse among the individuals and families who make up a social unit. If [an individual comes] into contact with this neighbor, and they interact with other neighbors, there will be an accumulation of social capital, which may immediately satisfy his social needs and which may bear a social potentiality sufficient to the substantial improvement of living conditions in the whole community (Woolcock et Narayan, 2000, cité dans Martin-Caron, 2013), p 2).

De nos jours, Pierre Bourdieu, James Coleman et Robert Putnam sont considérés comme des pionniers dans le développement du concept de capital social

(Baret et Soto-Maciel, 2004). Si la grande majorité des chercheurs accordent la paternité de la notion à Bourdieu, certains auteurs comme Jacquemain (2006), parle de copaternité en y associant James Coleman. Putnam, quant à lui, reste aujourd'hui, le promoteur le plus reconnu de la notion. Il faut dire que Bourdieu est très cité dans les publications académiques qui traitent du concept de capital social et, selon plusieurs auteurs, cela serait dû au fait qu'il ait été le premier à proposer une définition en termes de ressources réelles et potentielles liées à la possession d'un réseau de relations (Méda, 2002; Baret et Soto-Maciel, 2004)

En effet, cette première définition de Bourdieu (1980) fait référence aux ressources utilisées par des agents ou des groupes sociaux pour consolider leur position dans la hiérarchie sociale et bénéficier des privilèges matériels qui y sont attachés (Méda, 2002). Bourdieu (1980, p.1) définit donc le capital social comme « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance ». Pour ce dernier, les individus investissent volontairement dans le capital social dans le but de tirer des bénéfices. En réalité, il s'agit d'une conception très instrumentale, car les réseaux dans lesquels investissent individus ne sont pas naturels, ils sont le résultat des stratégies développées par ces derniers, nous dit Bourdieu :

le réseau de liaisons est le produit de stratégies d'investissement social consciemment ou inconsciemment orientées vers l'institution ou la reproduction de relations sociales directement utilisables, à court ou à long terme, c'est-à-dire vers la transformation de relations contingentes, comme les relations de voisinage, de travail ou même de

parenté en relations à la fois nécessaires et électives impliquant des obligations durables subjectivement ressenties [...]» (Bourdieu, 1980, p.2)

Bourdieu, plus précisément, distingue trois formes de capital qui sont : le capital économique, le capital culturel et le capital social. Le capital économique comprend les revenus, le patrimoine financier et matériel et les autres moyens de production que détient l'individu; le capital culturel est constitué des dispositions, des qualités et qualifications intellectuelles que possède l'individu et qui peuvent être mesurées par le niveau d'études et de diplômes que ce dernier possède (Beitone, 2012). Le capital social, comme défini plus haut, est constitué de toutes les ressources de l'individu liées à son réseau. (Bourdieu, 1980)

Coleman (1988, 1990), à l'instar de Bourdieu, considère le capital social comme le résultat des interactions sociales. Ce dernier identifie plusieurs formes de capital social : la première résulte d'un échange de services entre des individus, cela signifie, plus exactement que celui qui reçoit un service est tenu par une obligation de réciprocité. Autrement dit, plus l'individu rend service, plus il accumule des crédits, et plus il a des obligés (Ferrand, 2008). Sur le plan collectif, le capital social se constitue d'un côté, par la somme des crédits des individus et d'un autre côté, par les propriétés structurales du réseau de relations qui vont assurer le respect des obligations. La deuxième forme « résulte de la circulation d'information, dans des relations qui existent pour d'autres propos. Et la dernière forme résulte du respect de normes collectives, notamment de toutes celles qui conduisent les personnes à œuvrer pour le bien commun » (Ferrand, 2008, p. 3). Pour Coleman toutes les relations, les réseaux et les

structures sont une forme de capital social, car elles sont prises en compte parce qu'elles sont utiles.

Coleman, définit le capital social, non seulement, par sa fonction, mais il est aussi une propriété de la structure sociale.

Ce n'est pas une entité unique, mais une variété d'entités différentes qui ont deux caractéristiques en commun : elles constituent toutes un aspect de la structure sociale, et elles facilitent certaines actions d'individus qui sont au sein de la structure. Comme d'autres formes de capital, le capital social est productif, rendant possible la réalisation de certains buts qui ne pourraient être réalisés en son absence. » (Coleman, 1990. p. 302 – 303, cité dans Fallery, 2014)

Le capital social, chez Coleman, est donc inhérent à la structure des relations entre les acteurs et, par conséquent, et contrairement à Bourdieu (1980), il n'est pas le résultat de l'investissement intentionnel de l'acteur, mais plutôt une ressource naturelle. (Baret et Maciel, 2004)

Putnam, quant à lui, est considéré comme ayant contribué grandement à populariser le concept de capital social aux États-Unis avec les deux publications suivantes : Putnam, R. (1995). *Bowling Alone: America's Declining Social Capital* *Journal of Democracy*, (6), p. 65-78, et son ouvrage publié en 2000, lequel a repris son article, *Bowling Alone: The Collapse and the Revival of American Community*. Dans ces écrits, Putnam soutient que le capital social qui est la base de la société américaine est en déclin. Les États-Unis seraient caractérisés par des maux tels que le déficit

démocratique, le désengagement social, les inégalités économiques, les exclusions sociales, etc. (Martin-Caron, 2013)

Putnam conçoit le capital social dans une perspective beaucoup plus macro sociale et collective et cette approche qu'on peut qualifier de communautaire constitue sa nouveauté. Il définit le capital social comme les caractéristiques de l'organisation sociale telles que les réseaux, les normes et la confiance qui vont, en fin de compte, faciliter la coopération pour le bénéfice des uns et des autres (Putnam, 1995). Au cœur de cette action collective se trouve la notion de confiance qui va amener les individus à coopérer pour le bien-être social de tout le pays.

Le capital social serait, par conséquent, tout un ensemble de ressources qui vont permettre aux groupes sociaux de faire face aux difficultés de l'action collective, contrairement à Bourdieu et Coleman qui mettent l'accent sur la satisfaction d'objectifs individuels (Fallery, 2014). Autrement dit, le capital social se développe à travers les activités sociales des citoyens dans les associations, les mobilisations politiques, les rencontres sportives et religieuses, et ce, sur une base de confiance. Le capital serait donc le résultat de l'action des individus contrairement à Bourdieu et Coleman qui soutiennent que le capital social est le produit de la structure sociale.

Bien que Putnam ait grandement contribué au développement de la théorie du capital social, son approche a été largement critiquée, selon Fallery, (2014, p.2) :

elle a pour défaut de faire un amalgame de phénomènes fort distincts (certains renvoyant à des pratiques d'information telle que sociabilité, la participation associative, et d'autres à des perceptions comme les normes et les valeurs). Par ailleurs, elle recouvre dans un même

ensemble ce dont le capital social retire de la valeur (les réseaux) et ce qu'il produit (réciprocité, confiance).

D'autres auteurs ont souligné le fait qu'il existe des communautés avec de nombreuses associations démocratiques, mais sans qu'il y ait un développement économique significatif réel et significatif. (Martin-Caron, 2013)

En conclusion, disons que le capital social reste un concept fondamental dans la compréhension de l'expérience de leadership de nos administrateurs originaires de l'Afrique noire et il permettra aussi de souligner les défis et opportunités qui ont permis d'obtenir leurs postes. En effet, les relations et les réseaux de connexions des leaders, font partie des ressources que ces derniers peuvent mobiliser dans leurs relations interpersonnelles au sein de l'université. Nous allons maintenant passer au cadre d'analyse de notre recherche.

2.5 Cadre d'analyse retenu pour notre recherche

Comme mentionné plus haut, nous avons retenu les concepts de leadership et de leadership éducationnel pour notre recherche. Le concept du leadership s'ancre dans le champ de l'administration des affaires où les théories cherchaient essentiellement à répertorier et à différencier les bons leaders des autres à travers leurs traits et comportements (Northouse, 2009; Stogdill, 1948). Il s'agissait de déterminer quel leader possédait l'habileté de diriger et d'influencer les autres pour le succès de l'entreprise ou de l'organisation (Leithwood et Riehl, 2003). L'analyse de ce concept de leadership développé dans le champ de l'administration des affaires nous a tout de même permis de mieux comprendre son évolution et les différentes approches théoriques.

Cependant, étant donné que notre recherche a lieu dans le milieu universitaire, il s'avère important donc de considérer le concept de leadership éducationnel pour mener à bien cette étude. En effet, c'est dans l'exercice quotidien de la fonction d'administrateur au sein de l'université que vont se construire les expériences de leadership des leaders d'origine africaine dans l'éducation supérieure. Suite à l'analyse des différentes approches de leadership éducationnel, nous avons retenu le modèle conceptuel du leadership éducationnel de Leithwood et Riehl (2003) composé essentiellement de trois catégories de base : 1) établissement des directions pour l'organisation, 2) le développement des personnes et 3) le développement de l'organisation. Nous pensons que ce modèle, à travers l'analyse de ses trois composantes, nous permettra mieux comprendre l'expérience de leadership de nos leaders d'origine africaine.

Notre second cadre d'analyse, quant à lui, s'appuie sur les concepts de « race », racisme et de racialisation. Bien que de nombreux chercheurs soient d'accord sur le fait que la « race » n'existe pas, le construit social de celle-ci a un impact important sur les relations entre les citoyens, surtout en contexte multiculturel (Bernard, 2004). Et le racisme est souvent lié à l'exclusion et aux inégalités sociales que vivent les minorités visibles dans le contexte multiculturel canadien. (Mc Andrew, Helly & Tessier, 2005; Lafontant, 2007)

La combinaison de ces notions de « race », racisme, racialisation et d'inégalités sociales permet de bien saisir et d'analyser les rapports entre individus dans un contexte multiculturel (Li, 2003). Ces notions nous permettent d'explorer l'expérience rapportée par des personnes issues des minorités visibles en position de leadership dans des institutions universitaires canadiennes. Autrement dit, ce sera à travers les interactions

au quotidien entre les leaders et les autres membres du milieu de l'éducation supérieure que se construiront les expériences de leadership de ces derniers.

Finalement, le concept de capital, quant à lui, nous permet aussi de comprendre certains défis rencontrés et les opportunités qui ont facilité l'obtention des postes de leadership. Nous pensons aussi que, d'un point de vue général, l'ensemble du capital social mobilisé contribue à comprendre l'expérience de leadership de nos administrateurs africains dans l'enseignement supérieur au Canada.

En conclusion, disons que les quatre différents corpus théoriques (leadership, leadership éducationnel, capital social, racialisation et racisme) mobilisés dans notre recherche permettent de mieux saisir l'expérience de leadership des leaders d'origine africaine dans l'éducation supérieure. Et cela se fera à travers l'analyse de l'expérience personnelle de chaque participant recueillie à travers les entrevues que nous avons effectuées durant la phase de cueillette de données.

3. Méthodologie

3.1 Recherche qualitative

Nous avons choisi la méthodologie qualitative pour mener à bien cette étude, car elle est considérée comme étant très pertinente pour décrire et interpréter des phénomènes individuels et sociaux dans leurs aspects temporels. Et cette temporalité peut être appréhendée, entre autres, par le biais du vécu des individus pour notre étude. Dans ce sens, Mucchielli (1996, p. 182) souligne que la méthodologie qualitative est une « succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes ». L'interprétation et le sens que le chercheur donne au phénomène restent importants dans la recherche qualitative. Autrement dit, dans la méthode qualitative, les phénomènes humains sont envisagés comme des phénomènes de sens qui seront compris en tenant compte de la nature de ces mêmes phénomènes et de la nature humaine du chercheur. (Mucchielli, 1996; Kakai, 2008; Gal, Gal & Borg 2007)

La connaissance procède donc d'une construction partagée à partir de l'interaction entre le chercheur et le participant, ce qui signifie que l'implication du chercheur est très importante dans l'interaction « traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur les processus de production » (Anadón & Guillemette, 2007, p. 27). Suite à ces précisions sur la méthodologie utilisée, nous pensons qu'il est

judicieux de traiter dès à présent du positionnement épistémologique que nous adoptons dans notre recherche, car cela pourrait guider notre choix de méthode de collecte de données.

3.2 Positionnement épistémologique

La position épistémologique requiert du chercheur qu'il choisisse et situe sa recherche dans un paradigme. Pour Creswell (2007), le paradigme peut se définir comme une vision du monde ou un système de croyances de base qui guide l'action du chercheur et son choix d'approche méthodologique. Ce choix guide aussi le chercheur sur certains aspects de sa recherche qui peuvent être philosophiques, épistémologiques et ontologiques. (Mucchielli, 1996; Denzin & Lincoln, 2005)

Nous croyons que le savoir n'est pas inné et que toute connaissance s'acquiert à partir de l'interaction entre le chercheur et les participants, c'est-à-dire un consensus basé sur le dialogue et l'intersubjectivité (Anadón & Guillemette, 2007). Notre recherche a pour but de mieux appréhender et de documenter la réalité que des leaders d'origine africaine vivent au sein de l'administration universitaire. La recherche s'inspire donc du paradigme constructiviste, car nous cherchons à produire des explications et des interprétations qui ne sont pas la réalité mais un construit susceptible d'expliquer cette réalité-là (Coutelle, 2005). Par conséquent, la construction de cette réalité si dépendante des interactions entre l'observateur et les autres acteurs et la connaissance qui en découle est, de ce fait, contextuelle et subjective. Creswell (2007) souligne que ces connaissances sont variées et multiples et amènent le chercheur à identifier la complexité des points de vue plutôt que des significations étroites à travers quelques

catégories. Suite à ce positionnement épistémologique, nous pouvons d'ores et déjà, nous interroger sur la méthode de collecte de données à choisir.

Puisque l'épistémologie constructiviste met au premier plan la subjectivité de la réalité sociale, appréhendée à partir des interactions entre les acteurs, c'est-à-dire entre le chercheur et l'interviewé, nous nous devons par conséquent de choisir des techniques qualitatives de recueil pour comprendre le discours des leaders d'origine africaine. Afin de mieux saisir les différents parcours et trajectoires sociales de nos participants, nous avons eu recours au récit de vie pour mener à bien notre étude qui est, à notre avis, une méthode congruente avec la démarche qualitative. L'approche de recueil de données par le biais du récit de vie sera discutée dans les prochaines sections.

3.3 Profil des participants

Tous les participants à la recherche sont originaires de l'Afrique subsaharienne et ils ont comme langue de travail soit l'anglais soit le français. Les participants francophones ont un haut degré de compétence dans les deux langues officielles du Canada alors que les autres parlent une des langues officielles du pays. Au-delà de ces langues, ces derniers parlent au moins une langue africaine, donc ils sont tous bilingues ou plurilingues. Ces leaders sont tous titulaires d'un doctorat et six parmi eux ont obtenu ce diplôme au Canada. Cinq parmi eux sont directeurs de programme, six chefs de département et deux doyens de faculté.

3.3.1 Sélection des participants

Notre recherche a été menée auprès des leaders d'origine africaine travaillant dans le domaine de l'enseignement supérieur à travers le Canada. Notre critère

fondamental d'éligibilité est d'occuper ou d'avoir occupé un poste à responsabilité dans une université canadienne. Il s'agissait de postes tels que : doyen, vice-doyen, recteur, vice-recteur, chef de département, directeur d'institut universitaire ou de hautes écoles. Les participants ont été recrutés de différentes manières : certains font partie de nos connaissances proches et d'autres participants ont été recrutés par la méthode d'échantillonnage boule de neige. Pour paraphraser, Johnson et Sabin (2010), disons qu'il s'agit d'une méthode d'échantillonnage en chaîne qui repose sur les recommandations de nos premiers participants pour générer de nouveaux participants. Nous avons choisi cette méthode, car, comme le soulignent nos deux auteurs, cette méthode est souvent utilisée pour les recherches sur des populations difficiles à joindre et de surcroît, elle est très peu coûteuse.

Le recrutement de nos participants n'a donc pas été facile, car nous avons fait face à quelques refus de la part des leaders africains. En effet, certains craignaient que leur anonymat ne soit pas bien protégé, étant donné le petit nombre d'administrateurs universitaires d'origine africaine au Canada. Cependant, comme nous le soulignons dans les pages suivantes, nous avons pris soin d'expliquer aux leaders toutes les mesures éthiques adoptées dans notre recherche

Finalement, onze entrevues ont été réalisées avec des leaders d'origine africaine occupant des postes à responsabilités dans les universités canadiennes. Pour des raisons de confidentialité, nous avons assigné à chaque participant un pseudonyme composé d'une lettre et d'un chiffre, allant de P1 à P11. Ces derniers travaillent dans les provinces suivantes : le Manitoba, l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario, le Québec et la Saskatchewan. Il faut aussi noter que le groupe n'était pas hétérogène, car tous nos participants étaient des hommes. Cela était dû au fait que nous n'avons

malheureusement pas pu trouver de femme occupant un tel poste et ce, malgré tous nos efforts. Voici ci-dessous, sous forme de tableau, un descriptif du profil des participants. Ces tableaux contiennent les informations suivantes : le niveau de formation académique et le lieu où le diplôme a été obtenu, le nombre d'années au Canada, la durée au poste de leadership, le lieu de travail et finalement une indication sur l'âge du participant.

Tableau 3: profil des participants (âge et nombre d'années au Canada)

Participants	Âge	Nombre d'années au Canada
P1	Entre 50 et 60	35
P2	Entre 50 et 60	28
P3	Entre 50 et 60	33
P4	Entre 50 et 60	13
P5	Entre 50 et 60	37
P6	Entre 50 et 60	14
P7	Entre 50 et 60	24
P8	Entre 40 et 50	16
P9	Entre 50 et 60	20
P10	Entre 50 et 60	43
P11	Entre 50 et 60	18

Tableau 4: profil des participants (formation académique, lieu de travail, lieu de formation, années au poste)

Participants	Formation académique	Lieu de travail	Lieu de formation	Nombre d'années au poste
P 1	Doctorat	Université 1	Afrique et Canada	3 ans
P 2	Doctorat	Université 2	Afrique et Canada	8 ans
P 3	Doctorat et post doctorat	Université 3	Afrique et France	10 ans
P 4	Doctorat et post doctorat	Université 4	Afrique et États-Unis	9 ans
P 5	Doctorat	Université 5	Afrique et Canada	3 ans
P 6	Doctorat	Université 6	Afrique et Belgique	12 ans
P 7	Doctorat	Université 7	Afrique et Canada	6 ans
P 8	Doctorat	Université 8	Afrique et Belgique	3 ans

P 9	Doctorat et post doctorat	Université 9	Afrique et Belgique	5 ans
P 10	Doctorat et post doctorat	Université 10	Afrique et Canada	3 ans
P11	Doctorat	Université 11	Afrique et Belgique	5 ans

Il faut souligner que certains éléments tels que les noms des pays d'origine, les noms des universités sont passés sous silence pour des raisons de confidentialité de l'identité des participants.

3.3.2 Préoccupations éthiques

Nous avons fait une demande éthique en conformité avec les exigences de l'Université Simon Fraser. En effet, nous avons strictement respecté les exigences d'anonymat, de protection de droits et de sécurité de tous les participants durant le processus de recherche. Avant chaque entrevue, nous avons expliqué les bénéfices et risques potentiels de la participation, car selon Crête (2010, p. 287), « un projet de recherche peut être entrepris si au total ou de façon agrégée les bénéfices résultant de la recherche sont supérieurs à ses coûts ». Puis, nous avons signifié à chaque participant que son consentement pouvait être retiré à tout moment sur simple demande. Nous avons aussi réitéré la confidentialité de l'étude et la protection de l'identité par l'utilisation de pseudonyme et rassuré le participant qu'aucun élément relatif à sa vie privée ou à son établissement ne sera divulgué. Enfin, nous avons officiellement

obtenu le consentement du participant en lui demandant de lire et de signer le formulaire contenant toutes les obligations et les responsabilités à leur égard.

3.4 Collecte de données

Afin de mieux saisir les différents parcours et trajectoires sociales de nos participants, nous avons eu recours au récit de vie, approche de recueil de données décrite dans les prochaines sections, pour mener à bien notre étude qui est, à notre avis, une méthode congruente avec la démarche qualitative.

3.4.1 Le récit de vie

Le récit de vie, comme d'ailleurs l'histoire de vie, l'autobiographie et la biographie, entre autres, font tous partie de la grande famille de l'approche biographique. Pour Le Grand (2004), le récit de vie n'est qu'un synonyme d'histoire de vie, car « l'histoire de vie s'identifierait à l'histoire racontée où histoire de vie et récit de vie se confondraient » (p. 2). Mais, il faut tout de même distinguer le récit de vie et l'autobiographie, car cette dernière est un texte autoréflexif qui jette tout simplement un regard rétrospectif sur la vie d'un individu. Par contre, le récit de vie est recueilli en situation dialogique, par exemple, dans le cadre d'un entretien entre le chercheur et le sujet. (Chanfrault-Duchet, 1987; Bertaux, 1997)

Cette distinction entre le récit de vie et l'autobiographie est donc fondamentale, car elle permet de mettre en évidence le fait que le récit de vie ait :

[...] pour but d'étudier un fragment de la réalité sociale-historique (un objet social) et de comprendre comment il se transforme à travers les rapports

sociaux, les mécanismes, les processus et les logiques d'action qui le caractérisent. (Sanséau, 2005, p. 39)

Le récit de vie est donc une démarche pour explorer le passé, c'est-à-dire une méthode pour revisiter des faits et des événements vécus par les acteurs, dans le but d'en découvrir et d'en construire un sens. D'un point de vue général, le récit de vie peut se définir : « en tant qu'objet et en tant que genre, comme le produit d'une démarche globale et cohérente par laquelle le narrateur se posant comme sujet, tente de conférer un sens à son expérience vécue, en l'organisant dans une structure narrative propre ». (Chanfrault-Duchet, 1987, p. 13)

Cependant, malgré la popularité du récit de vie, il a été aussi critiqué par certains auteurs. Brun (2003) reproche au récit de vie, entre autres, de faire une grande place à la subjectivité du chercheur quand vient le moment de l'interprétation des données. Malgré l'utilisation de certains outils et certaines démarches de vérifications, disent les critiques, le chercheur :

s'arroge le monopole de la vérité (*la véridiction*), au mépris souvent de l'intention du discours ou de la connaissance des codes de langage qui le fondent. Autrement dit, il se heurte à l'opacité du « *monde vécu* » intérieur de l'auteur du récit. Il n'est pas non plus à l'abri des projections idéologiques ou affectives. (Brun, 2003, p. 43)

Cependant, les défenseurs de l'approche du récit de vie suggèrent que l'acteur social a la capacité d'analyser et d'interpréter ses propres comportements et de porter une réflexion profonde sur lui-même et cela peut contribuer à faire avancer les connaissances scientifiques (Brun, 2003).

En définitive, la méthode du récit de vie nous a donc permis d'obtenir un matériau nécessaire pour explorer le passé dans le but de découvrir et de construire un sens de tous ces évènements vécus par nos participants. Autrement dit, le récit de vie nous a grandement aidé à comprendre et à documenter l'expérience de leadership des administrateurs universitaires d'origine africaine. Cette démarche, en rétablissant la chronologie de leurs histoires personnelles, nous a permis de mieux saisir les significations et la cohérence que nos participants attribuent à leur expérience. (Lani-Bayle, 2007; Poupart & al, 2007; Robin, 1986; Creswell, 1998)

3.4.2 L'entrevue qualitative

Pour la collecte de données, nous avons privilégié la méthode de l'entrevue, car comme l'explique Poupart (1997), elle est essentielle, non seulement comme un outil de collecte d'informations, mais aussi, elle permet de comprendre l'expérience des autres selon les perspectives de ces derniers. À l'instar de Savoie-Zajc (2010), nous employons la perspective de l'entrevue comme une interaction verbale pouvant produire un savoir socialement construit. L'auteure définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » (p. 339)

Blanchet et Gotman (1992) dans leur ouvrage, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, soulignent que l'entretien⁴ est le moyen privilégié pour l'exploration des faits véhiculés principalement par la parole. Ces derniers précisent que « ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés) » (p. 25). Nous pensons que cette dynamique de co-construction de sens entre le chercheur et les participants que nous offre l'entrevue est congruente avec la perspective constructiviste adoptée dans cette étude. Nous choisissons, plus précisément, l'entrevue semi-dirigée pour mener à bien notre étude. Celle-ci :

consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2010, p. 340)

Nous pensons que ce type d'entrevue permet à nos participants de véritablement exprimer leurs pensées et il nous ouvre la voie vers des récits de vie plus riches.

⁴ Dans notre recherche les termes entretien et entrevue sont employés de manière interchangeable et ils ont donc le même sens.

Bien qu'elle ait de nombreux avantages, l'entrevue semi-dirigée a aussi quelques limites. Selon Savoie-Zajc (2005), les stratégies du chercheur pour établir la confiance entre lui et l'interviewé, pour arriver à ses fins, pourraient être vus comme éthiquement inacceptables. On pourrait aussi s'interroger sur la crédibilité des informations recueillies, car l'interviewé peut faire plaisir au chercheur en disant tout ce que ce dernier veut entendre, réduisant ainsi la crédibilité des données recueillies.

3.4.3 Le déroulement des entrevues

Nos entrevues semi-dirigées ont été réalisées par trois différents moyens : en face à face, par téléphone et par un médium plus moderne, Skype. L'entrevue en face à face se caractérise par la rencontre physique du chercheur et du participant pour la discussion. L'entrevue par téléphone était au départ associée aux sondages d'opinion et aux études de marché. Toutefois aujourd'hui, elle est devenue l'un des moyens de collecte de données les plus utilisés, pour des raisons liées au manque de temps ou des contraintes financières (Fontana et Frey, 2005). Le médium Skype permet, quant à lui, de faire des interurbains gratuits et de voir par vidéo son interlocuteur. Quels sont donc les avantages et les inconvénients de ces méthodes de collecte d'informations?

L'avantage premier de l'entrevue en personne est la richesse d'informations, et ce, grâce aux détails qui caractérisent le récit de l'interviewé. Un autre avantage est le renforcement de l'aspect relationnel entre les interlocuteurs, étant donné que ces derniers sont en face à face. En effet, étant physiquement face-à-face, les interventions verbales pourraient être plus spontanées et la gestuelle et le langage corporel des interlocuteurs pourraient, dans une certaine mesure, inviter le participant à être plus prolix, donc à contribuer à la richesse des informations. Finalement, cela donne

l'occasion au chercheur de préciser, de changer ou d'adapter ses questions d'entrevue lors du déroulement de celle-ci. (Savoie-Zajc. 2010)

Quant à l'entrevue par téléphone, les avantages sont que les ressources financières déboursées pour l'entrevue sont très limitées et que les interlocuteurs peuvent être séparés par des milliers de kilomètres. Les seuls frais à prévoir sont des frais interurbains, mais il faut souligner que, de nos jours, la majorité des compagnies de téléphones offrent des plans d'abonnements avantageux qui incluent la gratuité des interurbains. L'entrevue téléphonique peut aussi permettre de faire un grand nombre d'entrevues dans un temps relativement court, par exemple, dans le cas où l'on doit interviewer plusieurs participants éparpillés à travers le pays en quelques jours. Un inconvénient à souligner est que le chercheur, avec le téléphone, pourrait être à la merci des pannes techniques, mais il faut toutefois mentionner que la technologie est de nos jours plus développée et raffinée, par conséquent plus fiable. Un autre inconvénient à mentionner est l'absence de gestuelle et de langage corporel qui, généralement, contribuent à enrichir les informations recueillies.

Le médium Skype, quant à lui, permet de faire des interurbains gratuits et de voir par vidéo le participant. Par conséquent, le fait de voir son interlocuteur pourrait constituer un avantage par rapport au téléphone, mais ce médium n'est pas, lui non plus, à l'abri des problèmes techniques de connexion. En définitive, il faut dire que le succès ou pas de l'entrevue effectuée avec ces deux médiums va dépendre des circonstances entourant chaque rencontre : l'état de la technologie, du moment de la rencontre et de la disponibilité des participants, etc.

Nous avons finalement effectué six entrevues en face à face, cinq par Skype et une au téléphone. Les entrevues face à face et au téléphone ont été enregistrées par un magnétophone numérique, alors que les entrevues par Skype ont été enregistrées avec un *MP3 Skype recorder 3.1* téléchargé dans notre ordinateur de l'internet. Pour mener à bien notre recherche, nous avons jugé bon de développer un guide d'entrevue qui, par consentement mutuel, a été envoyé à tous les participants. Cela permet aux interviewés de comprendre davantage les intentions du chercheur et, dans une certaine mesure, de mieux réfléchir à l'avance sur ces questions (Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2010). L'envoi en avance des questions d'entrevue était aussi une manière de rassurer les participants quant à la nature des questions posées, car certains se sont montrés hésitants à participer à notre recherche. Il faut dire que ces hésitations sont compréhensibles, car en tant que minorités visibles, nos participants ont pris des risques personnels en acceptant de partager leurs expériences de leadership au sein d'institutions postsecondaires où les minorités visibles sont souvent peu en position d'autorité. Il était donc essentiel d'établir d'avance certaines modalités concernant les entrevues, telle que la durée et que celles-ci se sont déroulées dans un climat de confiance et de respect. Tous les participants ont été très généreux en m'accordant de leur temps, en dépit d'un horaire chargé. Certains ont même continué la conversation « hors micro », quand bien même que nous avons limité la durée des entrevues à cause de rendez-vous déjà prévus à leur horaire. Les participants nous ont aussi donné la permission de prendre des notes manuscrites de ces conversations « hors micro », avec mon cahier de bord.

Les questions portaient généralement sur les informations personnelles du participant, suivies par les thèmes du leadership dans l'enseignement supérieur et des relations interpersonnelles dans le milieu universitaire des participants (voir le guide à

l'annexe 1). D'ailleurs, Creswell (2007, p. 133), le précise très bien en écrivant que « the questions are a narrowing of the central question and the subquestions in the research study. »

Pour terminer, nous voulons mentionner le fait nous avons été amené à poser une question directe à nos participants : « Avez-vous déjà été victime de racisme ou de discrimination (directe ou indirecte) ? ». Cela était dû au fait que certains de nos participants avaient volontairement fait des déclarations qui répondaient à cette question et nous avons, de ce fait, jugé, bon de la poser directement au reste des participants.

3.4.3 L'engagement du chercheur

Nos engagements et interventions lors des entrevues se sont principalement limités à poser des questions, à demander des clarifications. En effet, étant originaire de l'Afrique noire, travaillant dans le milieu universitaire et occupant plusieurs postes de leadership communautaire, nous étions conscients que cette position pourrait, non seulement, influencer notre vision et notre opinion, mais aussi celles des participants à notre égard et à la recherche. D'ailleurs, durant plusieurs entrevues, des participants répondant à une de nos questions nous ont dit : « toi, tu comprends... » (P3 et P11). Nous nous sommes contentés d'un hochement de la tête et d'un simple sourire. En effet, dans des situations pareilles, Fernandez (2003) nous conseille d'utiliser des expressions simples et brèves qui manifestent « la compréhension et l'intérêt et invitent à poursuivre le discours : « *je vois...* », « *je comprends...* », « *oui* », « *hum* ». Attitudes, mimiques (grommellements, hochements de têtes...), regards sont autant d'encouragements sans verbalisation. » (Fernandez, 2003, p. 6)

À la lumière de ces situations mentionnées ci-dessus, nous avons porté plus attention à notre positionnement, car la distanciation entre le chercheur que nous sommes et l'objet de recherche s'est avérée nécessaire pour mener à bien notre recherche. Notre posture, tout au long de cette recherche, a donc été celle de l'extériorité par rapport à nos participants. Une posture d'extériorité, nous dit Albarello (2003) se caractérise par le fait d'adopter une position de recul et une posture intellectuelle de distance critique. Une des techniques que nous avons utilisées pour atteindre cet objectif est celle de la retenue qui, selon Beauvais (2007), consiste, lors des entrevues, à prendre une certaine neutralité et un certain retrait (non physique ou matériel) mais intellectuel. Il faut tout de même dire que nous n'avons jamais perdu de vue le rôle que joue le chercheur dans la construction de la connaissance, car celle-ci procède d'une construction partagée à partir de l'interaction entre le chercheur et le participant.

Il faut mentionner que durant tout le processus de recherche, nous avons en notre possession un journal de bord, décrit dans la prochaine section, qui nous permis de recueillir des informations sur les propos des participants et nos réactions personnelles, lesquelles se sont s'avérées importantes lors de l'analyse des données.

3.4.4 Le journal de bord

Le journal ou cahier de bord est un instrument qui sert à recueillir une grande variété d'informations durant le processus de recherche. Le journal permet donc de consigner des notes de terrains qui pourraient jouer un rôle fondamental lors de l'analyse. Baribeau (2004, p.108) définit le journal de bord en ces termes :

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration des événements (au sens très large, les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre.

Il faut dire que le journal de bord nous a été d'une grande utilité durant notre recherche, car il nous a permis de recueillir de nombreuses informations sur divers aspects de ce processus de recherche, comme nos sentiments et nos réactions personnels face à certaines situations. Ainsi, les difficultés rencontrées avec certains participants potentiels lors du recrutement ainsi que les limites de temps pour certaines entrevues mentionnées plus haut ont été consignées dans le cahier de bord.

Suite à ces explications et précisions sur les instruments et méthodes de collectes de données, nous allons, dans les sections qui suivent, traiter de la procédure d'analyse des données.

3.5 Procédures d'analyse

Pour l'analyse de nos données, nous avons utilisé la méthode de l'analyse du contenu qui a pour objectif de traiter des données textuelles pour synthétiser le sens et

les idées de nos participants à la recherche. Autrement dit, il s'agira de transcrire ces données, de les coder et de les traiter en étudiant leur signification. (Muchielli, 2008)

3.5.1 Transcription des données

Les données ont été enregistrées sur un magnétophone numérique et celles-ci sont consignées dans des fichiers allant de P1 à P11 pour nos onze entrevues que nous avons à analyser. Toutes les entrevues et le contenu du journal de bord ont été transcrits et les questions et réponses ont été numérotées. Nous avons utilisé les conventions de transcription suivantes :

.. : Légère hésitation

... Moyenne hésitation

.... : Grande hésitation

↑ : Élévation de la voix

Insistance, emphase sur un mot : majuscule

3.5.2 Codage et analyse

Dans un premier temps, nous avons regroupé toutes les transcriptions dans un seul fichier et la copie papier a grandement facilité les nombreuses lectures et relectures des entrevues. Suite à chaque lecture, nous avons fait des résumés et des sommaires de points qui nous semblent importants dans les entrevues. Tesch (1990, cité dans Savoie-Zajc, 2000, p. 113) nous dit qu'analyser des données est « un processus qui implique un effort explicite d'identifier les thèmes, de construire des hypothèses (idées)

telles qu'elles émergent et des données ainsi que clarifier le lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes ». Autrement dit, il s'agit d'assujettir les données de la recherche à une rigoureuse analyse du contenu qui est une méthode très répandue pour étudier des entrevues et l'objectif est de rendre compte des significations, des dires des participants à la recherche. (Poupart & al, 2007)

Ensuite, commence le travail de codage qui est un processus minutieux et nous amène à explorer et scruter ligne par ligne les entrevues. Le codage « consiste à traiter, à transformer par découpage et étiquetage (au moyen des codes) des segments significatifs appelés alors des unités de sens » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 121). Le chercheur développe donc une grille d'analyse composée de catégories d'analyse, ce qui représente une manière de bien organiser les données recueillies sur le terrain (Gal, Gal et Borg, 2007). Le chercheur effectue donc un va-et-vient constant entre les données et leur analyse pour vérifier la pertinence et le bien-fondé de celles-ci. Desgagné (cité dans Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 121) nous dit que « [l]ors de ce retour aux données, le chercheur reprend sa codification et le processus itératif se poursuit jusqu'à ce qu'une organisation plausible et cohérente, assurant l'intelligibilité du discours, permette de conclure à la saturation des diverses significations codifiées. »

Pour notre recherche, le codage a été fait selon une procédure ouverte et inductive, car nos catégories d'analyse ont été construites à partir des entrevues. L'objectif premier de l'analyse inductive est de faire émerger des catégories qui vont produire de nouvelles connaissances. Nous avons utilisé un code couleur pour surligner les mots et les phrases clés dans chaque transcription, tout en cherchant à comprendre les significations de ceux-ci (voir ci-dessous le tableau 6 de codifications retenues).

Tableau 5. Codification

1. Profil des participants	Prof-part
a. Profil des participants / personnel	Prof-part/pers
b. Profil des participants /professionnel	Prof-part/prof
2. Représentation du leadership	Repr-lead
3. Style de leadership	Sty-lead
4. Leadership et relations interpersonnelles	Lead-rel-inter
a. Leadership et relations inter et collègues	Lead-rel-inter/coll
b. Leadership et relations inter et étudiants	Lead-rel-inter/étud
c. Leadership et relations inter et communautés	Lead-rel-inter/com
5. Leadership et discrimination	Lead-disc
6. Solutions et conseils	Sol-cons

Cependant, il faut souligner que dans la recherche qualitative, chercher à comprendre le sens, les significations des déclarations du participant est essentiellement un travail d'interprétation de la part du chercheur. Ce qui veut dire que le chercheur sera amené à tout analyser et interpréter selon ses propres filtres. En ce qui nous concerne, il faut noter que garder notre objectivité lors de l'interprétation n'a pas été chose facile. En effet, tenter de faire appel à une posture d'extériorité et être considéré comme leader communautaire originaire de l'Afrique noire, comme nos participants, s'est avéré deux positions difficilement conciliables. Par conséquent, nous avons d'abord admis notre proximité avec les participants, car nous connaissons

certain personnellement, et nous en étions conscient tout au long de l'interprétation de nos données. Nous avons autant que possible utilisé un discours direct pour rendre compte des propos et des expériences de leadership des participants à la recherche.

3.5.3 Validité de la recherche

L'objectif de notre recherche consistait à explorer l'expérience de leadership des administrateurs d'origine africaine dans l'éducation supérieure. Suite à l'analyse, il est important de rappeler qu'une critique fondamentale faite à la recherche qualitative est celle de la validité des analyses et des interprétations effectuées par le chercheur (Lincoln & Guba, 1985). Autrement dit, la nature subjective qui caractérise les données qualitatives peut compromettre la scientificité de toute la recherche si les interprétations sont erronées et non conformes à la réalité telle que vécue par les participants (Creswell & Miller, 2000).

La validité comporte deux aspects qui sont celui de la crédibilité et de la validation, nous dit Comeau (1994). La crédibilité va estimer « en quoi l'objet a été bien identifié, bien décrit et que les résultats sont vraisemblables » (Comeau 1994, p. 9). Le chercheur doit aussi donner la description détaillée des procédures utilisées et il doit illustrer ses résultats avec des données empiriques tels que des extraits d'entrevues. La crédibilité de notre recherche a été assurée par une explication claire du processus et des normes de la conduite de la recherche, ce qui permet à toute personne de juger de la pertinence de nos choix et décisions méthodologiques (Muchielli, 2008). En effet, nous avons essayé d'appliquer autant que possible toutes les règles du processus de collecte de données, c'est-à-dire les méthodes et outils utilisés (récit de vie, entrevue semi-dirigée, journal de bord). Nous avons aussi tenté d'appliquer cette rigueur

méthodologique lors de l'analyse et la présentation de nos résultats en présentant dans le chapitre une discussion de notre interprétation soutenue avec des extraits d'entrevues de nos participants.

La validation, quant à elle, veut dire que les résultats obtenus correspondent aux données recueillies. Selon Comeau (1994), la validation se fait principalement avec la triangulation, c'est-à-dire une vérification avec d'autres sources, dans notre étude nous pouvons citer le cahier de bord et les écrits documentaires. Le recours à la triangulation est une manière de s'assurer de la validité des résultats à l'issue d'une étude exploratoire (Yin 2009; Denzin, 1978; Hussein, 2009). La triangulation permet au chercheur de faire des comparaisons de résultats de recherche à partir d'au moins deux techniques de collecte de données ou de deux théories. Creswell (2007, p. 208) précise que :

in triangulation, researchers make use of multiple and different sources, methods investigators, and theories to provide corroborating evidence [...]. Typically, this process involves corroborating evidence from different sources to shed light on a theme or perspective.

L'utilisation de la triangulation est fortement recommandée dans les études qualitatives, car elle permet généralement d'augmenter la validité et la fiabilité des résultats. Il y a quatre principales sortes de triangulation souligne Yin (2009) : la triangulation de méthode, de chercheurs, la triangulation théorique et triangulation de source de données.

Pour valider les résultats de notre recherche, nous avons procédé à la triangulation de méthodes de cueillette de données. Ce procédé permet « de comparer

les résultats obtenus à partir d'au moins deux techniques de recueil de données (exemple : entretiens et observations), ou plus simplement d'au moins deux sources de données » (Aubin, 2008, p. 145). Pour se faire, nous avons choisi de comparer les résultats à partir des entretiens semi-dirigés et de notre journal de bord. Les écrits du chercheur issus de ses activités sur le terrain pourraient constituer un véritable atout pour la scientificité de la recherche. Étant donné que le journal de bord « permet de voir et d'apprécier les liens entre les données colligées et analyses effectuées, il assure la validité interne du processus de recherche. » (Baribeau, 2005, p. 111)

Notre journal de bord nous a donc été d'une grande utilité lors de la collecte de données avec la méthode le récit de vie caractérisé par le principe de non-directivité qui amène le chercheur à écouter de manière active, à noter les gestes et les moments de silence de l'interviewé et à noter certains éléments du discours facilitant par la suite le résumé et la compréhension de l'entrevue de ce dernier. L'analyse des notes dans le cahier de bord nous a permis de confirmer que nos données proviennent du terrain et que les interprétations qui en découlent sont basées sur ces données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Finalement, nous pouvons dire que le croisement de ces deux sources de collecte de données nous a permis d'obtenir des résultats qui sont représentatifs de l'expérience de leadership de nos participants.

Le chapitre qui suit traite principalement de l'analyse et de l'interprétation de nos données obtenues suite aux entrevues effectuées sur le terrain.

4. Analyse et interprétation des résultats

Essentiellement, cette partie présente l'analyse et l'interprétation des résultats tirés des entrevues effectuées sur le terrain. Dans notre analyse, nous présentons aussi fidèlement que possible les expériences de leadership des leaders d'origine africaine dans l'éducation supérieure au Canada. Le chapitre est divisé en six sections qui sont 1) le mode d'accession au poste, 2) le soutien à l'accession au poste de leadership, 3) les résultats liés aux relations interpersonnelles internes et externes du leader, 4) les notions de racisme et de discrimination en milieu universitaire, 5) les conséquences du racisme et 6) les conseils et solutions pour une université inclusive.

4.1 Le mode d'accession au poste de leadership

Dans le chapitre 3, nous avons indiqué dans le tableau 5 que le nombre d'années dans le poste de leadership variait chez les participants de 3 à 12 ans. En ce qui concerne la durée dans le poste de leadership, il faut dire d'emblée qu'aucun de nos participants n'a mentionné ou insinué que la durée était un avantage ou désavantage dans son leadership. Il est donc difficile de spéculer sur l'impact d'une telle durée. Le mode d'accession au poste varie aussi selon les universités. Certains participants soulignent le fait qu'on accède au poste par voie de compétition et d'élection. Cependant, malgré le mode électoral, il existe généralement un consensus autour d'une personne qu'on encourage ou qui manifeste son intérêt à briguer le poste. Ce

consensus repose sur les capacités présumées à gérer un programme ou une faculté, sur l'expérience académique et sur les habiletés de rassembleur de l'individu. Cependant, malgré le mode compétitif qui caractérise le processus, l'accession à certains postes repose toujours sur le comité de sélection et sur la décision ultime du recteur ou du doyen ou de l'organe suprême de l'établissement.

Aux questions, comment avez-vous obtenu ce poste? Est-ce un poste réservé aux minorités visibles ? Les participants (P1, P3, P4 et P5) nous expliquent les différents modes d'obtention du poste :

Non, c'est un poste auquel on accède sur élection des collègues.

Donc en fait, à un certain moment mes collègues m'ont demandé si je voulais bien être chef de département pendant un certain nombre d'années, et j'ai postulé, j'ai été candidat et le vote est revenu positif.

(P5, 9 juillet 2013, entrevue)

Un participant précise que malgré le fait que les modes d'accession soient différents, le candidat au poste doit être, non seulement capable d'offrir un leadership administratif, mais aussi un leadership intellectuel :

That's an interesting question. All departments have their way of selecting chairs. I think there is a question of, we want somebody who can offer intellectual leadership and also administrative leadership and there are some cases where people think that you need to do your bit. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

Pour certains postes, surtout les plus élevés dans la hiérarchie, c'est-à-dire doyen ou recteur, la compétition est beaucoup plus serrée et elle est ouverte aux candidats externes, nous disent certains participants : «Yeah but it wasn't. It was an open search. So it was open for people who came from outside as well (P4, 28 juin 2013, entrevue). Un autre participant, en levant la voix, précise que ce n'était pas un poste réservé aux minorités visibles et qu'il l'avait bel et bien remporté après une compétition entre plusieurs candidats :

Non,[↑] Il n'y avait pas de poste réservé aux minorités visibles. Il y avait un poste de doyen qui était ouvert, c'était ouvert à tous. Et donc, j'ai posé ma candidature comme sept autres personnes, donc on était huit dans la course et finalement c'est moi, c'est à moi qu'on a donné le poste. (P3, 12 juin 2013, entrevue)

Nous avons par la suite cherché à savoir si nos participants ont bénéficié d'un soutien quelconque pour obtenir le poste.

4.2 Soutien à l'obtention du poste

Pour l'obtention de leurs postes de leadership, la majorité des participants ont bénéficié d'un soutien quelconque au sein de leurs universités. En effet, huit des onze participants déclarent avoir reçu un soutien des collègues professeurs ou supérieurs immédiats. À la question avez-vous obtenu un soutien pour accéder à ce poste de leadership, deux participants répondent :

Well .. yeah I think .. there were ... there were mentors right ... who, you know, see your capabilities, see your potential ... you know encourage you to get into certain roles you know, try to support you in those roles .. so I think to that extent .. and you know frankly creating opportunities for you to be able to engage, right? Because the thing with appointments is that, you know, people make conscious decisions, right? And I think that by ... offering you those opportunities ... They're, you know, giving you a chance to operate in those environments. Yeah, so to that extent, you can talk about the support and the assistance that was there to enable that to happen. (P7, 25 septembre 2013, entrevue)

Yes from the director and from the people here, I mean the chair. As I said, I never saw the announcement of this position. This is a big place and people see how you operate, if you are hard working. Everybody knows who is doing what. So if there is an open position, people tell you "why don't you target this?" So that is how they will talk to you. (P2, 17 mai 2013, entrevue)

Le soutien pour ces participants provient de leurs supérieurs qui étaient pour eux des mentors, qui les ont aidés à orienter leur carrière en créant des opportunités d'avancement dans des postes leadership. Mais, à la différence de ces derniers, d'autres participants semblent eux dire que le soutien de collègues et mentors est une condition sine qua non et un « passage obligé », pour l'obtention d'un poste de leadership dans l'enseignement supérieur. Le participant 8 nous dit que : « C'est un milieu où on a besoin du soutien de quelqu'un quand on est une minorité noire, surtout

des collègues pour ce genre de poste » (P8, 2 octobre 2013, entrevue). Un autre va un peu plus loin en ajoutant le soutien est même nécessaire pour l'obtention d'un poste de professeur :

Moi vraiment là, on parle honnêtement, en tant que minorité visible noire, il est impossible de penser que l'on puisse percer dans un milieu universitaire que vous connaissez qui est un milieu fermé sans avoir l'appui de quelqu'un. Il faudrait quelque part qu'il y ait quelqu'un qui dépasse un peu les barrières, il faut le dire les barrières qui sont culturelles pour aller voir les compétences au-delà de son milieu d'origine qui est le milieu de souche canadien. A ce moment-là, on peut avoir la chance. S'il n'y a pas cela, je vous assure que Moi personnellement, je suis vraiment convaincu, même moi en tant que professeur, c'est parce qu'il y a eu des gens, que je ne peux pas nommer qui, à un moment donné, se sont dits qu'on est dans un milieu très ouvert, il faudrait qu'on regarde ailleurs et je le sais. Je le sais, cela a dû être ça, mon CV en soi ne suffisait pas, même si ... parlant, il ne suffisait pas. Il a fallu que quelqu'un dise que : « non allons au-delà de nos forces habituelles de travail pour aller prendre quelqu'un peut-être en fonction de ses compétences, mais non en fonction de ses origines ». Probablement, c'est ça qui a dû jouer. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Le participant suivant, quant à lui, considère le soutien comme une colonne vertébrale qui permet aux leaders originaires de l'Afrique noire d'évoluer dans ce milieu universitaire. Cependant, pour lui, le soutien peut aussi provenir de ses étudiants et

d'un groupe qu'il appelle une communauté épistémique, c'est-à-dire des intellectuels qui partagent ses idées et ses positions sur la justice sociale :

Yes I think you need a backbone. It could be a community, it could be your students or it could be what I called epistemic community group of intellectual, who agree with you, who share some idea that you have. So in terms of your research is around equity and anti racism, when you have that sort of epistemic community behind you, it's very important, it is like you have your back covered. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

Ce même participant explique que les étudiants représentent pour lui une colonne vertébrale, car ceux-ci ont soutenu sa candidature lors de son embauche comme professeur :

I think students are my backbone if you look at my history. I got into this position because of student voices. The students really wanted to have me, after they listen to me, after I came to the interview; they said this is someone we should have. So I have never forgotten that. So to me, working with students is central to my work, my research, and publication. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

Ce dernier pense aussi qu'une minorité visible ne peut mener à bien ses fonctions de leadership dans le milieu universitaire, si elle n'a pas le soutien de sa communauté culturelle :

I always think that for a minority leader having the community behind you is very important, I cannot think of any minority leader who is going to be

strong without the community behind him. So working with people, being able to listen, being able to also appreciate, that you are not the only embodiment of leadership skills and qualities, that leadership is culture, leadership is cultured, is developed is cultivated, these are the skills that I bring to leader and are contributing what I do in my position of leader. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

Différentes sortes de soutien provenant de différents individus interviennent dans l'obtention du poste, nous disent les participants : les collègues, les superviseurs, les étudiants, les communautés épistémiques et les communautés culturelles. La plupart de nos participants semblent donner une place prépondérante au soutien intervenu dans l'obtention du poste.

Le participant suivant, quant à lui, mentionne l'intervention de la main divine dans l'obtention du poste de leadership. En effet, ce dernier déclare que Dieu est intervenu à travers ceux qu'il appelle les « bonnes personnes » qui l'ont aidé à obtenir le poste :

That's what I am saying, some people were not happy that she [sa supérieure institutionnelle] stops the program, when she left everybody came back to make sure that it works. It is good that you ask this question again; there are bad people, there are many good people. If God helps, you do it, he uses the good people, you see, the first time, my name was not mentioned and I worked so hard, and then I got appointed, God uses the good people, there are people who want to mess it up, there are people who do good. (P10, 21 octobre 2013, entrevue)

Nous croyons que cette référence à l'intervention divine s'explique par les relations interpersonnelles difficiles que le participant 10 a entretenues avec ces collègues et ses supérieurs. Il déclare n'avoir pas été bien traité par certains collègues : « But at times, they treat you bad, because they don't know you; those people I trained are older than these people, when you think about that, you forgive them. » (P10, 21 octobre 2013, entrevue)

Ce dernier semble être impuissant face à ces défis et pour lui, Dieu est devenu un refuge, ce qu'il mentionne à plusieurs reprises lors de l'entrevue. Les extraits suivants illustrent bien ce fait : « Like I told you God works through people »; « and you see how God works, these are positive »; « then they want to grab it from you, oh God, I have got a lot of time when God tells, God dissolves it; so they want to prevent it from happening, and they do for a while, you fight it, you tell them give them the thoughts you ask me if it is difficult and I said yes because they want to stop it and God said no. » (P10, 21 octobre, 2013, entrevue)

Cependant, le soutien pour l'obtention d'un poste ne veut pas dire un appui continu, comme le souligne un participant dans l'extrait suivant, celui-ci peut être retiré durant le mandat du leader pour une multitude de raisons :

Vous savez dans le monde universitaire, le soutien c'est relatif. Bien sûr il y a eu un soutien de la part des collègues pour pouvoir avoir le poste. Mais ... bon, c'est un monde dans lequel les gens sont extrêmement indépendants. Et même après avoir voté pour vous, les gens peuvent retirer leur soutien très facilement. Mais alors, c'est comme créer les conditions qui rendent l'exercice du poste extrêmement difficile.

Donc ça dépend, le soutien, en fait, il est variable, il est changeant. C'est ... enfin, il y a toutes sortes d'aléas qui peuvent venir jouer sur ce soutien.
(P5, 9 juillet 2013, entrevue)

Cependant, trois de nos participants ont déclaré n'avoir pas reçu de soutien pour l'obtention de leurs postes de leadership. Tel qu'indiqué dans les extraits suivants, ils ont, tout simplement, rejeté la notion de soutien et ont plutôt mis en exergue leurs compétences et expériences. Un participant mentionne : « Je ne sais pas de quel soutien on peut parler ... Je peux dire que je suis connu dans le réseau ... par tout le monde pour le travail que je fais depuis que je suis arrivé au Canada » (P9, 10 octobre 2013, entrevue). Un deuxième met l'accent sur son domaine d'étude assez spécialisé : « to get it ... I would say probably not. The thing is sometimes if you are ... sort of highly trained in a particular field it becomes difficult not to get it. Because, maybe you are one of the few people that ... that are available to do the job » (P6, 17 septembre 2013, entrevue). Un troisième, quant à lui, fait plutôt prévaloir le processus électoral à travers lequel il a été élu :

No, because they voted on it. Yeah that's something that they vote on and then the Dean also has to look into that and it goes to the Academic, to the VP Academic and from there ... it then goes to the President. Who is to make his own recommendations or accepts those recommendations that he accepts or ... but at the time that process was going on I was overseas. I was at the University of (name) in the (overseas). But I still had to be interviewed. (P4, 28 juin 2013, entrevue)

Nous croyons que, finalement, nos trois participants voulaient plutôt mettre l'accent sur le fait qu'ils ont mérité le poste qu'ils occupent et qu'ils ont les compétences requises pour exercer leurs fonctions. Et nos données soulignent bien l'importance d'avoir des compétences et de l'expérience reconnues par les collègues en plus du soutien.

En définitive, l'accession à un poste de leadership dans l'enseignement supérieur est liée, d'une part, à la compétence et l'expérience académique et, d'autre part, au capital du leader. Généralement le capital social est l'ensemble des relations qu'un individu mobilise dans sa trajectoire professionnelle et sociale. La notion de capital social a été avancée par Pierre Bourdieu (1980) pour faire référence aux ressources à la disposition des agents ou des groupes sociaux « pour accroître ou conserver leur position à l'intérieur de la hiérarchie sociale et bénéficier de privilèges matériels et symboliques qui y sont attachés. » (Méda, 2002, p. 36)

À la lumière de ces explications ci-dessus, nous pouvons dire que deux formes de capital (Bourdieu, 1980) interviennent dans le processus d'accession aux postes de leadership pour ces minorités visibles noires originaires d'Afrique. La première forme est le capital culturel qui s'apparente aux diplômes et à l'expérience professionnelle des leaders soulignés plus haut dans le profil des participants. En effet, ces derniers possèdent tous un doctorat et ont en moyenne une dizaine d'années d'ancienneté dans l'enseignant universitaire. La deuxième forme qui est le capital social reste l'élément fondamental pour l'accession aux postes de leadership, nous disent certains participants. Rappelons ici quelques lignes de la déclaration d'un participant : « Moi vraiment là, on parle honnêtement, en tant que minorité visible noire, il est impossible de penser que l'on puisse percer dans un milieu universitaire que vous connaissez, qui

est un milieu fermé sans avoir l'appui de quelqu'un [...]. » (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Pour terminer, il semble important de préciser que, techniquement, le mode d'accession à un poste de leadership pour les minorités noires africaines n'est pas différent de celui des autres membres de l'université. En effet, l'obtention du poste se fait généralement sur la base du mérite, cela signifie que la personne choisie possède les qualifications essentielles pour le travail à accomplir. Cependant, selon plusieurs recherches, cela ne semble pas toujours être le cas, car des facteurs autres que le mérite et la compétence constituent souvent des barrières à l'accession à certains postes (Ernst et Young 2012; Institut de la diversité, 2012). Ainsi, des chercheurs de l'Institut de la diversité de l'Université Ryerson et de l'Université McGill soulignent que, quelquefois, «les cultures organisationnelles peuvent forger des barrières systémiques qui freinent l'ascension des femmes et des individus provenant de minorités visibles» (Institut de la diversité, 2012 p. 29). Dans le milieu universitaire, comme nous le verrons plus loin dans notre étude, la discrimination et le racisme individuel et institutionnel peuvent aussi constituer une barrière pour accéder à un poste de leadership. Et c'est ainsi que nos participants nous ont dit qu'au-delà du mérite et de la compétence, le capital social, composé de réseaux de relations a grandement contribué à obtenir ces postes d'administrateur. Cependant, il faut noter que nos données ne nous permettent pas de préciser le niveau du degré de capital social requis pour obtenir un poste.

Suite à cette discussion, nous allons, dans la section qui suit, traiter des relations internes et externes qu'entretiennent nos participants, car ses interactions font partie intégrante de leurs expériences de leadership dans le milieu universitaire.

4.3 L'expérience différenciée des leaders africains dans leurs relations internes et externes

Deux séries de relations interpersonnelles des leaders ont été analysées, celles avec les étudiants et les collègues et superviseurs.

4.3.1 Les relations avec les étudiants

La très grande majorité des participants, neuf sur onze, déclarent avoir généralement de bonnes relations interpersonnelles avec leurs étudiants. Ainsi, dans l'extrait suivant un participant nous dit : « Non je n'ai vraiment pas de conflit. Les étudiants sont tout le temps devant ma porte pour des questions, des papiers à signer, dans mes propres cours donc je pense que ... non je n'ai pas de problème » (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue). Un autre participant souligne que :

Mostly students. Most classes after I finish teaching ... I think, I don't know... either they stand up at the end of the term and give standing ovation. In fact, this last class, after the exam, they give me a book, everybody signed, so many things, how good was the class. I put so much effort in my interactions and my teaching with students. And they realized it, they see it. So I never have problems with students. (P2, 17 mai 2013, entrevue)

Un autre participant dit avoir de bons rapports avec les étudiants, même s'ils sont caractérisés par des hauts et des bas :

J'ai d'excellents rapports majoritairement, mais en tant que chercheur j'ai appris à voir les choses dans l'angle du processus. Dans un processus, il y a plusieurs niveaux. Il y a toujours des hauts et des bas. Il y a plus des hauts, donc des moments extraordinaires. Donc, je suis réputé ouvert, de bon commerce, de bon dialogue. Et puis j'encadre beaucoup d'étudiants, je les accompagne beaucoup et puis c'était retourné vers les solutions, mais il arrive des fois que ça ne marche pas du tout, peu importe les investissements que l'on fait, et je me donne le temps. La chose que j'ai appris à développer c'est de ne pas laisser trop d'espace à un caractère impulsif. (P9, 10 octobre 2013, entrevue)

Le Participant 1 dit, lui aussi, avoir d'excellentes relations avec les étudiants, en effet, à la question : quels sont vos rapports avec les étudiants ? Ce dernier nous rappelle que le fait que les étudiants sont « sa colonne vertébrale » et ces derniers l'ont soutenu lors de son embauche comme professeur.

Cependant, pour le participant suivant, sa nomination comme chef de département a été une surprise dans le milieu étudiant pour le seul fait qu'il est noir. Certains étudiants sont allés jusqu'à remettre en cause la légitimité et la position d'autorité. Ce dernier souligne que :

Ce sont différents groupes avec des réactions différentes. Une des premières choses c'est que les étudiants étaient absolument, totalement surpris de voir un noir et le seul noir dans le département qui dirige le département. Tout de suite, ils veulent savoir d'où vient celui-là, qu'est ce qu'il a fait. Et bien sûr, une des choses qui se passent aussi, les moins

intelligents parmi eux viennent et ils commencent à vous attaquer. Ou vous leur donnez un conseil, ils vont aller voir un professeur qui est sous ta tutelle, pour demander des conseils sur un programme que vous, vous administrez, les étudiants c'était ça. (P5, 9 juillet 2013, entrevue)

Au-delà de cette surprise initiale des étudiants et la réaction de ceux que le participant appelle « les moins intelligents », il ne semble avoir de problèmes majeurs dans ces relations avec les étudiants.

À la lumière de ces déclarations ci-dessus, nous remarquons que les relations interpersonnelles entre les participants et les étudiants sont généralement bonnes. Il faut d'abord dire que, selon Coulon et Paivandi (2008, p.1), les étudiants dans le milieu universitaire sont impliqués dans trois types d'interactions : « trois couples de relations s'organisent selon trois types de situation : la relation pédagogique, les contacts administratifs et les échanges sociaux». En clair, il s'agit de la relation entre : les étudiants et les professeurs, les étudiants et l'administration et finalement, entre les étudiants eux-mêmes. Dans notre étude, nous avons mis l'accent sur la relation pédagogique, c'est-à-dire une relation dominée par les activités liées au cours et à l'enseignement. Le fait que quelques participants nous disent avoir quelquefois des relations difficiles avec les étudiants n'est pas surprenant. En effet, Coulon et Paivandi (2008, p. 24) soutiennent que, dans le milieu universitaire, les rapports entre les professeurs et les étudiants ont quelquefois lieu dans des « conditions de travail... caractérisées par des situations conflictuelles et des difficultés relationnelles.»

En ce qui concerne les étudiants internationaux, il importe de noter qu'au-delà de la relation pédagogique entre eux et les leaders africains, il existe d'autres types de

rapports entre ces deux groupes. En effet, l'analyse des données nous montre donc que, selon les circonstances, nos leaders, dans leurs relations avec ces derniers, portent des chapeaux de mentors, de conseillers et de défenseurs de droits et que leur leadership va jusqu'à jouer un rôle dans la communauté immigrante.

La très grande majorité des participants nous dit s'être déjà portée à la défense d'étudiants internationaux lorsque ceux-ci subissent de l'injustice, du racisme ou de la discrimination. Nous avons demandé aux participants s'ils avaient dans le cadre de leurs fonctions défendu les droits des étudiants internationaux dans des cas de discrimination ou d'injustice auprès l'administration universitaire et un participant a répondu : « I have done this over and over again. Ultimately, I approached the VP Academic about it. The issue has been raised at the Senate Executive and Senate Levels. There has not been a lot of mitigation of the situation since then, although a lot still needs to be done » (P4, 28 juin 2013, entrevue). Un autre participant a dû quelquefois intervenir pour les étudiants internationaux dans des cas d'injustice, comme il le souligne : « j'ai dû dire dans un cas que c'était ça, mais personne ne m'a écouté, mais dans un autre cas, j'ai pris la défense ouvertement en disant que c'était injuste ce que ces personnes-là faisaient. » (P9, 10 octobre 2013, entrevue)

Le participant suivant, quant à lui, nous donne un exemple résumant son rôle de défenseur de droits :

Oui, cela m'arrive très souvent. En fait, je peux ajouter un cas. Il y a eu des situations, il y a un an ou deux ans, où les étudiants internationaux qui faisaient le bac en éducation trouvaient qu'ils étaient défavorisés par rapport aux autres dans leur placement en stage. On

leur avait dit ... c'est très difficile ... leur réussite était compromise. Et qu'il y avait des propos racistes de la part de certains profs vis-à-vis d'eux. Qu'on les traitait parfois de n'être pas dans le bon circuit parce qu'ils n'avaient pas la culture appropriée pour aller travailler dans l'enseignement. C'est ça qu'ils ont vécu ... Ça, c'est une situation que j'ai vécue en Arts aussi, je suis responsable d'arts avec la section Arts. Alors un jour, j'ai reçu un groupe d'étudiants africains qui sont venus à mon bureau. Déjà, je ne les ai pas invités, ils sont venus d'eux-mêmes pour me dire qu'ils se trouvaient dans une situation difficile. Il me demandait de faire quelque chose parce qu'il trouvait que l'institution développait des préjugés vis-à-vis d'eux pour telle situation et ça déteignait sur leur chance à trouver un emploi. Parfois, on leur refusait des lettres de recommandation qui ne leur permettaient pas de trouver un emploi. Ils sont venus me voir. J'imagine qu'ils sont venus me voir parce qu'ils s'imaginaient que je viens de la même culture qu'eux, et je suis la personne à même de les comprendre et pour que leur message aille un peu plus loin qu'il le pouvait. Donc, j'ai parlé au responsable, au doyen à l'époque et cela a abouti sur quelque chose. Il y a eu des changements qui ont été faits dans la désignation de stages, dans le staff. Plein de choses ont été faites pour que l'on puisse tenir compte de cette composante parce que ce sont des personnes qui sont de plus en plus nombreuses dans ce programme et que pour moi ce n'était pas la première fois que j'entendais parler de ça. J'avais déjà entendu ça auparavant. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Ces déclarations ci-dessus mettent en exergue le fait que les participants sont tous intervenus pour défendre les droits des étudiants internationaux, et ce, qu'ils soient sollicités ou non par les étudiants. Le participant 11 a été sollicité expressément par les étudiants qui se sentaient lésés par les actions de l'administration, alors que le participant 4 et le participant 9 ont été interpellés par leur conscience pour aider les étudiants dans le besoin. Et, ces interventions ont porté fruits nous disent certains d'entre eux, car les administrations concernées ont pris des décisions pouvant aider les étudiants internationaux.

Un autre participant nous dit que défendre les droits des minorités visibles est même une obligation et ce dernier profite de l'occasion pour réaffirmer sa fierté par rapport à son identité noire :

Yes, I think as a minority leader, I have to advocate for all students but in particular for minority students because their voices have been taken away. I am talking here about who is known by what is accepted, what is not, what is validated, what is privileged. And sometimes, students are made to not perform themselves, they don't become themselves. So, as a leader you have to contribute in them to tell them to be their selves, to be who they are, assert your voice, you have to be a distinctive voice. We need to advocate for groups that normally have been marginalised by the system. But you should also be there for all the students. I am not one of those who say I don't want to be seen as a Black chair, I want to be seen as a chair. I don't buy that nonsense. I am very proud of my

identity, I am very very proud of it. To be a Black voice, means something that you have that distinctive voice means something but it is not to greet the world in terms of Black and Blackness, but definitely it is a very very big part of who we are ... we have to articulate it. We cannot be these raceless bodies, nothing is signifying. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

Un autre participant, quant à lui, intervient toujours sans même y penser : « When their rights are not respected, I don't even think twice, I just intervene to help them » (P6, 17 septembre 2013, entrevue). Autrement dit, ces derniers ressentent une certaine obligation d'aider les étudiants internationaux.

Le participant suivant nous dit qu'en tant que leader, il faut agir quand on occupe un tel poste :

But you just want to do something different, to do something so that you have some power to help people who are coming up, in fact, that mostly that what I do because if you don't, we don't get into it and minorities coming in and don't know where to go, so yes, basically that mainly is my motivation. (P10, 21 octobre 2013, entrevue)

Donc pour ce participant, avoir le pouvoir d'aider serait principalement une des motivations pour occuper un tel poste. En d'autres termes, son poste de leader lui permet de jouer un rôle fondamental au sein de l'université, qui est celui de défendre les étudiants internationaux en cas d'injustice.

Il est primordial pour un autre participant d'aider ces étudiants lorsqu'ils subissent de la discrimination :

As the undergraduate program director, in that environment, I saw how that institution works, how are the problems the visible minorities in particular will face, I mean, you will see it; but if all of a sudden, they come, and the problem comes, and someone says the prof does not like me, they are discriminating against me, my marking is this, I will see and I will look at it with a different lense and they will feel comfortable, every student, specially the minorities, the Indians, the Blacks, they realised they will have their fair share of the system, after that, I realise that it will be good to be in this type of position, otherwise, the students ... they will not have a fair share of the system. (P2, 17 mai 2013, entrevue)

Le participant suivant nous dit recevoir quelquefois, la visite d'étudiants venus demander conseils :

Ils viennent parfois me consulter, sur comment écrire des choses, des travaux, comme ça ; comment je vais m'y prendre, etc., ils disent que toi, en tout cas, tu es un exemple, notre modèle, nous voulons faire comme toi, je dis c'est bien, je les encourage, mais je ne leur donne pas de privilège. Je dis, si nous autres, nous avons subi des traitements qui nous blessent, il ne faut pas le faire avec nos jeunes, il faut leur montrer qu'ici, c'est du travail. (P8, 2 octobre 2013, entrevue)

Le participant suivant se voit comme un modèle pouvant inspirer toute une communauté : « il faut qu'on soit un modèle aussi pour nos communautés. Je crois que ce sont des choses qu'il faut ... sans être paternaliste, je pense que c'est des choses qui sont très très importantes » (P3, 12 juin 2013, entrevue). Un autre nous dit qu'il est, lui aussi, considéré comme modèle par les étudiants, car il est le seul noir à être professeur permanent :

Effectivement, parce qu'en fait comme prof permanent il n'y a que moi, je suis lui seul. Il y a des copains qui sont maghrébins, mais moi je suis seul. Je peux dire qu'il y a deux chargés de cours noirs. Mais comme permanent, je suis seul. Du coup, pour eux, que tu le veuilles ou pas, tu fais partie de l'institution. Ils font référence à toi, tu es un modèle. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Les participants ci-dessus sont aussi vus comme des modèles par les étudiants qui viennent leur demander des conseils, pour la seule raison qu'ils ont réussi à occuper des postes de professeurs et de leaders au sein de l'université.

En définitive, l'analyse montre que les relations entre les étudiants et les leaders sont bonnes, malgré l'existence de petits rapports conflictuels qui sont inévitables dans les rapports humains. Toutefois, au-delà de la relation pédagogique qui lie les étudiants et les leaders, nous avons souligné, plus haut, que ces derniers jouent des rôles de conseiller, de défenseur de droits et de modèle et ce, à travers leurs rapports avec les étudiants internationaux. En d'autres termes, l'expérience de leadership des minorités visibles africaines dans l'éducation supérieure a également une fonction sociale ; ici comprise au second degré du sens, comme étant « non pas ce que je fais mais ce que

signifie ce que je fais. Ce que représente ce que je fais » (Billé, 2012, p. 82). Ce rôle social de défenseur des droits des étudiants par les leaders africains noirs dans leurs relations avec les étudiants internationaux semble être très important aux yeux des participants à la recherche, à tel point que certains leaders pensent qu'intervenir pour défendre les droits des étudiants qui subissent des injustices est même une obligation. Mentionnons que, selon nos données, ce rôle de défenseur ne s'applique qu'aux étudiants internationaux.

Certains de nos participants vont un peu plus loin, en assignant un rôle communautaire au leadership des minorités visibles africaines. Ce que nous appelons la fonction communautaire du leadership :

We also have to define leadership in a very broad way, that leadership is not just who is able to meet the conventional dimension of criteria; we have to look at leadership around criteria of community building, we have to look at leadership in terms of people who have vision, who can take the department to places where it has not been before. To me, leadership is being able to plan and being able to build a community. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

Cette déclaration du participant 1 souligne l'importance du rôle de leadership de ces administrateurs noirs. En effet, au delà du rôle d'administrateur, ce dernier participe à la construction du monde communautaire en dehors de l'université.

4.3.2 Les relations avec les collègues et les supérieurs

Une forte majorité des participants (10 sur 11) déclarent avoir de bonnes relations avec les collègues et les supérieurs, mais celles-ci n'étaient pas toutes exemptes de difficultés, non plus. À la question, comment sont vos rapports avec vos collègues et supérieurs ? Un participant nous a dit : « J'ai de bons rapports; très convivial ... Avec les collègues, vraiment je m'adapte, je n'ai pas eu un problème qui était signalé et qui a été une tache noire. Vraiment, nos rapports sont très bons » (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue). Un autre reconnaît que les relations n'étaient pas sans défis, mais il n'y avait rien que l'on ne pouvait pas régler, pensait-il :

Mes rapports avec mes collègues, les étudiants, avec ... les profs je pense des rapports empreints de respect. Et je crois que ça s'est très bien passé. Très bien, c'est que, dans ce type de rapports, là où il y a des décisions qui doivent être prises ... Ce n'est pas qu'on soit toujours d'accord parce que si on était toujours d'accord ce n'était pas ça, ce n'est pas bon ... Je ne sais pas si j'ai eu des rapports très très très difficiles au point que je pourrais les qualifier de difficiles ou d'insurmontables. Dans chacun de ces groupes, avec chacun de ces groupes il y a eu des défis il y a eu des choses à surmonter, mais je pense qu'on est arrivé à les surmonter. (P3, 12 juin 2013, entrevue)

Un autre participant mentionne avoir d'excellentes relations avec ces collègues et pour lui, garder des rapports qualifiés de « professionnels » avec ses collègues et ses superviseurs facilitent grandement les relations avec ces derniers : « I think, I think I have a wonderful relationship, there is no ... I don't have any issues. But what I make sure also, is other than just ... what I try to make sure is that the relationship is

professional ... so » (P6, 17 septembre 2013, entrevue). À notre avis, des rapports qualifiés de professionnels sont des rapports empreints de respect entre collègues et c'est aussi respecter les règles de travail. Autrement dit, pour ce dernier participant le professionnalisme permet d'améliorer les relations entre collègues dans le milieu universitaire.

Dans l'extrait suivant, un autre participant nous dit aussi avoir d'assez bonnes relations avec ses collègues de travail :

Avec les collègues j'ai toujours de très très bons rapports, avec les professeurs, j'ai toujours eu de bons rapports, il n'y a pas beaucoup de problème du tout, je ne considère pas qu'il y a un problème, il y a en qui me consultent pour des cours quand on travaille parfois en équipe dans les projets de recherche, parce que être professeur, on enseigne et on est dans des projets de recherche, souvent on est dans des équipes et on est forcé de travailler ensemble, avec les professeurs, les collègues, je n'ai pas de problème. (P8, 2 octobre 2013, entrevue)

Le participant suivant abonde dans le même sens, car il dit avoir de bonnes relations avec ces collègues : « Les employés directement, ceux qui sont dans les bureaux, il y a pas de problème. Moi j'étais chef de département où j'avais deux secrétaires. Et toutes les deux étaient blanches. » (P5, 9 juillet 2013, entrevue)

Un autre participant déclare aussi avoir d'assez bonnes relations avec ses collègues, cependant, ce dernier croit que cela est dû à leur domaine d'étude et de

recherche. En effet, ce dernier travaille beaucoup dans le domaine du racisme, des inégalités sociales, de la discrimination et de la justice sociale en général :

Ha Ha, you see ... I think, every now and then, you're gonna get a colleague who is a pain in the neck. But my colleagues have always been supportive. I believe that it is because of our department and in our department, we believe strongly in social justice. To me we may have fights, we may have tension but, you know, to some of these struggles, there is people watching your back; it is struggle about social justice, and that has been very helpful for me. When it comes to this kind of position [*de leadership*], there is always pressure: There is pressure to perform, there is pressure to not let people down and there is also pressure to keep up your academic work. And to me it adds more stress. At the start I said that I wasn't going to do the top administration job, because the job is a thankless job, it is of job, it is a lot of stress. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

À la lumière de ces déclarations, on voit que les relations interpersonnelles entre les participants et les étudiants, les collègues et les superviseurs sont généralement bonnes, même si certains leaders déclarent avoir eu quelques relations difficiles avec certains groupes. L'existence de tels rapports conflictuels entre les étudiants et le personnel enseignant et aussi entre les étudiants et l'administration semble normale, nous disent Coulon et Paivand, (2008).

Le participant ci-dessus semble dire que le fait que ses collègues de travail s'intéressent à la justice sociale et la lutte contre le racisme amène ces derniers à être

beaucoup plus ouverts et a accepter plus facilement la différence. Autrement dit, le fait de partager la même idéologie, les mêmes valeurs sociales et académiques facilite les relations entre collègues dans le milieu universitaire. Ce participant mentionne aussi le fait que les relations difficiles entre collègues peuvent être le résultat du stress et de la pression du milieu académique. Il fait allusion à la pression liée à la fonction d'administrateur dans l'enseignement supérieur et à l'obligation de remplir en même temps ses tâches de professeur. Et finalement, ce dernier ajoute que la fonction de leadership dans l'enseignement supérieur est un travail ingrat (a thankless job).

Le participant suivant quant à lui, qualifie ses relations interpersonnelles avec ses supérieurs de fonctionnelles :

Bon, mes relations avec mes supérieurs sont des relations que je peux appeler plutôt fonctionnelles. C'est-à-dire que je considère qu'ils ont un mandat qui n'est pas le mien. Je ne peux pas faire leur boulot à leurs places. Et d'un autre côté, il ne faut pas qu'ils m'empêchent de tourner. Dans ce sens-là, ça fait que si j'ai une revendication à faire, cela ne m'arrête pas. J'y vais, je suis toujours prêt pour faire des suggestions et des propositions. (P9, 10 octobre 2013, entrevue)

Notons que seul le participant 10 déclare avoir de relations très difficiles avec la très grande majorité de ses collègues et de ses supérieurs. Selon ce dernier, les malentendus sont dus au racisme comme nous le verrons un peu plus loin.

Dans les déclarations suivantes, les participants nous parlent de leurs expériences de leadership dans leurs relations avec les personnes sous leur autorité.

Autrement dit, ils nous disent comment leur leadership s'est manifesté expressément durant leurs relations interpersonnelles. Un participant nous a dit ceci :

Je trouve que mes collègues m'apprécient bien parce qu'en fait, j'essaie de développer un style de travail qui ramène les gens autour de l'essentiel, pas autour des individus et des querelles personnelles. Donc, c'est ça, moi je pense que mon style de leadership est consensuel. Je travaille de façon consensuelle et mes collègues me le disent. Ils me disent: « oh écoute, merci de m'avoir écouté mon point de vue et ça » C'était impossible il y a quelque temps. J'essaie d'amener un dialogue de tous les enjeux qui, il y a quelque temps, divisaient les gens. On arrive quand même à parler. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Par conséquent, ce qui est important pour ce dernier, c'est mettre l'accent sur le consensus et le dialogue et en fin de compte, amener les gens à se parler.

Le participant suivant, quant lui, dans son expérience de leadership, met l'accent sur sa capacité à gérer, à prendre des décisions et à motiver ses employés :

Le leadership, pour moi, d'après mon expérience c'est plusieurs choses. C'est la capacité de gérer des individus ... qui bien sûr ont des personnalités différentes. Et, la capacité de les motiver pour atteindre un seul but. Et ce but c'est l'enseignement et la recherche pour nous. Le leadership ça veut dire aussi que parfois, il faut savoir prendre des décisions extrêmement rapidement. Et ce sont des décisions qui vont rester et avoir des impacts pendant des années. Donc, il faudrait à tout moment avoir en tête les objectifs que l'ont s'est fixés pour prendre des

décisions en fonction, par rapport à ces objectifs là, donc planifier bien sûr. Le pouvoir de décision assez rapide quelles que puissent être les difficultés et puis aussi de pouvoir les mener à bout. De pouvoir motiver les gens autour de vous pour qu'ils aillent dans le même sens que vous.
(P3, 12 juin 2013, entrevue)

Pour un autre participant, le dialogue est important dans ses interactions :

L'autre est important. L'autre peut contribuer à la relève. Donc, j'ai toujours eu une relation mettant l'accent sur le développement de mon travail et dans l'accompagnement que je donne tant aux étudiants qu'aux employés. Deuxième élément, j'ai toujours mis l'accent sur le dialogue. C'est-à-dire que s'il y a des obstacles quelque part, je prends un moment pour aller à la rencontre de la personne pour tenter de clarifier les nœuds des obstacles afin de chercher au tant que possible un angle d'intervention mettant l'accent sur le facilitateur. (P9, 10 octobre 2013, entrevue)

À l'instar de ce dernier, le participant suivant met aussi l'accent sur le dialogue dans ses rapports avec l'autre : « Mon expérience précédant m'a beaucoup aidé avec ça, d'être ouvert, d'être ... de consulter mais aussi d'amener les gens à travailler avec vous et que vous n'ayez pas le sens que vous êtes le boss et que les gens doivent trembler devant vous. » (P9, 10 octobre 2013, entrevue)

Un autre nous a dit qu'il met l'individu au centre dans ces relations :

One thing that I will say that is different that I have seen is that I am doing leadership with the human touch. For instance if you look at here the cleaner

comes here, sits in there, you will never notice that he is a cleaner. He came here once, he saw those brown bags, having being cleaning around, when he saw those bags, he knew that I was moving. He was so sad; in other words, I pay attention in people who are in lower positions. If you go to any secretary I worked with, I always put a personal touch in contact. I listen to them ... help them evolve, I don't know if it's different from my Canadian colleagues' management style but this is what I do. (P2, 17 mai 2013, entrevue)

L'analyse des données nous montre que certains de nos participants ont un style de leadership participatif. En effet, ce type de leader, dans le cadre de leur travail, délègue et consulte ses employés pour toutes sortes de décisions, dans la mesure du possible. Cela permet d'établir des relations de confiance efficaces et harmonieuses. Ces qualités du leadership participatif, ci-dessus mentionnées, sont identifiées dans la littérature sur le leadership. Les leaders participatifs, soulignent les chercheurs, adoptent une posture démocratique dans leurs interactions avec les employés (Tannenbaum et Schmidt, 1973). Ils optimisent les ressources humaines pour atteindre leurs objectifs, en consultant, déléguant et responsabilisant leurs employés. Aubry (2011, para 1) souligne que :

Le leader Participatif croit en l'intelligence collective. Ami de l'harmonie comme le leader collaboratif, le participatif est en plus un démocrate qui appelle les idées de tous. Ouvert au dialogue, il cherche le consensus, persuadé qu'on est plus intelligent à plusieurs... À cette ouverture d'esprit s'ajoute une bonne écoute : voilà quelqu'un qui sait faire parler. Il sollicite volontiers les uns et les autres dans une attitude ouverte, de dialogue ; vous le verrez souvent en réunion, et rarement trancher sans avoir au préalable écouté d'autres avis.

Il faut noter que bien que la presque totalité de nos participants déclarent avoir d'assez bonnes relations interpersonnelles avec les étudiants, collègues et superviseurs, comme l'indiquent les données présentées dans la prochaine section, ils travaillent dans un environnement miné par le racisme et la discrimination. Autrement dit, au-delà des « bons rapports » qui caractérisent les relations interpersonnelles de nos leaders dans le milieu universitaire, il faut souligner que ce thème du racisme et de discrimination révèle que ces rapports peuvent être conflictuels.

4.4 Le racisme et la discrimination dans le milieu universitaire

À la question, avez-vous déjà subi le racisme dans le cadre de votre travail, un participant nous a dit simplement : « of course, it happens everyday, I won't give details, these are things and I don't want to some of them don't understand, because they have gone nowhere » (P10, 21 octobre 2013, entrevue). Un autre, en élevant le ton de la voix, nous répond tout simplement : « Oh↑ sometimes it happens » (P4, 28 juin 2013,

entrevue). Ces deux déclarations ci-dessus, illustrent bien que le racisme et les attitudes discriminatoires existent bel et bien dans le milieu universitaire.

Cependant, il est important de préciser que certains l'ont subi de manière directe et d'autres indirectement. En effet, la très grande majorité dit ne pas avoir subi de racisme direct ou ouvert. Un participant nous dit : « No I haven't seen that. No, not that I haven't, I mean I ... I don't know and I could only speculate if some resistance could be coming from that but overtly I haven't had racism » (P4, 28 juin 2013, entrevue). Un autre, à cette même question, nous répond :

But, nothing overt, that I can point to. And nothing, secondly ... directly related to my role that I'm aware of. It doesn't mean it doesn't happen. It doesn't mean that people don't relate to you from that perspective, but you certainly cannot read minds and so you can't tell ... and you know I would ... you know, my particular experience is that nobody has demonstrated to me in a rude way that is the reason, to be able to say well this was driven by ... by racism. (P7, 25 septembre 2013, entrevue)

Le participant 11 nous explique les difficultés liées à l'identification du racisme voilé ou subtil, car l'intention même de commettre le racisme est difficile à déterminer :

Souvent le racisme, ce n'est pas toujours quelque chose qui est « noir sur blanc ». On peut le voir à travers les attitudes, à travers de petites réactions, mais tu peux voir là qu'ils refusent d'accepter des choses. Parfois tu dois décoder. Parfois les gens ont peur ... à cause des lois, ils vont encourir des sanctions, personne ne va te le dire ... mais à travers les attitudes, il y a une non-acceptation, mais que veux-tu faire? ... Mais

comme je l'ai dit, il y a des choses un peu plus subtiles, on ne sait pas ce que les gens pensent. Tu ne peux pas les traiter de racistes ... A un moment donné, je me dis que je ne veux pas me mettre trop de choses dans la tête. Je fais mon travail comme je dois le faire et s'il y a quelqu'un qui est raciste c'est son problème, il n'a qu'à vivre avec. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Ces déclarations des participants ci-dessus semblent dire que le racisme dans le milieu universitaire est le plus souvent un racisme indirect et subtil qu'il faut parfois décoder. Al badawi (2012, p. 6) définit ce type de racisme exprimé par nos participations comme ceci :

Covert racism takes a more subtle form, as the individual is acting on unconscious or hidden racist beliefs. The intention underlying this type of racism is difficult to determine, since only the individual knows whether their actions stem from hidden (but known) racism, or whether their actions arise from unknown racism.

Deux autres participants vont dans le même sens d'idées, en soulignant la subtilité du racisme en milieu universitaire et l'un l'exprime ainsi : « Le vrai problème par rapport à une situation de discrimination ou de racisme est que tu ne t'aperçois pas à 100% que Tu ne connais pas la perception de l'autre ... Il y a un léger doute » (P8, 2 octobre 2013, entrevue). L'autre, quant à lui, dit: « I might have some subjective sensibilities around these types ... and I always wonder whether, you know, somebody's reaction was tinged by, you know, a racist attitude or something of the sort, right » (P7,

25 septembre 2013, entrevue). Nous voyons à travers ces déclarations que nos participants ont de la difficulté à prouver l'intention de l'auteur de l'acte raciste.

Dans l'extrait suivant, un autre participant souligne également la subtilité du racisme en milieu universitaire. Toutefois, contrairement aux autres participants, il propose un moyen pour déterminer l'intention de l'auteur :

Nous sommes dans une université, les gens sont extrêmement subtils. Même si racisme il y a, on va trouver toutes sortes de moyens, pour faire passer par tous les moyens, pour faire passer cela pour autre chose. Donc je pense que la manière dont on peut évaluer la chose c'est par exemple de trouver une situation ou un collègue d'une minorité visible avec un certain nombre de difficultés et de trouver un autre collègue blanc avec cette même sorte de difficultés et voir comment l'administration, dans ces deux cas, traduit la situation. (P5, 9 juillet 2013, entrevue)

En effet, il propose de mettre un blanc et un noir dans la même situation et d'analyser la réaction de l'administration.

En plus d'être subtil, les participants nous disent que le racisme dans le milieu universitaire est institutionnel et Al Badawi (2012, p. 6) précise que : « institutionalized racism takes on both overt and covert forms, yet this type of racism occurs at the organizational level ». Ainsi, un participant dit n'avoir pas subi de racisme direct, mais termine sa phrase ainsi : « but institutional, I have seen difficulties that clearly you can say are related to race » (P7, 25 septembre 2013, entrevue). Un deuxième dit, lui aussi, n'avoir pas été victime de racisme direct mais pense que le problème se situe à un

niveau plus structurel, voulant dire au niveau institutionnel: « No, I wouldn't say that, but that doesn't mean that these positions are not filled with racism, they are within racism structure » (P1, 17 mai 2013, entrevue). Un troisième abonde dans le même sens : « Here its ... its institutional. The population is very diverse ... and so the people are ... the level of awareness of the population is very high, I find. Whereas in Europe, at least in some of the places, no, it's not institutional. » (P6, 17 septembre 2013, entrevue)

Ces participants pensent tous que le racisme est institutionnel, c'est-à-dire un racisme qui découlerait des politiques, pratiques et structures de l'université, comparé au racisme individuel qui est le résultat des actes d'un individu. Cependant, le participant 6 semble vouloir expliquer le fait que le racisme soit institutionnel par le fait que la population du Canada est un pays multiculturel. Nous croyons que pour ce dernier, le multiculturalisme renvoie à des politiques de reconnaissance de la diversité qui permettent de lutter contre le racisme ouvert des individus. Il est vrai que le contexte multiculturel doit être pris en compte dans toute tentative d'explication comme le fait le participant 6, mais nous croyons qu'une des raisons pour laquelle le racisme est plus institutionnel que direct s'explique par le fait que :

la discrimination directe est interdite par la loi. La Charte (canadienne des droits et libertés de 1982) interdit la discrimination basée sur la « race », la couleur, l'origine ethnique ou nationale, la langue, la religion, l'âge, le sexe.
(Helly, 2008, p. 20)

Finalement, disons que le racisme est, non seulement, l'œuvre d'individus appartenant au monde universitaire, mais il est aussi institutionnel. Cependant, les

participants nous ont aussi déclaré avoir subi du racisme de la part de personnes externes à l'université.

4.4.1 Le racisme interne

Les manifestations du racisme sont beaucoup plus probantes en matière d'embauche et de promotion professionnelle, nous disent la très grande majorité des participants (neuf sur onze), et ce, qu'il soit individuel ou institutionnel, subtil ou direct. Le participant suivant explique une de ses expériences dans ce domaine en ces termes :

Je me rappelle que j'avais postulé devant plusieurs comités pour être nommé professeur. Et j'avais observé une chose c'est qu'à chaque fois j'étais classé deuxième et à chaque fois ... il y avait quelqu'un qui me disait quelque chose qui me manquait et qui n'était pas la même chose que me disait un autre dans l'autre comité. Bon, je prenais conseil comme tout le monde, je rencontrais des collègues révoltés sur le choix qui avait été fait. Et puis un jour il y avait, un qui m'a dit continue seulement, ça ne compte que pour ce que toi tu veux. Si tu veux être là, tu vas finir par avoir la place là. Sinon si tu veux aller ailleurs, tu peux aussi t'en aller ailleurs. Alors, j'avais décidé de rester là et euh ... un jour j'en croise, cinq ans plus tard, un des présidents d'un des comités de sélection qui m'avait fait des félicitations sans me retenir. De lui-même, sans que je lui dise quoi que ce soit, il me dit que notre comité avait erré dans ses décisions ... parce que ... tu faisais face à une candidate de la place qui était très connue, et ... on avait été obligé de te placer en deuxième pour donner la place à cette

personne-là, mais aujourd'hui on voit que vos itinéraires sont totalement différents et tout le monde te reconnaît. (P9, 10 octobre 2013, entrevue)

L'embauche et l'avancement des minorités visibles au sein de l'université restent des pratiques les plus critiquées par plusieurs chercheurs. En effet, les professeurs racialisés ont beaucoup de difficultés à obtenir un poste d'enseignant, mais aussi à obtenir de l'avancement nous dit la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (2012, p. 15) :

Les enseignantes et enseignants éprouvent des problèmes à obtenir une promotion ou un poste permanent, car peu d'entre eux occupent des postes menant à la permanence, et ceux qui en ont un doivent respecter des critères traditionnels d'évaluation. Un établissement peut maintenir un statu quo au sein de son corps professoral par divers moyens. Les méthodes d'évaluation des enseignantes et enseignants, les critères pour les promotions et la permanence, ainsi que la demande pour certains types de publications désavantagent souvent les enseignantes et enseignants racialisés dans leur quête d'avancement.

Autrement dit, il s'agit très souvent de discrimination systémique qui est le résultat de pratiques et comportements racistes liés à la structure administrative de l'université.

Dans l'extrait suivant, un deuxième, quant à lui, cite en exemple une de ses expériences comme membre d'un comité de sélection, dans lequel il pense avoir été témoin de discrimination à l'égard d'un candidat africain :

Pour moi, le candidat africain était le meilleur, mais dans la recommandation finale qui a été faite, mes collègues ont préféré l'autre. Moi, j'étais la seule personne qui avait voté pour l'Africain. Mais je trouvais, je ne sais pas ... est-ce que ce choix a été fait parce que la personne qui a été choisie venait de l'intérieur, parce qu'elle venait de l'intérieur de l'institution ? Ou était-elle choisie parce qu'elle était plus compétente que l'autre ? Ça, j'ai des doutes. Était-elle choisie parce qu'elle était de souche canadienne? Je ne sais pas. Moi, mon sentiment est que le meilleur était l'autre personne qu'on n'a pas pu embaucher. Et je pense que plusieurs collègues me l'ont dit après. En fait, il était meilleur que l'autre, mais malheureusement il n'a pas été pris ... Je pense que l'élément qui a pesé autour de ça, cela devrait être relatif à la discrimination, personnellement. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Un troisième souligne l'attitude raciste des comités de sélection auxquels il a fait face pour l'obtention de poste de professeur. Ce dernier mentionne l'absence de décision basée sur le mérite et la compétence du candidat. Il laisse aussi entendre qu'il s'agissait d'une décision basée sur du favoritisme correspondant à une entrave à toutes règles éthiques universitaires. Un quatrième, a pour sa part raconté son expérience dans un comité de sélection dont la décision était aussi basée sur le favoritisme. Puisque le candidat africain était le plus qualifié selon lui, il pense que celui-ci a été victime de racisme car son dossier n'a pas été retenu par le comité.

Un cinquième participant, lui aussi, a éprouvé des difficultés à obtenir la titularisation et il précise qu'il a fallu l'intervention du sénat de l'université pour renverser la décision prise par ses supérieurs immédiats :

I put forward my application and of course, you can just imagine how they will prepare the file. And after that, it's the same committee, which asked me to stop the process, which is going to pick reviewers from the whole world. And believe me or not, all the external reviews came in very strong in support of my application. At the same time they voted at the departmental level. And those who were part the team that asked me to stop, they were not the full committee, they had to add other people. The department people voted against it and the people that they brought to join them all voted for me. That is where objectivity is coming from. I can show this; this is what the dean's office wrote. They realized that there was not the need for the file to be a split vote, because all the files go to the dean's office, they have to compare, and mine was among the top. This the senate, they were so mad that eventually they have to vote, to show their disapproval, they voted 6/0, to show that there was no need to have a split for 3/2 so I didn't have to fight anyone. (P2, 17 mai 2013, entrevue)

Un sixième participant explique comment le racisme s'est manifesté lors de son embauche :

When I came here, let's say at the university ... my first appointment was as a lecturer ... nobody that I know ... has been appointed as a lecturer based on the qualifications that I had and the publications that I had. PhD with publications from reputable schools generally when people come in like that they become assistant professors ... but I was new and ... I didn't know better and I was put in as a lecturer and that sort of incapacitated me for a

while ... because moving to the next step becomes ... you know a challenge. You put more effort to just get to a position where you should have reached the first time. Yeah that's sort of my Canadian experience, and I would say that's not as bad as ... I have seen in particular in Europe ... in Europe it's a lot more obvious. (P6, 17 septembre 2013, entrevue)

Pour ce dernier participant, le racisme s'est manifesté par l'obtention d'un poste en deçà de ses compétences, alors qu'il a obtenu son doctorat dans un domaine très spécialisé, avec très peu d'individus possédant ses compétences. Lorsque nous lui avons demandé s'il était difficile d'obtenir son poste, il nous a répondu non, car très peu de personnes travaillaient dans son domaine de spécialisation.

Par ailleurs, deux participants mentionnent le fait que le domaine de l'évaluation des cours est aussi un domaine où se manifeste le racisme. L'un dit que certaines mauvaises évaluations sont liées au fait qu'il soit un noir d'origine africaine :

oui, c'est lié à ça ... tu peux avoir par exemple tu donnes un cours parce qu'il y a un système d'évaluation des profs, il y a des étudiants qui te critiquent parce qu'ils sont libres d'écrire, c'est dans l'anonymat, là, les gens se défoulent, alors tout ça, on le met dans le compte des gens qui sont peut-être dans l'ignorance. (P8, 2 octobre, 2013)

L'autre abonde dans le même sens en expliquant que quelquefois, l'évaluation des cours est un moyen qu'utilisent les étudiants pour exprimer leur racisme :

At times, some of the students, you will be the first person they are interacting with, who is the black person and has power. They cannot

take it. Some are obnoxious, but the beauty of teaching is that if one student or two students don't like you and you are that good, it doesn't really matter. He can give you a bad evaluation or write all he wants. It doesn't really matter if they are that racist, showing through they don't respect you and others things, it's up to them. (P2, 17 mai 2013, entrevue)

Pour sa part, un autre participant a souligné qu'une étudiante lui a fait une remarque qu'il enseignait avec des « biais » parce qu'il était africain :

Oui, j'ai déjà subi ça. Je me rappelle une fois j'étais dans une salle de classe, j'enseignais un cours sur l'humilité. Une étudiante m'a dit et écrit : « Monsieur j'aime bien votre cours, mais je trouve (que) vous l'enseignez avec des biais. Il y a des choses que vous dites parce que vous êtes africain, donc vous utilisez des biais ». (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Ces pratiques et discours racistes cités par nos participants lors des entrevues sont confirmés dans la littérature sur le racisme et la discrimination. Selon Peter Li, cité dans Eisenkraft (2010), cela est dû au racisme structurel qui sévit au sein de l'université et « ce racisme structurel peut se manifester dans les pratiques d'embauche, de promotion, de gouvernance ou encore en recherche et dans les cours » (Eisenkraft, 2010, para 3).

Selon la [auteur], (2012, p 4) : « Les enseignante

permanence, et ceux qui en ont un doivent respecter des critères traditionnels d'évaluation. »

Certains participants nous ont aussi dit avoir subi du racisme provenant de personnes hors de l'université. Nous allons donc dans les paragraphes suivants comprendre les manifestations de ce type de racisme à travers les déclarations des leaders.

4.4.2 Le racisme des individus externes à l'université

L'analyse des données révèle que certains de nos participants ont subi du racisme dont les auteurs n'appartenaient pas au monde universitaire. Un participant explique son sentiment par rapport à une de ses interactions avec le public :

le premier sentiment, c'était comment est-ce qu'un Africain, ils veulent dire un noir, vient encore nous enseigner; parce que c'est en région. Il y avait qui me demandait : qu'est-ce que tu as fait pour être là ? Cela me choquait, mais après j'ai compris que c'était du racisme. (P8, 2 octobre 2013, entrevue)

Il semble que ce racisme que subit le participant 8 d'une personne externe au milieu universitaire est un racisme direct, comparé au racisme dans les campus universitaires qui est plus subtil et qu'il faut quelquefois décoder. En effet, nous croyons que demander à un professeur racialisé ce qu'il a fait pour occuper un tel poste, est une forme de racisme direct. Le participant suivant abonde dans le même sens, car nous dit-il, il suffisait quelquefois de sortir de l'université pour entendre des propos désobligeants de la part de la communauté :

I was in a university town, which is reasonably ... exposed but ... you know .. you just step a little bit out of the university town and somebody asks you whether in (pays d'origine) they eat bread. Or, whether they live on trees; all those kinds of things. (P6, 17 septembre 2013, entrevue)

Le participant 5 raconte son expérience en ces mots :

Et ce qui était intéressant c'était en fait les ouvriers qui venaient dans le bureau pour faire un travail, que moi j'embauchais sur papier et que je faisais venir sur papier et puis je dis quand vous venez, vous faites votre travail, vous me réparez le téléphone quelque chose de ce genre, systématiquement ces gens qui venaient de l'extérieur qui ne savaient pas qui j'étais, ils voyaient un noir et tout de suite ils allaient vers la secrétaire pensant que c'est elle la chef de département, donc c'était ça quoi.

Pour l'administration, ils me connaissaient donc il n'y avait pas de problème. Le problème c'était toujours avec ceux qui venaient de l'extérieur. Il y a une fois je suis allé à une conférence d'enseignants. Je

suis venu, je ne me suis pas présenté ni rien du tout et puis des gens ont commencé tout de suite à critiquer le chef de département de français, moi, je les ai laissés parler et quand ils ont fini que je leur ai dit que c'est moi le chef. Après ils ont commencé à dire que ce n'est pas vrai en donnant différentes raisons. Donc, lorsque les gens vous connaissent, les perceptions ne rentrent pas en jeu c'est lorsque les gens ne te connaissent pas que les perceptions que l'ont voit véritablement le visage de la société. (P5, 9 juillet 2013, entrevue)

Ce participant semble dire que lors de rencontres avec des individus externes à l'université, il y a plus de possibilités pour le leader d'être victime de racisme si ses interlocuteurs ne savent pas qu'il est le doyen ou le chef de département d'une université. Autrement dit, pour ce dernier, les gens expriment leurs vraies pensées lorsqu'ils ne savent pas qui vous êtes.

Tous les participants ci-dessus mentionnés soutiennent donc que le racisme hors campus est direct comparé à celui que l'on subit au sein de l'université qui est beaucoup plus subtil et institutionnel. Cela veut-il dire que le racisme dans les campus universitaires est beaucoup moins grave parce qu'il est indirect ? La réponse est tout simplement non, car certains chercheurs pensent que le racisme indirect ou subtil est plus dommageable. Selon Peter Li cité dans Eisenkraft, (2010, para 3) le racisme au sein de l'université est « une pratique régularisée et intégrée au processus social de l'établissement; elle ne relève pas du hasard » et pour cette raison « cette forme de racisme entraîne des conséquences plus graves que des commentaires racistes lancés à quelqu'un sur la rue. » (Eisenkraft, 2010, para 3)

Deux de nos participants soutiennent que le racisme existe bel et bien dans le domaine des publications académiques. Ils soutiennent que les procédures d'arbitrage des manuscrits sont teintées de racisme :

Moi je trouve que ... je crois d'abord que l'immigrant ou les nouveaux Canadiens doivent s'organiser eux-mêmes. Je peux te donner un cas dans le cadre académique. Si tu prends l'académie ... et de la recherche, si tu prends la procédure d'arbitrage pour la publication d'un article dans les journaux. Si par exemple les immigrants, les profs qui viennent d'ailleurs ne s'organisent pas pour avoir des journaux à eux qui sont de la qualité pour publier les articles des gens qui viennent de leur milieu, cela va être très difficile pour les nouveaux professeurs, pour les jeunes qui arrivent de percer dans le domaine, d'avoir des CV bien organisés, bien fournis en terme d'éducation. Parce que vous savez dans les arbitrages des journaux, un élément qui est derrière, tu sais que le CV de quelqu'un qui veut réussir dans la carrière est pour beaucoup. Tu dois aligner des publications. Mais comment tu vas aligner des publications, si tes articles ne sont pas bien arbitrés, bien orientés. Il y a des pièges dans l'arbitrage, on vous bloque. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Le participant 11 semble dire dans l'extrait ci-dessus que dans le monde académique, le succès et les promotions sont souvent liés à la quantité et qualité de publications. Cependant, dit-il, l'arbitrage des articles porte souvent préjudice à certaines minorités visibles, car ceux-ci ne sont pas évalués à leur juste valeur.

Le participant suivant, quant à lui, mentionne que :

On vous montre que vous autres, vous ne valez rien. Bon, ils ne disent pas ça comme ça, mais chaque fois que tu veux, par exemple, publier un article, tu écris comme tous les autres, tu donnes, on te le retourne qu'il faut corriger, bon; tu corriges, on te le retourne qu'il y a quelque chose qui manque, tu peux retourner la version antérieure qui sera acceptée, alors qu'on t'avait dit qu'il y a quelque chose qui ne va pas. J'ai essayé des choses comme ça, parfois tu envoies cette même publication, tu mets le nom de votre collègue, vous deux ensemble. Tu dis à ton collègue lis-moi ça, corrige-moi des choses et je mettrai ton nom, dès que tu mets son nom, cette publication est acceptée, extraordinaire ! Ça arrive des choses comme ça, alors cela te demande de travailler beaucoup plus. Même quand j'étais étudiant, je peux montrer des arguments, parfois, il faut lire beaucoup beaucoup. Je te dis que c'est une vérité ça; travailler beaucoup plus pour qu'ils t'acceptent.
(P8, 2 octobre 2013, entrevue)

Les participants 11 et 8 soulignent l'importance des publications dans la promotion des professeurs et ils mettent aussi en exergue l'injustice et le racisme qui, selon eux, minent les procédures d'arbitrage des manuscrits. Soulignons que ces deux participants ne précisent pas s'il s'agit d'arbitrages aveugles ou pas. En effet, cette précision reste importante, car dans le cas d'un arbitrage aveugle, les arbitres reçoivent des manuscrits anonymes et se contentent de donner leur avis sur fond et la forme du travail à évaluer. Par conséquent, on pourrait se demander si le rejet du manuscrit par le

comité est tout simplement interprété par les deux leaders comme du racisme ? Toutefois, il nous est difficile de dire s'agit simplement de leurs propres interprétations, par conséquent, nous nous sommes contenté d'analyser le contenu de leurs déclarations.

Le participant 8 mentionne aussi que la publication académique est une des raisons qui l'amène à travailler beaucoup plus que ces collègues pour se faire accepter dans son milieu. Les perceptions de ces participants font écho avec ce qui a été exprimé par Baffoe, Asimeng-Boahene, et Ogbuagu (2014) dans un article intitulé *Their Way or No Way: "Whiteness" as Agent for Marginalizing and Silencing Minority Voices In Academic Research and Publication*. Selon ces derniers, le racisme dans ce domaine est dû au fait que le monde académique est dominé par le groupe majoritaire blanc qui contrôle les procédures de publication :

The field of academic research and publication has traditionally been the almost exclusive domain of White academics. They institute, control and apply "White codes" to syndicate the publication of academic journals, magazines and books, all from their White privileged positions in academia especially in the Western World. As a result of this, non-White academics especially those from the so-called Third World have had a lot of difficulty moving ahead in the world of academic research and especially publication in the journals, magazines and books that are controlled exclusively by White academics. (Baffoe, Asimeng-Boahene, et Ogbuagu, 2014, p. 13)

En résumé, à travers leurs déclarations, les participants nous disent avoir subi du racisme dans le cadre de leurs activités de publications académiques et aussi de la part de certains membres de la communauté n'appartenant pas au monde académique qui ne semblaient pas pouvoir croire qu'un noir pouvait occuper une fonction de leadership. Ce racisme hors campus, suggère que les relations interpersonnelles des leaders d'origine africaine varient, non seulement, selon les groupes auxquels on s'adresse, mais également selon que la personne est interne ou externe à l'organisation.

Ces attitudes racistes ont certainement des conséquences sur les leaders dans le milieu universitaire et nous allons, à travers les déclarations des participants, tenter de les identifier.

4.5 Les conséquences du racisme en milieu universitaire

4.5.1 L'exclusion

Le racisme, quelle que soit sa forme, peut avoir différentes conséquences sur ceux qui le subissent. Une des conséquences mentionnées par nos participants est la marginalisation qui est une forme d'exclusion et qui se caractérise souvent par le sentiment qu'on a d'être exclu de certaines activités académiques (Henry & Tator, 2009). Le participant 5 parle plutôt de mise à l'écart de certaines affaires en milieu universitaire :

il y a un pouvoir de dénie, il y'a un pouvoir de mise à l'écart dans ce milieu-
là qui est très différent par exemple du milieu ouvrier. Dans le milieu ouvrier
tout de suite les conflits vont naitre. Ici, en fait les gens peuvent vous

ignorer, les gens peuvent se battre contre vous sans absolument rien vous dire. (P5, 9 juillet 2013, entrevue)

Cette comparaison avec le milieu ouvrier, souligne le fait qu'il s'agit d'une mise à l'écart doublée d'une certaine hypocrisie, car l'on se comporte autour de vous comme si tout allait bien. En d'autres termes, on vous combat sans que vous le sachiez et par la suite vous en subissez les conséquences. Dans l'extrait suivant, un participant nous dit: « il peut y avoir [du racisme], mais parfois tu peux être tout simplement exclu de certaines affaires » (P8, 2 octobre 2013, entrevue). Alors que pour un autre participant, la marginalisation peut se traduire par le fait que certains sont privilégiés par rapport à lui : « Sometimes you can go into meetings, where you can see how certain voices have privilege, where certain voices are valid. This is something that is very excluding very marginalising here » (P1, 17 mai 2013, entrevue). Cette marginalisation prend donc différentes formes qui sont le fait d'être ignoré, d'être défavorisé par rapport à d'autres, d'être mis à l'écart et d'être combattu implicitement.

4.5.2 Travailler deux fois, trois fois, quatre fois plus...

Une autre conséquence du racisme tirée des données est que la majorité de nos participants dit devoir fournir plus d'efforts au travail que leurs collègues qui ne sont pas des minorités visibles, occupant les mêmes postes qu'eux et ayant les mêmes compétences. Un participant nous dit : « to be a racial minority in an environment like that, you have to know how the rule works, you have to do 10 times more and don't expect anybody to cut you any slack, and that is it » (P2, 17 mai 2013, entrevue). Un autre déclare que : « C'est vrai pour toutes les positions à l'université. Quand on est minorité visible, on travaille deux, trois, quatre fois plus » (P5, 9 juillet 2013, entrevue).

Pour le participant 6, la règle d'or, pour toutes les minorités visibles, c'est de fournir plus d'efforts que n'importe qui appartenant à un groupe majoritaire : « minorities generally by definition, whether it is professional workers or students have understood that to get anywhere they're going to have to ... they're going to have to work extra hard » (P6, 17 septembre 2013, entrevue). Un autre participant nous dit : « ten times harder, I heard many times, my children have told me that, you have to spend your whole life working harder than the people from here » (P10, 21 octobre 2013, entrevue). Le participant 1, quant à lui, se pose d'abord la question de savoir pourquoi les minorités devraient travailler plus fort et il nous dit par la suite que cela est tout simplement dû au racisme, car certains membres du milieu académique doutent de leurs capacités à faire du bon travail :

I talked about the fact that people are always watching you sometimes. Why should I perform more than anybody else? Those things come in the prism of very bias reading and the fact that there are certain particular bodies in this place with the perception that: Can these people perform?. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

Pour le participant 11, il faut, non seulement, travailler pour être accepté, reconnu et pour éviter d'être victime de discrimination, mais aussi pour comprendre le système :

si tu ne travailles pas, tu auras de la peine à naviguer dans le système vraiment tu vas être ... Moi, mes premières années, je te jure je dormais pratiquement dans mon bureau. Il faut travailler, il faut vraiment travailler ... il faut travailler, encore plus, pour ne pas leur donner raison ... Ils

n'ont pas de raison pour te discriminer ... un élément qui peut en fait jouer en ta défaveur. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

En clair, ces participants nous disent que travailler plus sert à prouver qu'ils sont compétents et qu'ils méritent le poste qu'ils occupent et les déclarations suivantes illustrent bien cette idée : « oui, c'est une réalité, c'est-à-dire que ... on vous montre que vous autres, vous ne valez pas grand-chose. Bon, ils ne disent pas ça comme ça » (P8, 2 octobre 2013, entrevue). Deux autres participants expriment cette idée en ces mots : « Et on est obligé de travailler deux fois plus, non pas parce qu'on n'est pas compétent, mais parce qu'ils ont des réticences à reconnaître ce que l'on fait. Et pour le leur prouver, il faut travailler deux fois plus. Il y a qu'en faisant plus que l'on peut s'établir » (P5, 9 juillet 2013, entrevue). Le participant 11 nous dit « Quand tu travailles, tout est évident, tu fais l'unanimité. Moi, je sais que dans mon institution quand on m'embauchait, il y avait des commérages, des choses se sont dites, beaucoup de choses ce sont dites. Mais, au bout de deux, trois ans, je pense que plus personne ne peut le dire » (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue). Un autre participant nous dit tout simplement qu'étant noir, il faut continuellement convaincre les membres du groupe majoritaire qu'on mérite le poste :

Here, number one, if you are in a certain position, they keep challenging you all the time to prove that you're good, you're fit to be there. But also if you are black you also are faced with. I think a bigger hurdle in terms of just convincing them that you deserve to be where you are. Or you deserve to move ahead from where you are. So it's ... a bit of a challenge based on race I think. (P6, 17 septembre 2013, entrevue)

Donc, tous les participants ci-dessus cités avancent la même idée qui est celle de travailler deux, trois, quatre, etc., plus que n'importe quels autres leaders appartenant au groupe majoritaire, et le racisme en est la raison première avancée par tous. Nous pensons aussi que cette « surdose » de travail permet de combattre les stéréotypes tels que ceux basés sur des idées selon lesquelles le noir est paresseux et qu'il ne sait pas travailler.

Cependant, pour expliquer en partie le fait de travailler beaucoup plus que d'autres, certains participants à la recherche mentionnent aussi la nature compétitive du milieu académique qui exacerbe le racisme. Le participant suivant nous dit :

It is just the nature of the job, because the job goes with credential, things like that. Which it is very difficult on what you can do or not. There is a lot of competition and tension. And you read about intellectual faculty, it's everywhere. Nobody can deny it. Problems with promotion, tenure, and people can't deny it. So, sometimes, people wouldn't like you because they think you are going too fast. But when they have the position to do something against you, they will do it. (P2, 17 mai 2013, entrevue).

Un autre participant abonde dans le même sens et nous explique que :

les universités sont des endroits où les gens s'établissent par la rumeur. Du genre : lui c'est un bon professeur, c'est un bon chercheur. Mais aussi c'est extrêmement compétitif. Quand vous venez avec une couleur de peau différente, il y a des gens qui ont des perceptions négatives sur ces perceptions de couleurs différentes, ils se figurent qu'ils peuvent toujours

utiliser ces perceptions différentes pour essayer de s'imposer à vous... (P5, 9 juillet 2013, entrevue)

Donc, en plus du racisme, nous disent les participants ci-dessus, il y a une pression de performer qui vient de la nature du travail académique qui fait que les leaders travaillent plus.

4.5.3 La résignation

Un élément fondamental à souligner est le fait que le racisme, qu'il soit direct ou pas, représente en quelque sorte, croyons-nous, *L'épée de Damoclès* qui est suspendue est au-dessus de la tête des leaders d'origine africaine. Pour le participant suivant, le racisme est inévitable pour les minorités visibles : « Racism I think, you cannot avoid it; as a black person, as a black » (P2, 17 mai 2013, entrevue). Le participant 1 pense que même si on ne subit pas le racisme direct, le poste de leadership lui semble reposer sur une structure raciste. Rappelons la réponse de ce dernier à la question, avez-vous subi du racisme direct, il nous répond : « No, I wouldn't say that, but that doesn't mean that these positions are not filled with racism, they are within racism structure » (P1, 1^{er} novembre 2013, entrevue). Ces déclarations ci-dessus, semblent indiquer qu'il y a une sorte de résignation de la part de nos leaders et qu'il faut naviguer autour du racisme et de ses conséquences, faire son travail, parce qu'on ne peut pas l'éviter et qu'il est structurel.

Par conséquent, il semble que, quoique l'on fasse, le racisme va perdurer dans le milieu universitaire, à tel point que le participant 3 l'appelle des « sensibilités » qu'il faut essayer de comprendre :

Non, on pourrait dire des sensibilités peut-être sur des choses, mais comme on dit, des fois il faut être stratégique aussi, des fois vous pouvez voir des choses extrêmement importantes parce que vous avez vécu ailleurs ... et c'est à vous, venant de l'extérieur d'apporter cette coloration spécifique pour s'ouvrir, mais pour ça aussi il faut que ça soit approprié.
(P3, 12 juin 2013, entrevue)

Nous croyons que ce sentiment de résignation pourrait, peut-être, s'expliquer par le fait que la majorité des leaders africains interviewés ne pense pas que le racisme soit dû à l'ignorance. En effet, ces derniers soutiennent au contraire que, plus on est éduqué, mieux on manipule et dissimule le racisme :

Don't fool ourselves. People will talk about these, about academic environment as we are teaching children about social justice and antiracism; some people who have these ideas that people are racist because they are not educated. No, I am telling you, the more educated they are, they act the same way but they are sophisticated about it. So racism has nothing to do, much about not been educated. Those who want to be, they will be, those who are educated just hide it better. (P2, 17 mai 2013, entrevue)

Le participant 5, aussi, nous dit qu'on ne peut pas parler d'ignorance, car les gens utilisent leur subtilité pour cacher le racisme, autrement dit, savent exactement ce qu'ils font : « nous sommes dans une université, les gens sont extrêmement subtils. Même si racisme il y a, on va trouver toutes sortes de moyens pour faire passer par tous

les moyens pour faire passer cela pour autre chose » (P5, 9 juillet 2013, entrevue). En définitive, le racisme et la discrimination dans le milieu universitaire, nous disent nos participants à la recherche, n'ont rien à avoir avec l'ignorance, car c'est tout simplement une question de volonté : on est raciste en milieu universitaire, parce qu'on veut l'être.

Doit-on dire que le racisme en milieu universitaire est **systematique** ? Systematique dans le sens où il est toujours présent et inévitable. Le Dictionnaire Reverso⁵ définit l'adjectif systematique comme quelque chose d'inéluctable, de régulier. Faut-il tout simplement accepter le racisme comme une fatalité ? Henry et Tator (2009, p14) pensent que le problème est que l'université n'a entrepris que des changements mineurs qu'ils qualifient de cosmétiques :

One of the main reasons for the lack of change on Canadian university campuses today is that, over the years, the administration has made nothing more than cosmetic changes to its overall structure. A serious effort to combat racism in all its guises at university has not been undertaken. What we have instead are series of minor approaches - token - which have led to little improvement in lives of racialized students and faculty.

Malgré tout, les leaders nous ont proposé quelques conseils et solutions aux problèmes de l'université canadienne.

⁵ <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/systematique>

4.6 Pour une université plus inclusive

Dans cette section, nous analysons les solutions et conseils fournis par les participants pour faire face aux défis de l'université moderne en général. En effet, nos participants ont souligné dans leurs entretiens que le racisme et la discrimination sont les problèmes majeurs dans le milieu universitaire et, par conséquent, minent leurs relations avec les étudiants, les collègues et l'administration. Nous avons demandé aux participants de nous dire ce que peut faire l'université pour relever les défis qu'ils ont rencontrés et plus particulièrement ceux liés au racisme et à la discrimination.

4.6.1 Embaucher plus de minorités visibles

Tous les participants ont d'abord émis l'idée de la diversification du corps professoral comme une des solutions. Un participant pense tout simplement qu'il y a très peu de minorités visibles dans le milieu universitaire en général et dans les postes de leadership en particulier :

Not invisible [faisant référence au titre de notre recherche]. Because if you say invisible you think they are there, they're absent. It's not, because when you say they are invisible you mean they are there but we can't see them. They are not there. Especially, in managerial, senior managerial jobs, where they make some decisions. (P4, 28 juin 2013, entrevue)

Le participant 2 pense aussi qu'il faut tout simplement embaucher des personnes issues des minorités dans des positions de leadership : « Try to have some people of minority in position of power. For example if I am up there, I will see through it and see what is going on » (P2, 17 mai 2013, entrevue). Un autre soutient aussi qu'il faut, non

seulement embaucher plus de minorités visibles dans les postes de leadership, mais aussi recruter plus de professeurs et d'étudiants :

I think at first it's to have more minorities into the academe, students and faculty. We need to have a pool to be able to get the people to come to these positions. We also have to define leadership in a very broad way, that leadership is not just who is able to meet the conventional dimension of criteria; we have to look at leadership around criteria of community building, we have to look at leadership in terms of people who have vision, who can take the department to places where it has not been before. We also have to look at leadership in terms people who want to take risks, to stand up to the status quo. Those qualities of leader are not normally appreciated; they want the leader to be conformist, to be part of the pack, right. When we have a broad definition of leadership which is very ... is transformational, they will change the environment, they will change the status quo, we have to have more that ... that constitutes leadership. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

Le participant 1, dans sa déclaration, pense donc qu'il faut, non seulement, recruter des leaders mais des étudiants des professeurs pour assurer la relève. Ces embauches permettront de créer un bassin d'individus capables d'occuper des postes de leadership. Ce dernier va plus loin en proposant de redéfinir le concept de leader et de leadership pour lui donner la capacité d'apporter des solutions aux défis de l'université moderne. Pour ce participant, comme nous l'avons expliqué plus haut, la notion de communauté est importante en matière de leadership. A travers la notion de leadership, le leader peut construire des communautés épistémiques et ethnoculturelles

qui peuvent être des soutiens pour ce dernier dans certaines activités académiques, par exemple, le soutien à l'accession à un poste de leadership. Le participant 1 nous dit aussi que le leader doit avoir une vision, doit pouvoir prendre des risques et défier l'administration et apporter les changements nécessaires. Il semble aussi dire que le style de leadership permettant d'atteindre ces objectifs est le leadership transformationnel.

Le leader transformationnel par ses interactions et ses relations particulières avec les employés va susciter chez ces derniers la naissance d'un certain nombre de qualités et de valeurs tels que l'engagement, la confiance, l'« *empowerment* », la créativité et la motivation, etc. (Burns, 1978). Cette attention particulière va mener les employés à aller au-delà de leurs intérêts personnels pour le bien de l'organisation. Il s'agit donc d'un leadership qui procure aux employés une certaine stimulation pour changer, innover, adapter et travailler pour le bien de l'organisation. (Bass & Avolio, 1994)

Toutefois, certains participants insistent sur le fait que la compétence soit le critère d'embauche, autrement dit, il ne faut embaucher que des leaders compétents. Le participant 5 souligne que l'université doit : « embaucher plus de minorités visibles compétentes. Si on le fait simplement pour le plaisir de le faire, ça, ce n'est pas intéressant. Et en ce moment, ici dans ce pays, il y a des minorités visibles qui sont extrêmement compétentes » (P5, 9 juillet 2013, entrevue). Un autre participant nous dit :

Moi je suis très vigilant vis-à-vis de ça, c'est vrai que ça peut permettre l'accès aux postes à pas mal de gens, mais je me dis aussi, si on vous choisit d'abord, parce que vous êtes noir, on vous rend un très mauvais

service. On devrait vous choisir parce que vous êtes compétent. (P3, 12 juin 2013, entrevue)

Les participants 3 et 5 insistent pour dire que le leader doit être compétent pour obtenir le poste, autrement dit, le critère fondamental doit être le mérite. En fin de compte, les diplômes, les qualités et l'expérience du leader doivent être les raisons qui conduisent à l'embauche de ces derniers.

Les participants pensent aussi que les leaders doivent être présents dans différents comités en milieu universitaire, car c'est là où se prennent les décisions. En d'autres termes, les leaders doivent cibler les comités importants à l'université et y participer. Le participant 2 déclare que : « It is very important to be there, to be in the committees, it is important to have minorities in committees » (P2, 17 mai 2013, entrevue). Et, ce dernier nous explique l'impact qu'il a eu en tant que membre d'un comité : « And many times, I am there, I have changed how things work; just your presence and the way you set things up are ... important » (P2, 17 mai 2013, entrevue). Un autre participant abonde dans le même sens en soulignant qu'une seule minorité visible dans un comité peut avoir un véritable impact sur la prise de décision :

Mais, moi je me dis, même si c'est une personne qui siège ... ça peut faire toute une différence. Ce qu'il faut éviter c'est qu'il n'y ait personne. Je pense que c'est là où les gens vont prendre les décisions en tenant compte juste de leur propre réalité. Mais, s'il y a des personnes qui sont capables, par leurs compétences d'aller à ces postes là, il peut faire une différence.
(P3, 12 juin 2013, entrevue)

Cependant, il faut dire que certains participants sont tout de même pessimistes quant aux changements dans lesquels doit s'engager l'université. Ces derniers pensent qu'il sera difficile de changer ce racisme qui mine les relations interpersonnelles au sein de l'université, car les idées et les idéologies voient quelquefois le jour à l'université, nous dit le participant 5. En effet, à la question, que peut faire l'université pour trouver des solutions aux défis qu'elle rencontre, ce dernier nous dit :

La première chose à dire c'est qu'il y a une question avant cette question. C'est : quelle est la place l'université dans ce problème de discrimination ? C'est que l'université est très importante. Parce que c'est dans les universités que les idées majeures que l'on retrouve dans la société commencent. Parce qu'en fait, dans la société il y a des chefs, il y a des subalternes. À l'université chacun peut venir et dire n'importe quoi. Et c'est un endroit aussi où les gens peuvent venir et véritablement expérimenter des idées. Et si vous regardez, la plupart des politiques qui sont adoptées viennent des universitaires. Et puis ensuite ça se transfère dans le reste de la société. Toutes ces histoires comme les discriminations positives viennent de là. Et dans les universités, on reçoit des étudiants qui viennent des milieux religieux totalement fermés et il faut mettre sur pied des cours qui vont ouvrir les étudiants au reste du monde. Et en mettant sur pied ce type des cours où on leur montre des situations totalement différentes qui les feraient réfléchir. (P5, 9 juillet 2013, entrevue)

D'autres participants abondent dans le même sens que le participant 5 quant aux difficultés d'apporter des changements à l'université. Un participant pense que l'université a un travail d'introspection à faire :

but the problem is you always face certain institutional old boy networks that make implementation of that a ... bit more problematic. Because it's not the overt, you know, type of racism that is the case. It's in some of the unconscious institutional kinds of things that are the problem. So I think institutions have an absolutely important role, particularly as educational institutions to deal with introspection about, how well we're doing on these things? Why do we do it? ... How representative are we? How diverse are we? ... and which voices shape our policies and our decisions? And making people aware of some of the unseen hands behind ... these kinds of stuff. (P7, 25 septembre 2013, entrevue)

Un autre nous dit lui aussi qu'il y a une certaine solidarité entre les individus qui détiennent le pouvoir dans le système et de ce fait, rend le changement difficile :

Now, because the system operates in cliques, there is something that will be going on a lot, if there are cliques that have power they will continue to hold on to the power, it's very difficult to change the system. Because, they don't even see that there is something wrong because they are privileged enough. These kinds of things will not happen to them. (P2, 17 mai 2013, entrevue)

Les participants 5, 7 et 2 mettent en exergue les difficultés de changer la culture organisationnelle. Ces derniers semblent dire qu'il y a une sorte de résistance qui provient de la discrimination, de la peur qu'ont certains de perdre le pouvoir qu'ils détiennent. Alors que, comme le mentionnent les participants 5 et 7, l'université devrait avoir un rôle fondamental de leadership à jouer, car c'est là où se pensent et se

conçoivent les idées majeures que l'on retrouve dans la société et c'est un lieu d'éducation de la population. Mais, pourquoi donc ce refus d'apporter des changements? Le participant 5, à notre avis, répond très bien à cette question : « Ce sont les individus qui font le système. Les gens viennent dans le système avec leurs préjugés » (P5, 9 juillet 2013, entrevue).

4.6.2 Être professionnel et travailler encore plus, pour ne pas leur donner raison

Finalement, l'analyse de nos données nous a permis de relever une série de conseils destinés à toute minorité visible occupant ou voulant occuper un poste de leadership au sein de l'université canadienne. Nos leaders nous disent que ce qu'il faut d'abord faire c'est de travailler, de redoubler d'effort pour ne pas donner raison à ceux qui doutent de la compétence des minorités visibles en général et du noir en particulier : « il faut travailler encore plus, pour ne pas leur donner raison Ils n'ont pas de raison pour te discriminer ... un élément qui peut en fait jouer en ta défaveur » (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Il faut d'abord prouver ses compétences en tant que professeur, car dans le milieu universitaire, la recherche, les publications et l'enseignement sont primordiaux, nous disent les participants :

I will say that, first of all, it will take a lot of time from you. Administrative work and academic work take a lot of time from you. The first thing is to try to develop your own background. Because, when you start doing those things of course that will also add to your CV, but in the academic life, the main things are your research, your publications, in another words, get

the base, and then you can join and get more powerful. (P2, 17 mai 2013, entrevue)

Le participant 5 pense aussi qu'il faut d'abord développer ses compétences de professeur: « Pour le poste de professeur, les critères sont clairs. C'est simplement autant de recherches que possible, aussi de pouvoir montrer qu'on est un enseignant correct » (P5, 9 juillet 2013, entrevue). Un autre abonde dans le même sens, car pour ce dernier, il faut développer différentes compétences pour réussir dans son poste, comprendre le système :

You have to be able to ... understand the system, work the system ... make contributions at different levels that build your profile, build your capabilities up. There are a lot of minority people, because you are already under the full glare of people, you have to make sure that you put yourself in a position to succeed. And, so you need to make sure you got all the requisite things and components including service at different levels that give you the ability that gives you the confidence to be able to engage otherwise you can be reduced to a talking representative where you're sitting at a table and not making any difference ... in terms of the ... you know the transformative potentials of the institutions right. (P6, 17 septembre 2013, entrevue)

La compétence est aussi fondamentale, nous disent certains participants, car elle engendre le respect des collègues appartenant au groupe majoritaire à l'égard des leaders noirs et rend ces derniers plus confiants dans leur poste. Le participant 2 mentionne que : « People check people out. And people will respect you for who you

are. If you don't have a strong background, they will undermine you from anywhere. If your background is strong, you sit in committee, they know who you are. You are not somebody they can take lightly » (P2, 17 mai 2013, entrevue). Le participant 6 souligne, lui aussi que « if you find yourself in these positions based on merit then you're not beholden to anybody, you're not self doubting, you're not, you know, having to talk to anybody, you know its your abilities that sent you there, you can speak your mind, based on those abilities that brought you here » (P6, 17 septembre 2013, entrevue). Pour un autre participant, redoubler d'effort et réussir à développer ses compétences sur le plan académique et être reconnu par ses pairs est une manière de dire « merci de votre soutien » à tous ceux qui lui ont fait confiance et à ses mentors :

Écoutez, moi les choses négatives les personnes qui étaient derrière moi qui sont vraiment mes grands amis. Ils ont un beau sourire maintenant parce que je leur ai prouvé qu'ils avaient raison d'avoir confiance en moi. Ils avaient raison, en ce moment, l'autre camp qui était un peu réservé, ils diront qu'ils se sont trompés. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Certains participants disent aussi que le leader doit être patient, chercher à comprendre le système, se faire confiance, ne pas reculer ou se décourager devant les défis et l'adversité. Le participant 6 nous dit que son premier conseil c'est : « number one, be patient » (P6, 17 septembre 2013, entrevue). Le participant 8, quant à lui, déclare que :

le premier conseil est de se faire confiance; être confiant que je suis capable comme tout le monde, il n'y a personne qui est plus malin, plus

intelligent, etc. Deuxième chose aussi, parfois les Africains, on se décourage devant les obstacles, donc il faut beaucoup de persévérance aussi, troisième chose il faut travailler beaucoup. (P8, 2 octobre 2013, entrevue)

Deux autres participants conseillent au leader d'être professionnel et de savoir travailler en équipe et d'avoir un sens d'équité et d'égalité :

I think you have to be someone also, who is collegial. Very professional in dealing with people and ... and respectful of people and also, yeah respectful of some people and so forth and be a contributor. I would say study these positions and see what their requirements are, and in the participation whether in committees and so forth, I mean you have to contribute in ways that actually are seen as valuable and some understanding. (P4, 28 juin 2013, entrevue)

Il faut qu'il respecte cette attente [travailler plus]. Il faut qu'il puisse satisfaire cette attente parce qu'au bout du compte, il faut qu'il puisse livrer la marchandise ... et amener les gens à travailler ensemble. Je dirais d'être équilibré dans son approche. De traiter tout le monde sur le même pied d'égalité. (P3, 12 juin 2013, entrevue)

Ces déclarations ci-dessus mettent donc l'accent sur certaines qualités professionnelles qui seront importantes aussi bien pour le professeur que pour le leader pour mener à bien ses fonctions dans un système miné par le racisme et la discrimination.

Il faut avoir un soutien et un mentor, nous disent deux participants : « They will have to be very vigilant. They are going to have some eyes on them. They have to have a backbone » (P1, 17 mai 2013, entrevue). Le participant suivant nous dit :

Vraiment je reviens sur ça; il faut un mentor. Il faut qu'il y ait quelqu'un qui te tienne par la main ... parce que sinon pour au niveau de l'institution cela va être très difficile. Il faut peut-être que ce mentor-là, qu'il ne vienne pas de notre communauté, mais peut être quelqu'un d'une autre communauté qui croit en la diversité et qui peut servir le mentor. (P11, 1^{er} novembre 2013, entrevue)

Finalement, le participant 1 ajoute qu'il faut, en tant que leader, être capable d'aborder les questions d'injustices et d'inégalités sociales et être capable de se battre pour changer le statu quo au sein de l'université :

He must be somebody who is going to be against the status quo. Leaders qualities are very very important in the work of the leader; being able to talk about the issues of power, being able to talk about the issues of inequity, being able to talk about some of the issues of the injustice that may have come from the neoliberal economy which is about standards, it's is about excellence as narrowly defined and challenging those issues are very important ... somebody who is going to be against the status quo. (P1, 17 mai 2013, entrevue)

En résumé, les conseils des leaders pour les futurs leaders portent sur le développement de quelques qualités personnelles et professionnelles tels que le respect, la confiance, la persévérance, le professionnalisme et le travail d'équipe, etc. Il

aussi avoir une certaine conscience sociale pour lutter contre le racisme et les inégalités sociales afin être capable d'apporter les changements nécessaires au milieu universitaire.

5. Conclusion générale

L'objectif principal de notre thèse est de comprendre l'expérience de leadership des minorités visibles d'origine africaine occupant des postes à responsabilité dans l'enseignement supérieur au Canada. Nous avons aussi cherché à comprendre les défis qu'ils ont rencontrés et les opportunités qui ont permis à ces leaders d'obtenir ces postes. Dans cette conclusion, nous rappelons d'abord nos résultats, puis les limites de l'étude et enfin nous faisons quelques recommandations pour l'amélioration de la situation de nos leaders noirs africains.

5.1 J'ai pris la défense de l'étudiant ouvertement en disant que c'était injuste

Dans le contexte universitaire, les relations interpersonnelles des leaders africains varient selon les groupes auxquels ils s'adressent, et également selon que la personne soit interne ou externe à l'université. Les leaders ont déclaré avoir généralement de bonnes relations avec les étudiants, les supérieurs et le personnel. En ce qui concerne les supérieurs, certains ont déclaré avoir des rapports professionnels empreints de respect.

Mais, il faut dire qu'un des résultats très significatifs de notre recherche, nous vient du thème de la relation entre les leaders et les étudiants internationaux. En effet, l'analyse des données révèle que le « poste de leadership » occupé par une minorité visible dans l'éducation supérieure a une fonction sociale, c'est-à-dire que le fait

d'occuper un tel poste joue un rôle dans la société (Javeau, 2015). L'accession à un tel poste amène ces leaders à être: 1) des défenseurs de droits des étudiants internationaux lorsque ces derniers subissent des injustices dans le milieu universitaire, 2) des conseillers et des mentors et 3) des modèles pour ces étudiants. Parmi les raisons que l'on peut avancer pour expliquer les actions de nos leaders à l'égard des étudiants internationaux sont le fait que les participants soient tous des minorités visibles noires et qu'ils aient peut-être subi du racisme et de la discrimination (Henry & Tator, 2009). Ce sentiment d'empathie fait en sorte qu'ils se sentent obligés d'intervenir pour protéger et conseiller les étudiants internationaux, comme en témoigne ouvertement l'un de nos participants : « Je dis, si nous autres, nous avons subi des traitements qui nous blessent, il ne faut pas le faire avec nos jeunes » (P8, 2 octobre 2013, entrevue). Comme mentionné plus haut, la grande majorité des leaders nous ont dit avoir de bons rapports avec tous les acteurs du milieu universitaire. Cependant, au risque de sembler contradictoire, nos mêmes participants nous ont aussi dit qu'ils travaillaient dans un milieu fortement miné par le racisme et la discrimination.

En effet, l'expérience de leadership des leaders africains dans l'enseignement supérieur semble fortement être impactée par le racisme et la discrimination. L'analyse des données d'entrevues révèle que le racisme à l'université est un racisme indirect et subtil qui se manifeste davantage en matière d'embauche et de promotion professionnelle. Des participants mentionnent aussi que le racisme des étudiants s'exprime dans le cadre de l'évaluation des cours. Autrement dit, le racisme dans le contexte universitaire est un racisme institutionnel ou structurel et voilé, nous disent-ils.

Certains de nos leaders ont subi du racisme de la part d'individus externes au monde universitaire pour la simple raison qu'ils sont professeurs et administrateurs noirs

africains. Le racisme externe se manifeste aussi à travers le processus d'arbitrage des manuscrits académiques, qui est souvent injuste, nous disent certains leaders. Ces derniers soulignent donc avoir, quelquefois, du mal à faire publier leurs travaux dans des journaux réputés à cause du racisme et la discrimination. Par conséquent, les relations interpersonnelles des leaders varient selon que la personne soit interne ou externe à l'organisation. Cette situation peut expliquer le discours de la majorité des participants, lesquels disent ne pas avoir fait l'objet de racisme de manière directe, et soulignent généralement avoir d'assez bonnes relations avec les collègues et les employés au sein l'université. En définitive, l'analyse du discours des leaders africains noirs faisant partie de notre échantillon nous mène à avancer que le racisme et la discrimination sont des phénomènes qui occupent une place prépondérante dans le milieu universitaire. Plus encore, pour certains participants interviewés, le racisme apparaît comme un phénomène inéluctable pour lequel il n'existe pas de solution.

Nous croyons que la présence d'un racisme systémique, omniprésent autour duquel il faut constamment manœuvrer et marqué par son caractère inéluctable produit trois conséquences majeures :

- 1) l'exclusion et la marginalisation de certains Africains noirs de certaines activités universitaires. Une exclusion qui peut souvent être subtile; reprenons la déclaration d'un de nos participants : « Sometimes you can go into meetings, where you can see how certain voices have privilege, where certain voices are valid » (P1, 17 mai 2013, entrevue). Cette déclaration du participant 1 souligne fort bien la subtilité de l'exclusion qui n'est pas un acte physique.
- 2) La résignation des leaders fait allusion au fait que ce racisme est considéré comme *L'épée de Damoclès* suspendue au-dessus de la tête des leaders

originaires de l'Afrique noire. Et comme le dit un de nos participants : « Racism I think, you cannot avoid it as a Black person » (P2, 17 mai 2013, entrevue). Donc, en milieu universitaire, les minorités visibles sont, en quelque sorte, obligées de vivre avec ce racisme.

- 3) Ce racisme oblige ces minorités visibles à travailler deux, trois et quatre... fois plus pour constamment prouver au groupe majoritaire qu'ils méritent le poste et qu'ils sont compétents.

L'analyse des données nous montre que certains de nos participants dans leurs interactions utilisent un style de leadership participatif. Ce type de leaders délègue et consulte leurs employés et tient compte de leurs opinions dans la prise de décision. Cela développe des relations harmonieuses et de confiance entre tous les collègues de travail.

5.2 Mon CV à lui seul ne suffit pas

Les données révèlent que l'accession à un poste de leadership dans l'enseignement supérieur est liée, d'une part, à la compétence et l'expérience académique et d'autre part aux réseaux de relations c'est à dire, au capital social du leader. En effet, tous les participants à la recherche possèdent un doctorat et quatre parmi eux ont fait un post-doctorat. Ils ont en moyenne une dizaine d'années d'ancienneté dans l'enseignant universitaire et possèdent une expérience de leadership qui varie entre trois et 12 ans. L'accession au poste est aussi facilitée par le capital social qui est l'ensemble des réseaux de relations que possède le leader. Pour la très grande majorité des participants, le capital social est une condition *sine qua nun* pour accéder à un poste de leadership dans l'enseignement supérieur. Par conséquent, la

notion de capital social nous permet d'aller au-delà de l'ensemble des propriétés et qualités individuelles de nos participants pour mettre en exergue le rôle et l'importance des réseaux de relations dans l'accession à ces postes de leadership.

Pour terminer, on pourrait se demander si le capital social jouerait aussi un rôle dans le recrutement des leaders n'appartenant pas au groupe des minorités visibles ? Si oui, ce capital serait-il plus important chez les leaders issus de minorités visibles que ceux appartenant aux autres groupes ? Il semble difficile de spéculer pour apporter une réponse à ces deux questions, car nous n'avons vu aucune recherche qui porte sur la notion de capital social et le leadership d'administrateurs universitaires n'appartenant pas au groupe des minorités visibles. Cependant, il reste vrai que l'accession de certains groupes à des postes de leadership ne semble pas poser de problème, car comme nous l'avons mentionné plus haut, au début des années 2000, seulement trois à cinq pour cent des doyens et des vice-présidents des universités canadiennes étaient issus des minorités visibles

5.3 Contribution et limites de la recherche

Notre étude contribue au champ du leadership à plus d'un égard. D'abord, rappelons que notre recherche porte sur l'expérience des leaders issus de minorités visibles. Il s'agit d'un domaine d'étude relativement nouveau aux États-Unis et pratiquement inexistant au Canada, car comme nous l'avons souligné plus haut, très peu de publications et de recherches y sont consacrées. Cependant, ce domaine devient de plus en plus important, car il est considéré comme pouvant générer des changements dans l'enseignement supérieur par le biais de la promotion de la diversité soulignent Aguirre and Martinez (2002, p.56) :

The association between diversity and leadership is synergistic because diversity promotes change as an emergent agent in the structuring of higher education, while leadership promotes practices that identify diversity as a nested context for achieving balance in the social relations between higher education and society.

Disons qu'en définitive, eu égard à la réflexion d'ensemble dans la thèse et aux résultats ci-dessus présentés, notre recherche contribue de manière originale à améliorer les connaissances sur l'expérience de leadership des minorités visibles noires dans l'éducation supérieure au Canada. En effet, à notre connaissance, une telle étude portant sur le leadership des Africains noirs dans l'enseignement supérieur, constitue une première.

Notre recherche met aussi en évidence l'importance de certains facteurs socioculturels tels que le racisme, la discrimination et le capital social dans l'expérience de leadership des leaders africains noirs interviewés. Une contribution théorique à souligner, nous l'espérons, est le rôle fondamental que joue la notion de capital social dans la compréhension de l'expérience de leadership des leaders africains. En effet, nous croyons que la recherche a mis en évidence le fait que les relations personnelles et les réseaux de connexions sont, entre autres, au cœur de l'expérience des leaders africains au sein de l'université canadienne. Autrement dit, le capital social constitue des ressources que ces derniers mobilisent dans leurs relations interpersonnelles au sein de l'université. De manière plus concrète, mentionnons qu'en fin de compte, la notion de capital social nous a permis de souligner certains défis rencontrés et les opportunités qui ont permis à ces leaders d'obtenir leurs postes de leadership. Cette étude contribue, nous l'espérons, à la réflexion sur le leadership éducationnel et l'expérience des

minorités visibles, particulièrement au niveau universitaire. Nous espérons aussi qu'elle fournira des données pertinentes et des pistes réflexion aux chercheurs qui travaillent sur des théories plus représentatives de la réalité sociale et culturelle dans les universités canadiennes.

Quant aux limites, soulignons d'abord qu'on reproche principalement à la méthode qualitative la nature subjective de ses données qui sont quelquefois contestées. Hughes (2012, p. 1) explique que cela est dû au fait qu'avec : « the subjective nature of qualitative data and its origin in single contexts, it is difficult to apply conventional standards of reliability and validity. The viewpoints of both researcher and participants have to be identified and elucidated because of issues of bias of researcher's presence has a profound effect on the subjects of study. Il faut ajouter à la réflexion de Hughes le fait que les résultats d'une telle étude seront difficilement généralisables.

Au-delà de la nature subjective de la méthodologie qualitative, la posture du chercheur peut être un défi à la validité de la recherche. En effet, la distanciation entre l'objet de recherche et le chercheur est, pour ceux qui adoptent une épistémologie constructiviste, essentielle pour mener à bien toute recherche. En ce qui nous concerne, nous savions dès le début que la distanciation allait être impossible, car nous avons choisi un sujet de recherche qui nous touche de près. En effet, nous travaillons dans le milieu universitaire, nous connaissons personnellement certains participants et nous sommes aussi originaires de l'Afrique noire. Nous partageons sûrement quelques valeurs et défis sociaux, mais comme le propose Lelubre (2013, p. 18), même « si les valeurs peuvent être bénéfiques lors de cette première étape de la recherche, leur influence dans l'analyse des données récoltées doit être naturalisée ». Autrement dit,

cette proximité intellectuelle et sociale pourrait influencer le chercheur que nous sommes et les participants et, en fin de compte, compromettre, l'intégrité de la recherche.

Cependant, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre trois, nous avons tout au long de la recherche tenté d'adopter une posture d'extériorité lors des entrevues et de l'analyse de nos données. Il faut avouer que cela n'a pas été facile, car à plusieurs reprises, nos participants ont tenté de nous mener à corroborer leurs discours et, à quelques reprises, nous avons aussi été tenté de dire à nos leaders : «vous avez raison ou je sais exactement de quoi vous parlez». Nous avons tout au long de recherche tenté de garder une position de neutralité qui nous a permis de mener à bien la recherche.

Une autre limite de notre recherche est aussi liée à notre échantillon qui était tout simplement homogène. En effet, comme déjà mentionné, tous nos participants étaient des hommes, de sorte que leur expérience de leadership n'est pas nécessairement similaire à celle de femmes issues des minorités visibles noires occupant les mêmes positions. Par conséquent, nous pensons que notre étude gagnerait davantage quant à la diversité et à la richesse des données, avec un échantillon de leaders noirs plus large et plus hétérogène.

5.4 Recommandations

Les résultats de notre étude nous mènent à fournir trois séries de recommandations : 1) recommandations pour les universités qui veulent créer un environnement plus accueillant pour les minorités visibles et plus spécialement pour celles venant de l'Afrique noire; 2) recommandations pour les administrateurs et

professeurs noirs originaires de l'Afrique noire; et 3) recommandations relatives aux pistes de recherches futures.

5.4.1 Recommandations pour les universités

D'abord, il faut dire que la première recommandation est : la promotion continue de la diversité culturelle et ethnique, car il s'agit d'une forme d'éducation pour les membres du milieu universitaire et comporte aussi de nombreux avantages, comme le souligne Portugal (2009, p. 2) :

the promotion of diversity leadership and senior-level administration in colleges and universities allows an organization the opportunity to transition and transform decision-making processes, policies, standards and procedures, and the direction of scholarly research activities.

Promouvoir la diversité, à la longue, influencerait la haute administration à travailler, à renforcer ses politiques de recrutement et d'inclusion, et par conséquent, aurait un impact sur les relations interpersonnelles. Une telle recommandation s'avère pertinente, car l'un des défis des universités canadiennes face à la diversité raciale est qu'au Canada les discussions concernant la « race » ne sont pas fréquentes (Henry, 2015). Par conséquent, toute activité de promotion de la diversité raciale au sein de l'université sera toujours bénéfique et la bienvenue.

À l'instar du participant 8, nous pensons que le racisme en milieu universitaire devrait être sanctionné comme l'est le harcèlement sexuel : « d'après moi, la discrimination et le racisme doivent être traités au même titre que le harcèlement sexuel donc ça serait quelque chose qui serait punissable, bon, je penserai qu'on inscrit

l'examen des cas de racisme dans le mandat du comité éthique » (P8, 2 octobre 2013, entrevue). Le harcèlement sexuel viole les droits des personnes et est fortement sanctionné dans les universités canadiennes. Généralement, les institutions universitaires s'engagent à offrir un milieu de travail et d'étude propice au traitement équitable et aussi à développer un climat de fonctionnement basé sur la sécurité et le respect de tous. Par conséquent, tout acte portant atteinte aux principes d'équité et de dignité humaine est fortement condamné. Les universités devraient prêter particulièrement attention aux manifestations de racisme qui devraient être sanctionnées de la même manière que le harcèlement sexuel.

Il faut aussi noter que, généralement, toutes les offres d'emplois dans toutes les universités canadiennes contiennent une déclaration de ce type : « Nous souscrivons à la loi sur l'accès à l'égalité en emploi. Nous encourageons les femmes, les minorités visibles, les minorités ethniques, les Autochtones et les personnes handicapées à présenter leur candidature ». Nous ne croyons pas que ce type de déclaration ait un impact significatif sur l'embauche des minorités visibles noires et la lutte contre le racisme sur les campus canadiens. Pour éviter que l'on qualifie les changements intervenant au sein de l'université de « changements cosmétiques », pour emprunter l'expression de Henry & Tator (2009), l'université canadienne doit, à notre avis, entreprendre de véritables changements structurels pour que les choses changent.

En effet, l'université canadienne doit mettre en place des programmes de diversité ethnique et culturelle. Il s'agit concrètement de mettre sur pied un plan stratégique institutionnel sur la gestion de la diversité ethnique et culturelle dans l'université en général et dans l'enseignement supérieur en particulier. Le programme devrait inclure:

- une gestion du recrutement des futurs leaders. Il s'agira de mettre sur pied de véritables stratégies de recrutement de minorités visibles en général.

- un développement de mentorat pour les leaders en poste pour leur permettre de mener à bien leur tâche. Concrètement, cela se ferait par le jumelage d'un ancien et d'un nouveau leader.

Nous croyons aussi que les professeurs africains noirs qui aspirent occuper un poste de leadership et les leaders noirs déjà en poste doivent se trouver un mentor ayant déjà occupé un tel poste. Il s'agit d'un mentorat à travers lequel, ces derniers apprendront de l'expérience des mentors qui pourront leur parler de leurs défis et opportunités.

Les leaders africains doivent participer à des programmes de leadership, déjà offerts par plusieurs universités et ayant pour but de développer certaines habiletés de gestion et permettant de comprendre la culture universitaire. La participation à un tel programme de développement professionnel permet de faire des rencontres et de développer son réseau professionnel.

5.4.2 Recommandations pour des pistes futures recherches

Une des limites de notre recherche mentionnée un peu plus haut était que notre échantillon était homogène. Il y a donc, dans l'avenir, un besoin évident d'examiner l'expérience de leadership des leaders féminins issus des minorités visibles occupant des postes à responsabilités dans l'enseignement supérieur au Canada. Entreprendre une telle recherche s'avère intéressant, car certaines recherches montrent qu'il y a une différence dans le leadership féminin et masculin (Van Daele, 2003)

Une autre piste à considérer serait d'explorer l'expérience de leadership des minorités visibles selon la taille de l'université dans laquelle ces dernières exercent leurs fonctions. En effet, on peut se demander si la taille de l'université peut influencer l'expérience de leadership ? Les relations sont-elles différentes selon que le leader travaille dans une petite ou une grande université ? Rappelons les propos du participant 9 concernant ses relations interpersonnelles avec ses collègues et avec certaines personnes externes à l'université : « le premier sentiment, c'était comment est-ce qu'un Africain, ils veulent dire un noir qui vient encore nous enseigner, parce que c'est en région ... » (P9, 10 octobre 2013, entrevue). Le commentaire de ce dernier « c'est en région » nous mène à nous demander s'il y a une différence entre les relations interpersonnelles dans les grandes et les petites universités ? Si oui, quelle est la perception des familles, du personnel et des étudiants, etc., sur le leadership des minorités visibles africaines noires dans les universités situées en région ou même dans les communautés francophones en situation minoritaire ? Il serait également souhaitable de réaliser une recherche permettant de comparer l'expérience d'autres minorités visibles occupant des postes de leadership dans les universités.

BIBLIOGRAPHIE

- Abu-Laban, Y et Gabriel, C. (2002). *Selling Diversity: Immigration, Multiculturalism, Employment Equity, and Globalization*. Toronto: University of Toronto Press.
- Adalberto, A. Jr. (2000). Academic storytelling: a critical race theory story of affirmative action. *Sociological Perspectives*, 43(2): 319-340.
- Aguirre, Jr. A. et Rubén. M. (2002). «Leadership Practices and Diversity in Higher Education: Transitional and Transformational Frameworks». *The Journal of Leadership Studies*, vol 2, no3. [Article téléchargé en ligne sur : http://ed-share.educ.msu.edu/scan/ead/amey/lead_ag.pdf].
- Albarello, L. (2003). *L'acteur social la recherche scientifique*. Bruxelles : Éditions DeBoek Université.
- Albert, M. et Avenier, M. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. 30 (2), pp. 22-47. Récupéré de http://www.academia.edu/695052/LEGITIMATION_DE_SAVOIRS_ELABORES_DANS_UNE_EPISTEMOLOGIE_CONSTRUCTIVISTE_A_PARTIR_DE_LEXPRIENCE_DE_PRATICIENS
- Anadón, M et Guillemte, F (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? , *Recherches qualitatives*, hors série, 5, 26-37.
- Anonyme. (2015). African immigrants have the highest academic achievement in the US. Récupéré de <http://www.atlnightspots.com/african-immigrants-have-the-highest-academic-achievement-in-the-us/>

- Aubin-Auger, I. et al. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, (19), 84, p. 142 – 145.
- Aubry, K. (2011). Leadership Participatif : comment mettre tout le monde d'accord. <http://www.kolibricoaching.com/leadership/leadership-participatif-democratique/>
- Avolio BJ, Sosik JJ, Jung DI, Berson Y. (2003). Leadership models, methods, and applications: Small steps and giant leaps. In Borman WC, Klimoski R, Ilgen.
- Avolio, B. J., et Bass, B. (2002). *Developing Potential across a Full Range of Leadership: Cases on Transactional and Transformational Leadership*. New Jersey, NJ: LEA Publishers.
- Aylward, C.A. (1999). *Canadian critical race theory: Racism and the law*. Halifax: Fernwood Publishing : Halifax:
- Baffoe, M., Asimeng-Boahene, L et Buster C. Ogbuagu, B.C.(2014). Their Way or No Way: "Whiteness" as Agent for Marginalizing and Silencing Minority Voices In Academic Research and Publication. *European Journal of Sustainable Development*, 3 (1), 13-32.
- Baribeau, C. (2005) Le journal de bord du chercheur. *Recherche qualitative*. Hors Série (2), Actes du colloque : L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004, p. 98 – 114.
- Baret, C. et Soto-Maciel, A. (2004). Apports et limites de la mesure du capital social en recherche e gestion des ressources humaines. Récupéré sur <http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2004baret-soto005.pdf>
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. et Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Bataille, P, Andrew, M. Potvin, M. (1998). Racisme antiracisme au Québec : Analyses approches nouvelles. *Cahiers de recherche sociologique*, 31,115 – 144.
- Begley, P. T. (2002). Values and Leadership: Theory Development, New Research, and an Agenda for the Future. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVI (3), 233-249.
- Begley, P. T. (2003). In Pursuit of Authentic School Leadership Practices. Dans Paul, T. Begley et Olaf, Johansson (Eds.), *The hical Dimension of School Leadership* (pp.1-12). Dordrecht (Nherlands): Kluwer Academic Publishers.
- Beitone. A, (2012). Le Capital social.
http://www.eloge-des-ses.fr/pages/pedagogie/capital-social-_at_.pdf
- Bernard, M. (2011). Interaction, temporalité mémoire : analyse de récits d'enseignants d'enseignantes de biologie. *Recherches qualitatives*, 30, (1), 131- 157.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie – ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Rapport au CORDES.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX (2), 198-225.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Blanch, A. Gotman, A. (1992). *L'enquête ses méthodes : l'entrien*. Paris: Nathan.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., Dennison, P., 2003. *A Review of Leadership Theory and Compency Frameworks*, Centre for Leadership Studies, University of Exer.
- Boutin, G. (2000). *L'entrien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Broussillon, G. Broyer, L. (2011). Gérer la diversité : vers un nouveau style de diversité. (83 – 88). Dans J. M. Peritti (dir). *Tous les leaders*. Récupérer de http://www.editions-eyrolles.com/Chapitres/9782212549867/TDM_Perti.pdf
- Brown, F. (2005). African Americans and school leadership: An introduction. *Educational Administration Quarterly*, 41 (4), 585-590.
- Brun, P. (2003). Le récit de vie dans les sciences sociales. *Revue Quart Monde*, N°188. Récupéré de <http://www.revue-quartmonde.org/spip.php?article62>
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper et Row.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, Hors Série. 8, 7-36. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v8/HS8_Burrick.pdf
- Calliste, J. et Dei, G. S. (dir). (2000). *Anti-Racist Feminism : Critical Race and Gender Studies*. Halifax : Fernwood.
- Carrington, V et Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's Sociological Theory: A Reframing, *Language and Education*, 11(2), p. 96-112.
- Chanfrault-Duch, M. (1987). Le récit de vie: donnée ou texte? *Cahiers de recherche sociologique*, 5, (2), 11-28. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1002024ar>
- Chase. E. S. (2005). Narrative Inquiry: Multiple lenses, Approaches, Voices Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (Eds.). *The research act: A theoretical introduction to sociological mhods*. (Pp 651 – 679). 3th edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2013). *Communiqué — Le Canada a accueilli un nombre record d'étudiants étrangers en 2012*. Consulté le 24 octobre 2014, récupéré de: <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/communiques/2013/2013-02-26.asp>

- Citoyenneté et Immigration Canada (2012a). *Faits et chiffres 2012 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires*. Consulté le 28 octobre 2013, récupéré de <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2012/temporaires/>
- Coleman, James (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94, S95-S120
- Commission ontarienne des droits de la personne. (2005). Discrimination raciale, race et racisme (fiche). Consulté en 26 janvier 2014, <http://www.ohrc.on.ca/pa/node/3313>
- Conference Board of Canada. (2014). *Étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur*. Consulté le 11 septembre 2015, récupéré de <http://www.conferenceboard.ca/hcp/provincial-fr/education-fr/intlstudents-fr.aspx>
- Contami, L. (2002). *L'entretien non directif*. Récupéré de <http://pages.infinit.n/sdbmm/texte35.pdf>
- Coombs, C. (2003). Reflective Practice: Picturing Ourselves. Dans Paul, T. Begley et Olaf, Johansson (Eds.), *The hical Dimension of School Leadership* (pp.49-65). Dordrecht (Nherlands): Kluwer Academic Publishers.
- Coutelle, P. (2005). *Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion*. Récupéré de http://cermat.iae.univ-tours.fr/IMG/pdf/_05-124_PCoutelle.pdf
- Cox, T. Jr. (1993) *Cultural diversity in organizations: theory, Research and Practice*, San Francisco: Berr-Koehler.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. London: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. London: Sage Publications, Inc
- Cukier, W Margar Yap, M. (2009). *DiverseCity Counts: A Snapshot of Diversity in the Greater Toronto Area*. Final Report, Diversity Institute, Ryerson University. Récupéré de <http://diversecitytoronto.ca/wp-content/uploads/DiverseCityCountsReportFinal.pdf>
- Dei, G. S. et Calliste, J.(ed). (2000). *Power, Knowledge and Anti-Racism Education*. Halifax : Fernwood.
- Demaizière, F., Narcy-Combes, J-P, (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Cahiers de l'Acedle, (4)*, récupéré de http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf
- Denzin, N. K. (2005). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 3th edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods (695 – 727)*. 3th edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diop, D. (2008). Émigration africaine en Amérique du Nord : l'exemple canadien, un cas à part, *Revue Hommes Migration*, 1274 juill-Aout, 168-179.
- Dupree, M. (1989), *Leadership is an Art*. New York: Dell Publishing.
- Eisenkraft , H. (October 12, 2010). Racism in the academy. *University Affairs*. Consulté sur <http://www.universityaffairs.ca/features/feature-article/racism-in-the-academy/>
- Eloy Anello. (1992). *Moral Leadership*. Symposium de la Bahá'í International Community. Récupéré de <http://statements.bahai.org/92-0608.htm>
- Ernst et Young. (2012). Le parrain, ce héros Comment aider les femmes à accéder à des postes de leadership. Récupéré de : [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Le-parrain-ce-heros/\\$FILE/Comment-aider-les-femmes-a-acceder-a-des-postes-de-leadership.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Le-parrain-ce-heros/$FILE/Comment-aider-les-femmes-a-acceder-a-des-postes-de-leadership.pdf)

- Ethnoinformatique (2007). *L'ethnométhodologie de Harold Garfinkel*. Récupéré de <http://www.ethnoinformatique.fr/mod/resource/view.php?id=1264>
- Fallery, (2014). Théorie du Capital Social : des origines diverses et une définition difficile. http://wikissimo.aim.asso.fr/lib/exe/fetch.php?media=capital_social_.pdf
- Fédération canadienne des étudiantes et étudiants-Ontario. *Rapport final du Group de travail sur le racisme dans les campus*. récupéré sur <http://cfsontario.ca/downloads/CFS-Final%20Report%20Task%20Force%20on%20Campus%20Racism-Fr.pdf>
- Fernandez, L. (2003). *La conduite de l'entretien*. Récupéré de https://docs.google.com/viewer?a=vetq=cache:1nGSiRzWMqgJ:storage.canalblog.com/20/01/702065/54922652.pdf+La+conduite+de+l%E2%80%99entretien+/+fernandezethl=enetgl=caetpid=bletsrcid=ADGEEShunAqBePjnU1jw0ksDTF-RN2d5zBSoM6vNYSYZNY-PI9YefdhhRsO9KKg98z1NzdLtNvNICD773r95Ls_eycO4L7xwSigCjAXUIR09skBd1Lb2bQUX6BOWDnHVOCVfsGKkdletsig=AHlBQq3uUg3oblfbxDI8Fw2KaOozQA7g
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. NewYork: McGraw-Hill.
- Fielder, F. E., et Chemers, M. M. (1974). *Leadership and effective management*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.
- Findlay, S., Kohler, N. (2010, November 10). The enrollment controversy: Worries that efforts in the U.S. to limit enrollment of Asian students in top universities may migrate to Canada. *Macleans*. Récupéré; de, <http://www2.macleans.ca/2010/11/10/tooasian/>,
- Fontana, A. et Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.), pp 695-727). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gall, M. D., Gall, J. P., et Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. (8th ed.). Boston : Allyn et Bacon.

- Gaudreault-DesBiens, J. (2001). La Critical Race Theory ou le droit étatique comme outil utile, mais imparfait, de changement social. *Droit Société*. 48, pp 581-612.
- Ghosh, R. et Abdi, A. A. (2004). *Education and the Politics of Difference: Canadian Perspectives*. Toronto: Canadian Scholar's Press.
- Giroux, H. (1991). Toward a Discourse of Leadership and Radical Democracy. Dans MAXCY, *Educational Leadership, A Critical Pragmatic Perspective*, Ontario : OISE, Press .
- Godin, J., Lapointe, C., Lyse Langlois, L., et St-Germain. M. (2004). *Francophonies d'Amérique*, 18, 63-76. Récupérer de <http://id.erudit.org/iderudit/1005350ar>
- Goertzen, B. (2012). Contemporary Theories of Leadership». Dans D. T. Foster, C. Nollte, F. P. Nollte B. J. Goertzen (dir.), *Emergency Services : Leadership a Contemporary approche* (p 83 – 100). Burlington, MA, Jones Bartlt Publisher.
- Gouvernement du Canada. (1995). *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Récupéré de <http://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/index.html>
- Gouvernement du Canada, Ministère du Patrimoine canadien (2005). *Un Canada pour tous: Plan d'action canadien contre le racisme*, Canada, Ministère des travaux publics et Services gouvernementaux Canada. Recupéré de <http://publications.gc.ca/collections/Collection/CH34-7-2005-1F.pdf>
- Guba, E. G., et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Guba, E. G., et Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. Dans Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The research act: A theoretical introduction to sociological mhods* (191 - 215). 3th edition. Thousand Oaks, CA: Sage
- Guilbert, L. (1997). Le choc des approches méthodologiques ou l'incompatibilité des paradigmes. Dans Féger, R. (éd.). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Guillaumin, C. (1999). The Changing Face of 'Race'. In Dans M. Bulmer et J. Solomos (eds). *Racism*. (355 – 362). New York: Oxford University Press.
- Heinritz, C., et Rammstedt, A. (1991). L'approche biographique en France. *Cahiers internationaux de sociologie*, *XCI*, 330-370.
- Helly, D. (2008). Lutte contre les discriminations au Canada : le secteur privé, la faille du multiculturalisme Pp. 17-36. Dans Altay Manço (dir), *Diversité culturelle et marché de l'emploi*, L'Harmattan : Paris.
- Henman, L. D. (n.d.). Leadership: Theories and Controversies. Récupéré de www.henmanperformancegroup.com
- Henry, A. (2015): 'We especially welcome applications from members of visible minority groups': reflections on race, gender and life at three universities, *Race Ethnicity and Education*, récupéré de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13613324.2015.1023787#.VpAuW7bhAVk>
- Henry, F., et C. Tator. 2006. *The Colour of Democracy: Racism in Canadian Society*. 3rd ed. Toronto: Thomson Canada Ltd.
- Henry, F., et Tator, C. (Eds.) (2009). *Racism in the Canadian University: Demanding Social Justice, Inclusion, and Equity*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Hersey, P. et K.H. Blanchard (1977) *Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs NJ : Prentice Hall.
- Hladki, J. (1995). Towards a Politics of Difference in Education: a Canadian perspective. *International Studies in Sociology of Education*, *5*(1), 41-56.
- Houle, G. (1997). La sociologie comme science du vivant : l'approche biographique. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Alvaro, P.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques méthodologiques*. (pp. 273 – 289). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Hoyle, John R. (2006). Leadership Styles. *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hunt, J. (1999). Transformation/Charismatic leadership's transformation of the field: An historical essay. *Leadership Quarterly*, *10*(2): 129-144.

- Hunt, J. (2005). Explosion of Leadership Field and LQ Editorial Changing of the Guard. *Leadership Quarterly*, 16(3), p 1-8.
- Hyman, I. (2009). «Le racisme comme déterminant de la santé des immigrants». Agence de la santé publique du Canada (ASPC). Récupéré de http://canada.mropolis.n/pdfs/racism_policy_brief_f.pdf
- Institut de la diversité Université Ryerson. (2012). Les femmes et les minorités visibles occupant des postes de leadership : profil du Montréal métropolitain. Récupéré de http://www.ryerson.ca/content/dam/diversity/reports/Diversit%C3%A9EnT%C3%AAtMontr%C3%A9al_2012-13.pdf
- Jacquemain, M. (). Le capital social : une introduction. p.1 – 36, récupéré de <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/89999/1/Le%20capital%20social%20%20une%20introduction.pdf>
- Javeau, C. (2015). fonction sociale. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 16 septembre 2015. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/fonction-sociale/>
- Jones, C.P. (2003). Confronting institutional racism. PHYLON. Récupéré de <http://www.unnaturalcauses.org/asss/uploads/file/Jones-Confronting-Institutionalized-Racism.pdf>
- Johnson, L.G et Sabin, K. (2010). . *Methodological Innovations Online*, 5(2) 38-48.
- Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative*, cadre méthodologie de rédaction de mémoire, Université de Franche-Comté.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *La description hnographique*. Paris : Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'Entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- King, S. (1993). The limited presence of African-American teachers. *Review of*

- Kobayashi, A., et Peake. L. (1994). Unnatural Discourse: Race and gender in geography. *Gender, Place et Culture* 1 (2):225-243.
- Knight, J. (2008) Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers. 241pp
- Knight, J. (2000) Progress and Promise: The 2000 AUCC Report on Internationalization at Canadian universities. Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC). Ottawa. Canada.
- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), P 20 – 33.
- Kobayashi, A., and L. Peake. 1994. Unnatural Discourse: "Race" and gender in geography. *Gender, Place et Culture* 1 (2), 225-243.
- Kymlicka, W. (1997). Immigrants, Multiculturalism and Canadian Citizenship. presented at the symposium on "Social Cohesion Through Social Justice" Canadian Jewish Congress Ottawa, November 2
- http://www.pearson-shoyama.ca/Hot_Button/immigran.htm
- Dictionnaire la Toupie. *Le racisme*. Récupéré de <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Racisme.htm>
- Labelle M. (2006). *Un lexique du racisme. Étude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme aux phénomènes connexes*, rapport présenté à l'UNESCO, Montréal, Université du Québec à Montréal (UQAM), Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité la citoyenné, juill.
- Labelle, M., Field, A. et Icart, J. (2007). Les dimensions d'intégration des Immigrants, des Immigrants ethnoculturelles des groupes Racisés au Québec. Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité la citoyenné, UQAM.
- Langlois, L. Lapointe, C. (2002). Le concept de leadership éducationnel, origines évolution. Dans L. Langlois C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation*

- Plusieurs regards, une même passion. (1-10).* Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Langlois, L. Lapointe, C. (2007). hical leadership in Canadian school organizations: Tensions and possibilities. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(2), 247-260.
- Langlois, L. Lapointe, C. (dir.) (2002). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion.* Québec : Chenelière McGraw-Hill.
- Lani-Bayle, M. (juin 2007). Les sens paradoxaux des histoires de vie, entre le "je" le "nous", entre Orient Occident. Dans *Colloque international « La biographie, la réflexivité les temporalités »*, Tours.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes.* Paris: PUF.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique.* Paris : Éditions Presses Internationales.
- Legrand, M. (2004). L'histoire de vie entre sens non-sens. *Horizons philosophiques*, 15(1), 1-15.
- Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. *Recherches qualitatives – Hors Série*, (14), p. 15-28.
- Li, P. S. (1999). *Race and hnic Relations in Canada*, Toronto: Oxford University Press, Second Edition. (First edition published in 1990).
- Lumby, J. (2006) Conceptualizing diversity and leadership: evidence from ten cases: *Educational management and administration*
- Macpherson, W. (1999). *The Stephen Lawrence inquiry. Report of an inquiry by Sir William Macpherson of Cluny.* London: Stationery Office.

- Malunga, Chiku. (2005). Learning Leadership Development from African Cultures : A Personal Perspective, www.asocam.org/biblioteca/DC_067.pdf.
- Maringe, F., et al. (2007). « Leadership, Diversity and Decision Making ». Center for Excellence for Leadership, [Récupéré de www.lums.lanacs.ac.uk/files/r9.pdf]
- Martin-Caron, L. (2013). Recension des écrits sur le capital social et sa mesure. *Cahier n^o TA1301*, (p. 4 – 79), récupéré sur http://www.fss.ulaval.ca/cms_recherche/upload/culturephilanthropique/fichiers/caron_capital_social_ta1301.pdf
- Mazutis, D. 2007. Positive forms of leadership: An integrated framework. *Proceedings of the Administrative Sciences Association of Canada (ASAC) Conference*: 28(26): p. 28-49. Ottawa, Ontario.
- Myers, S. (2015). *Participative leaders*. <http://www.teamtechnology.co.uk/leadership/styles/participative/>
- Mazutis, Morris Olsen. (2011). Le leadership aux cycles supérieurs au postdoctorat. Récupérer de www.vanier.gc.ca/fra/pdf/leadership_report_f.pdf
- Méda D. (2002). Le capital social : un point de vue critique », *L'Économie politique*, (14), p. 36-47.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York : McGraw-Hill.
- Mock, D. (2005). *Glossary of Terms*, Toronto, Fondation canadienne des relations raciales. Récupéré de <http://www.yorku.ca/lfoster/2004-05/summer/lectures/GLOSSARYApril2005.html>
- Morgan, G. (2003). *Images de l'organisation*. 2^e Édition. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Morin, S. (2008). Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec. Récupérer de

- http://www.leppm.enap.ca/leppm/docs/rapports_education/rapport_5_education.pdf]
- Mucchielli, A. (2009). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. 3^{ème} édition, Paris : Armand Collin.
- Nakhaie, R. (2004). Who Controls Canadian Universities? Ehno-racial Origins of Canadian University Administrators and Faculty's Perception of Mistreatment. *Canadian hnic Studies*, 36, (1), 95.
- National Collaborative on Diversity in the Teaching Force. (2004). *Assessment of Diversity in America's Teaching Force: A Call to Action*. Washington D.C. récupéré de <http://www.ate1.org/pubs/uploads/diversityreport.pdf>
- Paquete, D. (2005). L'étude des documents écrits par la méthode des traceurs. *Recherche qualitative*. Hors Série (2), Actes du colloque : L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004, p. 61 – 69.
- Pendakur, K. (2009). «Visible Minorities in Canada's Workplaces: A Perspective on the 2017 Projection» [Récupérer de www.sfu.ca/~pendakur/pendakur_2017.doc
- Pineau, G., et Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R.H., Fter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1, 107–142.
- Portugal, L. (2006). Diversity Leadership in Higher Education. *Academic Leadership Journal*, vol 4, no 3. Récupéré de http://www.academicleadership.org/69/diversity_leadership_in_higher_education.
- Poupart, J. (1997). L'entrien de type qualitatif : Considérations épistémologiques, théories méthodologies. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Alvaro, P.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux*

- épistémologiques méthodologiques*. (pp. 173 - 209). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Alvaro, P.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques méthodologiques*. Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Pourtois, J Desm, H. (2007). *Epistémologie instrumentation en sciences humaines*. 3^e edition, Wavre : Mardaga.
- Putnam R.D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1):65-78
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York, NY
- Québec. Ministère des Communautés culturelles de l'immigration . (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration d'intégration*, Montréal, Direction des communications. Récupéré de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>
- Razack, S. (1998). *Looking White People in the Eye*. Toronto : University of Toronto Press.
- Reisigl, M Wodak, R. (2001). *Discourse and Discriminations: Rhorics of Racism and Antisemitism*. London and New York : Routledge.
- Robin, R. (1986). Enjeux : récit de vie, discours social parole vraie. *Vingtième siècle*, 10, 103-110.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée, troisième édition.

- Rost, J. C. 1993. *Leadership for the twenty-first century*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Ryan, J., Pollock, K Antonelli, F. (2007). Teacher and Administrator Diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks and Glass Ceilings. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 32 (3), 591-617
- Saint-Germain, M. (2002). Le leadership constructiviste: une solution au paradoxe de l'individualité de la normalisation. Dans *Le leadership en éducation*. Montréal, Chenelière-McGraw-Hill, p. 113-151.
- Sanséau, P. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 33-57. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Savoie-Zajc, (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B, Gauthier, B. (dir.) (pp. 337 – 360). *Recherche en sciences sociales: de la problématique à la collecte des données*. 5e éd. Ste-Foy: PUQ.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche qualitative*. Hors Série (5), Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure, p. 99 – 111.
- Sawahel. W. (2014). US-based African immigrants more educated, University World News, 15 October, No: 339. Récupéré de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2014101521150498>
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc
- Sorin. N. (2003). Le récit de vie en classe de littérature : regards sur l'autre images de soi. *Tangence*, 71, 93-106. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/tce/2003/v/n71/008553ar.pdf>
- Starratt, R. J. (1993). *The Drama of Leadership*. London: Falmer Press.

Starratt, R. J. (2003). Democratic Leadership Theory in Late Modernity : An Oxymoron or Ironix Possibility. Dans Paul, T. Begley et Olaf, Johansson (Eds.), *The hical Dimension of School Leadership*. (pp.13 - 31). Dordrecht (Nherlands): Kluwer Academic Publishers.

Statistique Canada, *Recensement de la population de 2006*. Récupéré de <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/Rp-fra.cfm?LANG=FetAPATH=3etDAIL=0etDIM=0etFL=AetFREE=0etGC=0etGID=0etGK=0etGRP=1etPID=92333etPRID=0etPTYPE=88971,97154etS=0etSHOWALL=0etSUB=0etTemporal=2006etTHEME=80etVID=0etVNAMEE=etVNAMEF=>

Statistique Canada. (2009). «Diversité hnique immigration». Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-402-x/2009000/pdf/hnic-hnique-fra.pdf>

Statistique Canada. (2009). «Diversité hnique immigration». Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-402-x/2009000/pdf/hnic-hnique-fra.pdf>

Statistique Canada. (2011). Annuaire du Canada. n o 1 1 - 4 0 2 -X a u c a t a l o g u e. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-402-x/2011000/pdf-fra.htm>

Statistique Canada. (2002). hnic Diversity Survey: portrait of a multicultural sociy: Statistics Canada. Catalogue No. 89-593-XIE.

Statistique Canada (2001). *Profil des minorities visibles*, Série de profils, No 85F0033MIF au catalogue; Récupéré de <http://publications.gc.ca/Collection/Statcan/85F0033M/85F0033MIF2001009.pdf>.

Ttey, W. et Puplampu, .K. (2005).The African Diaspora in Canada: Negotiating Identity and Belonging. Calgary: Calgary University Press.

Treviño, L. K., Brown, M., et Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive hical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1): 5.

- UNESCO. (2013). La mobilité des étudiants internationaux. Institut de statistiques.
Récupéré de <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-student-flow-vizFR.aspx?SPSLanguage=FR>
- Van Daele, A. (2003). Genre leadership. Consulté 11 septembre 2015, récupéré de
<http://www.lereservoir.eu/MALLE%20DU%20PROF/BIBLIOTHEQUE/SOCIOLOGIE%20SANTE/GENRE%20%20LEADERSHIP.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1993). *Elite Discourse and Racism*. London: Sage Publications
- Van Dijk, T. A. (n.d.). Racist Discourse. Récupéré de
www.discourses.org/OldArticles/Racist%20discourse.pdf
- Weiner I. B (Eds.) (2012). *Handbook of psychology*. New York, NY: JohnWiley et Sons.
- Winston, B. Patterson, K. (2006). An Integrative Definition of Leadership.
International Journal of Leadership Studies, 1 (2), pp. 6-66.
- Wodak. R. et Reisigl. M. (1999). Racist Discourse. Annual. *Reviews of Anthropology*,
(28), 175-99.
- X u e, L. (2 0 0 8). Capital social et entrée sur le marché du travail des nouveaux immigrants au Canada. Récupéré de : <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/social-capital-w3-fra.pdf>
- Yammarino, F., Dionne, S., Chun, J., Dansereau, F. (2005). Leadership and Levels of Analysis: A State-of the-Science Review. *Leadership Quarterly*, 16 (3), p 879-919.
- Yammarino, F., Dionne, S., Chun, J., Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *Leadership Quarterly*, 16(3): 879-919.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and mhods, 4th edition*. Thousand Oaks, CA: Sage

Yinger M. (1981). Toward a Theory of Assimilation and Dissimilation, *hnic and Racial Studies*, 4, (3).

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

ANNEXE 1 : Protocole d'entrevue

Guide d'entrevue

1. Comment vous appelez-vous?
2. Quel est votre pays d'origine?
3. Depuis combien de temps êtes-vous au Canada?
4. Quelle est votre langue maternelle (ou la langue officielle utilisée)?
5. Quelle formation avez-vous ? Combien d'années ?
6. Avez-vous reçu cette formation au Canada ou dans un autre pays ?
7. Quel poste occupez-vous présentement ?
8. Depuis quand occupez-vous ce poste de leadership ?
9. Quel est votre mandat dans ce poste ?
10. Est-ce votre premier poste en tant que leader dans cette organisation ?
11. Quel poste occupiez-vous auparavant? Pendant combien de temps ?
12. Comment avez-vous eu connaissance de ce poste ?

13. S'agissait-il d'un poste visant des catégories particulières (e.g. les minorités visibles dans le cadre d'un programme d'accès à l'égalité) ?

14. Avez-vous rencontré des difficultés pour obtenir cet emploi? Explicitez

15. Avez-vous bénéficié d'un soutien particulier pour l'obtention de ce poste ?
Explicitez

16. Qu'est-ce cela signifie pour vous le leadership?

17. Quelles sont selon vous les qualités d'un bon leader ?

13. Pourriez-vous me décrire votre style de leadership ?

Quelles sont vos forces et quelles sont vos faiblesses?

13. Votre style de leadership est-il différent de celui de vos collègues canadiens?
Si oui, en quoi ?

14. Depuis que vous occupez ce poste avez-vous dû adapter votre style de leadership ?
Donnez des exemples précis.

14. Quels sont (ou étaient) vos rapports avec les employés, les professeurs, les étudiants les collègues, le public ou vos supérieurs?

16. Avec lequel des groupes ci-dessus mentionnés vos rapports étaient les plus difficiles à gérer?

16. Croyez-vous que ces difficultés peuvent être liées à des facteurs d'ordre ethnique, racial ou culturel ? Si non, à quoi attribuez-vous ces difficultés ?

20. Avez-vous déjà été victime de racisme ou de discrimination (directe ou indirecte)?
Pourriez-vous donner un exemple précis.

21 Cela a-t-il eu un impact sur vos capacités de leadership dans le poste que vous occupez actuellement ?

22 Est-ce que la situation a été réglée ? Comment et par qui ?

23 Quels conseils donneriez-vous à une personne africaine qui voudrait occuper un poste similaire dans une université ?

24. Y a-t-il d'autres informations pertinentes que vous aimeriez ajouter ?