
ARTICLE

Les composantes de l'espoir critique dans les récits de parents Afro-Canadiens de la Nouvelle-Écosse

Johanne Jean-Pierre

Department of Sociology, York University,
Toronto, Ontario, Canada

Correspondence

Johanne Jean-Pierre, Department of
Sociology, York University, Toronto,
Canada.
Email: jjpierre@yorku.ca

Funding information

Social Sciences and Humanities Research
Council (SSHRC)/Conseil de recherches
en sciences humaines (CRSH) SSHRC
Explore Grant/Subvention d'exploration
du CRSH

Abstract

Recently, there is increasing awareness of the magnitude of anti-Black racism. As a consequence, several school administrations reiterated their commitment to foster an inclusive school climate and to challenge discrimination, including anti-Black racism. Critical hope is a theoretical concept that is considered essential to accomplish in-depth transformations to fight social injustices. Duncan-Andrade (2009) distinguishes three elements that produce critical hope in school settings: material hope, Socratic hope, and audacious hope. This article draws from data collected during a bilingual qualitative study conducted with African Canadians in Nova Scotia, including immigrants and African Nova-Scotians. The analysis of semi-structured interviews and focus groups conducted with 60 participants revealed the role of critical hope within critical pedagogy frameworks, including an anti-racist approach, to promote the development of concrete actions and critical consciousness among school personnel, while avoiding false hopes, cynicism, discouragement, or fatalism.

This is an open access article under the terms of the [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) License, which permits use and distribution in any medium, provided the original work is properly cited, the use is non-commercial and no modifications or adaptations are made.

© 2022 The Authors. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie* published by Wiley Periodicals LLC on behalf of Canadian Sociological Association/La Société canadienne de sociologie.

Résumé

Récemment, il y a eu une prise de conscience de l'ampleur du racisme envers les Noirs. Dans la foulée, plusieurs administrations scolaires ont réitéré leur engagement à créer un climat scolaire inclusif et à combattre les discriminations, y compris le racisme envers les personnes noires. L'espoir critique est un concept théorique qui est considéré comme essentiel pour accomplir des changements en profondeur en vue de contrer les injustices sociales. En milieu scolaire, Duncan-Andrade (2009) distingue trois composantes pour matérialiser l'espoir critique : l'espoir matériel, l'espoir socratique et l'espoir audacieux. Cet article s'appuie sur des données d'une étude qualitative bilingue effectuée en Nouvelle-Écosse auprès d'Afro-Canadien.ne.s immigrants et d'Afro-Néo-Écossais.es. L'analyse d'entretiens semi-dirigés individuels et de groupe auprès de 60 participant.e.s a permis de dégager le rôle que joue l'espoir critique au sein des pédagogies sociocritiques, dont l'approche antiraciste, et ce, en misant sur le développement de la conscientisation sociocritique du personnel scolaire arrimé à des actions concrètes, tout en évitant d'alimenter de faux espoirs, le cynisme, le découragement ou le fatalisme.

INTRODUCTION

Les décès des Afro-Canadien.ne.s D'Andre Campbell (avril 2020), Regis Korchinski-Paquet (mai 2020) et Jean René Junior Olivier (août 2021) à la suite d'interventions policières ainsi que la mobilisation de mouvements sociaux antiracistes ont provoqué chez les Canadien.ne.s une prise de conscience quant à l'ampleur et à la gravité du racisme envers les Noir.e.s dans diverses sphères de la société. Dans la foulée, des administrations scolaires ont réitéré leur engagement à créer un climat scolaire inclusif et à combattre toutes les formes de discrimination, y compris le racisme envers les personnes noires. De surcroît, plusieurs études démontrent que les systèmes scolaires publics de différentes provinces peinent à favoriser la réussite scolaire de plusieurs élèves noirs. En effet, à la suite d'un examen de la situation à l'échelle nationale, un groupe de travail des Nations Unies a souligné dans son rapport que le secteur de l'éducation doit faire davantage pour favoriser la réussite scolaire des Afro-Canadien.ne.s (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2017).

Le présent article présente des propos recueillis dans le cadre d'une étude qualitative auprès d'Afro-Canadien.ne.s anglophones et francophones de la Nouvelle-Écosse concernant leurs

expériences scolaires. L'analyse des données a permis de dégager des propos qui illustrent la pertinence des composantes de l'espoir critique tels que définis par Duncan-Andrade (2009). Les composantes de l'espoir critique constituent des assises essentielles pour accompagner les processus organisationnels qui visent à promouvoir des changements sociaux profonds tels que la décolonisation ou l'antiracisme (Cruz, 2014; Glass, 2014). Dans le cadre de cette étude, les récits des participant.e.s reflètent le rôle que l'espoir critique peut jouer pour favoriser un climat scolaire inclusif et équitable, y compris pour les élèves noirs. En adéquation avec le modèle présenté par Duncan-Andrade (2009), les participant.e.s considèrent que si le personnel scolaire développe une conscientisation sociocritique et pose des actions concrètes qui favorisent la justice raciale et sociale, cela favorisera la réussite scolaire des élèves afro-canadiens des écoles de langues anglaise et française en Nouvelle-Écosse. Alors que les études portant sur les Afro-Canadien.ne.s en Nouvelle-Écosse sont souvent unilingues, cette étude innove en présentant les points de vue de participant.e.s noirs francophones et anglophones. De plus, elle inclut des participant.e.s noirs issus de l'immigration et multigénérationnels, spécifiquement les Afro-Néo-Écossais.es. Les données recueillies enrichissent également notre compréhension du vécu des populations historiquement exclues du système scolaire telles que les Afro-Canadien.ne.s. De plus, cet article met au premier plan le rôle des composantes de l'espoir critique pour éviter l'essoufflement ou le découragement du personnel scolaire impliqué à long terme dans des initiatives et des programmes antiracistes. Bien que l'antiracisme ne soit pas une réalité dans toutes les écoles, il est pertinent d'explorer les composantes de l'espoir critique qui, par ailleurs, concordent avec les fondements de la théorie critique de la race et les initiatives antiracistes (Warmington, 2014), mais demeurent peu abordés dans la littérature en français. D'abord, le contexte de l'étude, le cadre théorique et la méthodologie seront étayés. Ensuite, les résultats, la discussion et la conclusion se pencheront sur les récits recueillis. Il s'avère pertinent de contextualiser la portée du racisme anti-Noirs dans la vie des afrodescendant.e.s au Canada.

CONTEXTE

Les afrodescendant.e.s et la portée du racisme anti-Noirs

Les afrodescendant.e.s ou les Noir.e.s ne constituent pas un groupe collectif en fonction d'attributs essentialistes biologiques, physiques ou culturels. Ce groupe est le fruit d'une construction sociale, politique et historique, plus précisément d'un processus de racisation, au cours duquel le groupe dominant distingue, catégorise, hiérarchise et subordonne un autre groupe sur la base de traits physiques (Thésée et Carr, 2016). Ce processus de racisation a lieu dans le cadre d'un système de domination symbolique dans lequel un groupe dominant exerce un pouvoir et une influence sur les opportunités et l'égalité des chances des membres d'un autre groupe ayant un phénotype différent, tant à l'échelle sociétale qu'à l'échelle organisationnelle ou interpersonnelle. Les processus de racisation ne sont pas statiques : ils évoluent, se reproduisent et parfois changent (Larcher, 2015). Par ailleurs, ces processus sont lourds de conséquences qui peuvent inclure la violation des droits de la personne, un traitement différencié inégal ou inéquitable, ou encore un accès restreint ou refusé aux ressources et aux privilèges matériels et symboliques dans la société (Smedley & Smedley, 2005; Thésée et Carr, 2016). À l'échelle mondiale, les conséquences des processus historiques de la colonisation et de la subalternisation esclavagiste des Africain.e.s continuent de poser des barrières à la quête de justice, de reconnaissance et de développement des afrodescendant.e.s (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2017; Thésée, 2021). D'ailleurs,

plusieurs chercheurs font le constat que les travaux de recherche pseudo-scientifiques qui ont tenté de justifier la mise en tutelle coloniale, la traite esclavagiste triangulaire et la ségrégation coercitive continuent d'avoir des répercussions sur la vie des afrodescendant.e.s (Ducharme & Eid, 2005; Williams, 2013). On peut en dire autant du déni des droits de la personne de diverses populations noires, ainsi que des images et des discours stéréotypés et déshumanisants dans les médias (Owusu-Bempah, 2017; Williams, 2013).

Les Afro-Canadien.ne.s comprennent les afrodescendant.e.s qui résident au Canada et qui s'identifient comme noirs en raison de leurs origines ancestrales sub-sahariennes. Les termes « afro-canadien » et « noir » seront utilisés de manière interchangeable et désignent autant les immigrés récents que les Afro-Néo-Écossais.es qui sont établis en Nouvelle-Écosse depuis plusieurs générations. La population afro-canadienne englobe une grande hétérogénéité sur le plan ethnique, religieux, linguistique, culturel, migratoire, social ainsi que sur le plan du genre et de la sexualité (Statistique Canada, 2019). La population noire au Canada est d'abord et avant tout caractérisée par : (a) le partage d'une origine africaine sub-saharienne commune, (b) un vécu marqué par les répercussions du processus de racisation et du racisme anti-Noirs à la suite de la colonisation de plusieurs pays africains et de la subalternisation esclavagiste, et (c) des luttes historiques anticoloniales et antiracistes (Dei, 1996; Thésée & Carr, 2016).

Aujourd'hui, l'ampleur du racisme à l'égard des Noir.e.s, un phénomène mondial qui traverse les frontières, est parfois sous-estimée au Canada pour plusieurs raisons. Certains estiment que le racisme envers les personnes noires est bien plus grave aux États-Unis et que le racisme ici est soit négligeable, soit inexistant (Williams, 2013). Dans ce même esprit, d'autres minimisent la gravité de l'esclavagisme en insistant sur le rôle bienveillant du chemin de fer clandestin (*Underground Railroad*) tout en omettant de préciser qu'une fois arrivés au pays les Noir.e.s ont connu les ségrégations coercitives et de la discrimination raciale au Canada (Williams, 2013). Il n'en reste pas moins qu'au-delà des comparaisons hâtives portant sur le nombre moins élevé d'esclaves noirs au Canada et leurs conditions de vie différentes de celles de leurs voisins américains, certaines répercussions de l'esclavage demeurent indélébiles indépendamment du fait que l'esclavage a été aboli plus tôt dans les colonies britanniques. Le fait de légaliser « la possession » d'un individu demeure une violation des droits de la personne et porte atteinte à la dignité humaine. À long terme, l'esclavage inflige une violence symbolique perpétuelle, imprègne une représentation déshumanisante des individus réduits au statut d'esclaves dans l'imaginaire collectif et ancre des rapports sociaux de race inégalitaires et inéquitables. Une comparaison de l'esclavage canadien et de l'esclavage américain ne permet donc pas de minimiser la teneur ni les répercussions de l'esclavage sous les régimes français et britannique dans notre histoire.

La pertinence de l'étude de la race pour comprendre les inégalités sociales est parfois remise en question à cause du paradigme post-racial, qui est fort répandu dans notre société. Le paradigme post-racial présume que la race n'a plus d'effet significatif sur l'égalité des chances et l'accès aux ressources, et que ce sont les efforts et le mérite individuels qui déterminent principalement la réussite des personnes racisées (Eid, 2018). Cependant, plusieurs données tendent à démontrer que nous ne vivons pas à une ère dite post-raciale et qu'il est pertinent de se pencher sur les racismes, dont le racisme anti-Noirs, pour favoriser l'équité et l'inclusion. Le racisme est reconnu comme étant un déterminant social de la santé qui a notamment un impact négatif sur la santé des Afro-Canadien.ne.s (Agence de la santé publique du Canada, 2020). De plus, des chercheurs ont démontré que le racisme anti-Noirs est un facteur qui contribue au profilage racial, aux préjugés inconscients, à la surreprésentation des Noir.e.s en milieu carcéral (Bernard & Smith, 2018; Samuels-Wortley, 2022; Wortley, 2019) et au racisme environnemental (Waldron, 2018). Ces études, qui portent sur les Afro-Canadien.ne.s, rappellent que les catégories « minorités

visibles » ou « minorités ethnoculturelles » et la « diversité culturelle » peuvent occulter les questions d'équité qui touchent de manière disproportionnée les populations noires. D'ailleurs, plusieurs chercheurs appellent le gouvernement à collecter des données démographiques concernant l'appartenance raciale, tout comme il recueille déjà des données sur d'autres marqueurs identitaires (ex. le genre), pour faciliter l'analyse des écarts sur la base de la race (Conseil des droits de l'homme des Nations Unies, 2017; Thompson et al., 2021).

La Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine (2015–2024) vise à remédier aux causes et aux conséquences du racisme dont les personnes d'ascendance africaine sont victimes dans plusieurs sphères de la société, dont l'éducation (Assemblée générale des Nations Unies, 2013). Thésée et Carr (2016) estiment que les praticiens et les chercheurs en éducation gagneraient à intégrer cet angle d'analyse dans leurs études auprès des populations noires, y compris les immigrés noirs. Selon Thésée et Carr (2016), les différents aspects du racisme anti-Noirs sont les suivants :

Une attention particulière doit être accordée au racisme anti-Noirs (*anti-Black racism*) parce que les Afro-Canadiens sont directement interpellés par ce racisme qui présente une caractéristique fondamentale, soit la totale impossibilité d'y échapper, que ce soit (a) dans l'espace social (le phénotype racialisé est toujours visible), (b) dans la durée (le phénotype racialisé est fixé chez l'individu; (c) au fil des générations (le phénotype racialisé est transmis génétiquement de générations en générations). Le racisme anti-Noirs se présente donc comme un phénomène à la fois chronique (en tout temps), systémique (en tout espace social) et systématique (dans tous les aspects de la vie sociale). (Thésée & Carr, 2016 :5)

Bref portrait des enjeux en éducation auxquels font face les Afro-Canadien.ne.s en Nouvelle-Écosse

À l'échelle nationale, en 2016, 44,3 % des Afro-Canadien.ne.s étaient nés au Canada (Statistique Canada, 2019, p.6). La Nouvelle-Écosse offre un cas unique pour examiner le parcours scolaire d'élèves afrodescendants parce que, contrairement à la configuration démographique nationale, la majorité de ses résidents noirs sont nés au Canada et sont établis au pays depuis trois générations ou plus (71,8 %) et que les immigrés noirs nés à l'étranger ou de parents immigrants y sont moins nombreux (19,2 %) (Statistique Canada, 2019, p.15). Dans le cadre de cet article, le terme « afro-néo-écossais », nommément *African Nova Scotian*, réfère spécifiquement aux afrodescendant.e.s issus d'une ou plusieurs des communautés historiques qui sont établies depuis des générations en Nouvelle-Écosse (Pachai & Bishop, 2006). Les Afro-Néo-Écossais.es ont 400 ans d'histoire et sont les descendants d'esclaves noirs arrivés sous les régimes français et britannique, de loyalistes britanniques noirs venus des États-Unis, de réfugiés de la guerre de 1812 et des Marrons jamaïcains (*Jamaican Maroons*) (Pachai & Bishop, 2006). De nos jours, les immigrants noirs qui se joignent aux communautés francophone et anglophone s'ajoutent aux Afro-Néo-Écossais.es et forment l'ensemble de la population afro-canadienne de la province.

En Nouvelle-Écosse, les Noirs ont été historiquement exclus de la société et ont connu la ségrégation géographique, vivant en périphérie des villes (Sehartzadeh, 2008; Williams, 2013). Après la fin de l'esclavage dans la province, les Noirs ont connu la ségrégation scolaire de manière non légiférée *de facto* (1811-1865) et légiférée *de jure* (1865-1954) (Saney, 1998; Williams, 2013). Les Afro-Néo-Écossais.es ont lutté contre la ségrégation scolaire et ont continué à réclamer une éducation

de qualité pour leurs enfants même après l'abolition de la loi ségrégationniste en 1954 (Saney, 1998). Néanmoins, certains enjeux persistent en éducation, comme le souligne un rapport fondamental en trois volumes, le *Black Report on Education* du Black Learners Advisory Committee, publié en 1994. D'autres rapports et études indiquent également que certaines barrières persistent et nuisent aux expériences scolaires d'une grande proportion d'élèves noirs en Nouvelle-Écosse (BLAC Implementation Review Committee, 2003; Lee et Marshall, 2009). Ces enjeux sont associés aux préjugés et aux stéréotypes tenaces qui découlent du racisme anti-Noirs. Par exemple, plus d'une décennie après la publication du *BLAC Report*, Beagan et Etowa (2009) constatent que les participantes de leur étude dénoncent un manque d'actions concrètes visant à combattre les incidents de racisme anti-Noirs qui persistent dans les écoles néo-écossaises.

Selon des études plus récentes, les parents et les élèves afro-canadiens observent que quand il s'agit d'élèves noirs, les enseignant.e.s ont des attentes peu élevées envers leurs résultats scolaires (Beagan & Etowa, 2009; Hamilton-Hinch et al., 2021; Jean-Pierre, 2021; Malinen & Roberts-Jeffers, 2021). James (2012) a expliqué ce phénomène en faisant le constat que les élèves noirs sont souvent encouragés à se développer sur le plan sportif ou artistique, mais peu sur le plan scolaire. James (2012) met en cause les stéréotypes sociétaux tenaces qui circonscrivent les capacités des Noir.e.s à certaines sphères. Dans le cadre d'une étude récente, Malinen et Roberts-Jeffers (2021) concluent que la participation des parents noirs dans la vie scolaire de leurs enfants est souvent perçue de manière négative par le personnel scolaire, ce qui empêche de reconnaître et de mobiliser les atouts des familles afro-canadiennes. Pourtant, plusieurs études démontrent que les écoles gagnent à collaborer avec les familles pour favoriser la réussite scolaire (Caprioara et al., 2017; Malinen & Roberts-Jeffers, 2021).

Bien que les Afro-Néo-Écossais réclament depuis plusieurs décennies la mise en place d'un curriculum plus inclusif, le matériel scolaire reflète peu le capital culturel et social des élèves noirs (Hamilton-Hinch et al., 2021; Jean-Pierre, 2021). D'une part, après la déségrégation des écoles dans les années 1950, les écoles publiques n'ont pas intégré les savoirs et le savoir-faire pédagogique développés dans les écoles ségréguées des communautés noires (Jean-Pierre, 2021). D'autre part, après la déségrégation des écoles, les écoles publiques n'ont pas consulté ou intégré le personnel enseignant noir qui travaillait dans les écoles ségréguées (Jean-Pierre, 2021). Par conséquent, aujourd'hui, malgré des efforts rapportés dans certaines écoles pour rendre le curriculum plus inclusif (Finlayson, 2015; Lee & Marshall, 2009), l'histoire et les savoirs des Afro-Néo-Écossais.es ne sont pas substantiellement inclus dans le curriculum, et plusieurs élèves noirs expriment le désir d'avoir davantage d'enseignant.e.s noirs comme modèles (Hamilton-Hinch et al., 2021; Jean-Pierre, 2021).

Plusieurs études soulignent que des parents noirs en Nouvelle-Écosse se disent préoccupés du fait que les élèves noirs font l'objet d'interventions disciplinaires plus sévères et fréquentes (Beagan & Etowa, 2009, p.90; James, Este, Bernard, Benjamin, Lloyd & Turner, 2010). Des données statistiques confirment que les Noir.e.s en Nouvelle-Écosse sont disproportionnellement suspendus dans les écoles publiques (Woodbury, 2016). Dans plusieurs provinces et États en Amérique du Nord, la discipline punitive est vivement critiquée parce que les élèves racisés historiquement marginalisés, dont les Noir.e.s et les Autochtones, sont particulièrement visés par son application malgré son inefficacité bien connue (Gregory et al., 2010; Jean-Pierre & Parris, 2018; Salole & Abdulle, 2015; Sibblis, 2014).

Tout comme d'autres parents dans les communautés francophones en situation minoritaire (Landry, 2014, p.123), les immigrants noirs francophones choisissent parfois d'envoyer leurs enfants à l'école de langue française et ce, pour diverses raisons. Cependant, il est à souligner qu'en Nouvelle-Écosse moins de 30 % des Noir.e.s sont immigrés, et même dans le contexte des écoles

de langue française de la province, on ne peut pas présumer que tous les élèves noirs sont issus d'une immigration récente. Dans le contexte de la francophonie au niveau national, plusieurs études en éducation privilégient une analyse des expériences des élèves noirs en fonction de la culture ou du statut migratoire en tant que réfugiés ou immigrants (Thésée et Carr, 2016). Cette approche analytique tend à négliger ou à minimiser les répercussions du statut social associé au fait d'être noir. Garneau et Giraud-Baujeu (2018) constatent également qu'il existe une certaine frilosité dans la sociologie francophone à nommer la race et à étudier les rapports sociaux de race par crainte de promouvoir une forme d'essentialisme. Cependant, ne pas nommer les rapports sociaux de race peut poser problème. « En cela, refuser de nommer la race ou les rapports sociaux de race, c'est refuser de reconnaître les héritages du colonialisme et de l'esclavage et leurs effets déterminants sur les structures sociales comme sur les structures du subconscient » (Garneau & Giraud-Baujeu, 2018, p. 9). Thésée et Carr (2016) soulignent qu'il est important d'intégrer et d'examiner les processus de racisation et les expériences de racisme anti-Noirs comme axe d'analyse en mobilisant des théories sociocritiques. Intégrer la race comme déterminant social peut faire en sorte que l'on évite le risque d'adopter une perspective néo-raciste « culturaliste ». Le néo-racisme « culturaliste » est une forme d'essentialisme culturel qui remplace l'essentialisme biologique d'autrefois et qui consiste à s'appuyer sur des différences dites culturelles pour expliquer les écarts entre des groupes raciaux (Ducharme et Eid, 2005). La prise en compte de la race comme déterminant social permet également d'examiner la manière dont le racisme et le linguicisme affectent le vécu des immigrants noirs dans les communautés francophones en situation minoritaire (Madibbo, 2020).

Enfin, Dei (2013) explique qu'il s'avère difficile de lutter contre les racismes, y compris le racisme anti-Noirs, sans adopter de manière intentionnelle et claire une posture antiraciste. Cela signifie faire le choix conscient de ne pas être un témoin silencieux, mais plutôt de dénoncer et de combattre de manière explicite le racisme aux niveaux interpersonnel, organisationnel et sociétal (Dei, 2013). Alors qu'en médecine la conception traditionnelle du professionnalisme freine la remise en question du racisme dans les établissements hospitaliers et universitaires (Sharda et al., 2021), certains chercheurs en éducation considèrent que l'antiracisme devrait être enseigné comme un paradigme et une compétence professionnelle à des fins d'inclusion et de respect de la diversité et de l'équité (Dei, 2008, 2013; Thésée & Carr, 2016). Dans le cadre de la présente étude, les composantes de l'espoir critique sont mobilisées pour pérenniser des pratiques transformatrices et les initiatives qui mènent à une plus grande justice sociale. Ici, il n'est pas question de l'espoir comme une projection personnelle (Lefe et al., 2013) ou de l'aboutissement d'un processus d'intervention (Kerry et al., 2013). La conceptualisation des composantes de l'espoir critique se distingue en s'inscrivant plutôt dans des champs d'études théoriques et pédagogiques sociocritiques qui accompagnent les efforts de décolonisation et d'antiracisme (Cruz, 2014; Glass, 2014).

LE CADRE THÉORIQUE

La théorie de l'espoir critique renvoie à plus qu'un sentiment ou une aspiration. C'est une conceptualisation qui repose sur la nécessité d'agir grâce au développement continu d'une conscientisation sociocritique. Ce concept est mobilisé par différents paradigmes sociocritiques, dont la théorie critique de la race et des approches anti-coloniales et émancipatrices (Horton, 2014). D'ailleurs, le concept de l'espoir critique a été mobilisé dans le cadre théorique d'une étude nationale auprès des Afro-Canadiens (James et al., 2010). Bien que l'espoir critique à lui seul ne suffise pas, Freire (1997) soutient qu'il est nécessaire de le développer pour éviter le désespoir, le

cynisme ou le fatalisme. Selon Cruz (2014), l'espoir critique est le fondement sur lequel s'appuient les luttes pour la justice sociale et il est pertinent pour accompagner les initiatives décolonisatrices en éducation. D'ailleurs, Warmington (2014) considère que, par leurs actions et leurs contributions lors de luttes antiracistes, les activistes et les intellectuels noirs en éducation sont des vecteurs de changement social et d'espoir critique. L'importance de l'espoir critique est mise en lumière par des chercheurs qui appliquent la théorie critique de la race (James et al., 2010; Warmington, 2014), mais est moins souvent abordée en français.

Plusieurs intellectuels qui font la promotion d'approches pédagogiques sociocritiques qui se veulent transformatrices et porteuses de changement soulignent l'importance de l'espoir critique (Cruz, 2014; Freire, 1997; Glass, 2014; Warmington, 2014). Le cadre théorique de l'espoir critique permet de situer son ancrage sociocritique tout en le distinguant des « faux espoirs ». Le personnel scolaire peut développer de « faux espoirs » souvent à son insu, notamment l'espoir à l'eau de rose, l'espoir mythique ou encore l'espoir reporté. Duncan-Andrade (2009) nomme « *hokey hope* », ou l'espoir à l'eau de rose, le faux espoir qui repose sur l'idée que nous vivons dans une société juste et méritocratique où l'effort individuel est récompensé et permet de tout surmonter. Ce faux espoir fait peu de cas des barrières structurelles auxquelles font face des élèves de milieux défavorisés. Dans la même veine, l'espoir mythique ou *mythical hope* reflète la croyance que les inégalités sont choses du passé et que l'égalité des chances existe maintenant pour tous et toutes (Duncan-Andrade, 2009). Ce faux espoir ne tient pas compte de la persistance résiduelle de certaines inégalités qui ont souvent leur origine dans le passé. Enfin, l'espoir reporté, ou *hope deferred*, cache un certain désespoir et fait en sorte que le personnel scolaire pousse les élèves à reporter à plus tard leur rêve d'amélioration de leurs conditions, dans un avenir non défini (Duncan-Andrade, 2009). Une étude empirique récente indique que l'espoir à l'eau de rose, l'espoir mythique et l'espoir reporté sont fort répandus dans les récits d'enseignant.e.s qui font référence tant aux piliers de l'espoir critique qu'aux faux espoirs (Duarte, 2019).

Duncan-Andrade (2009) propose trois piliers de l'espoir critique : l'espoir matériel (*material hope*), l'espoir socratique (*socratic hope*) et l'espoir audacieux (*audacious hope*). L'espoir matériel se définit comme toute ressource mise en place pour garantir l'apprentissage et la réussite des élèves, notamment un enseignement de qualité et des attentes élevées à l'égard des élèves (Duncan-Andrade, 2009, p.186). L'espoir socratique implique que les enseignant.e.s et les élèves s'engagent dans un exercice de conscientisation et de réflexion critique par rapport à leur vie et à leurs gestes dans une société inéquitable et inégalitaire (Duncan-Andrade, 2009, p.187). L'espoir audacieux requiert que l'on tisse des liens collectifs, que l'on se solidarise avec ceux qui luttent contre les injustices tout en cultivant des relations interpersonnelles les uns avec les autres (Duncan-Andrade, 2009, p.189). Ce cadre théorique a été choisi parce que les propos de plusieurs participant.e.s illustrent les composantes d'action de l'espoir critique. De plus, la théorie de l'espoir critique mène à réfléchir à l'importance de prévenir le cynisme, le découragement ou le fatalisme face aux barrières organisationnelles lorsque l'on tente d'effectuer des changements sociaux en profondeur pour favoriser la justice sociale. Par ailleurs, ce concept ne contredit en rien la théorie critique de la race ou l'antiracisme à l'école, mais permet plutôt d'élargir et d'enrichir les réflexions et les actions menées.

MÉTHODOLOGIE

L'auteurice de cet article est afro-canadienne et bilingue et a dirigé le projet de recherche en tant que chercheuse principale. Le fait d'être noir, comme les participant.e.s, a pu faire en sorte que

ceux-ci aient été plus à l'aise pour faire part de leurs perspectives et raconter leurs histoires. Par ailleurs, être afro-canadien ne signifie pas pour autant que l'on comprenne le contexte spécifique des enjeux et du vécu quotidien des participant.e.s noirs de la Nouvelle-Écosse (Jean-Pierre & Collins, 2022). Étant donné que des populations noires ont été exploitées historiquement à des fins de recherches scientifiques, certains participant.e.s peuvent parfois éprouver une certaine méfiance à l'égard des chercheurs universitaires (Goddard-Durant et al., 2021). De plus, il est important de reconnaître que l'affiliation à une université confère à la personne qui dirige l'entretien des pouvoirs et des privilèges qui peuvent parfois créer une distance avec certains participant.e.s dont les parcours d'études postsecondaires et les parcours professionnels peuvent être fort différents (Hamilton, 2020; Jean-Pierre & Collins, 2022). Par conséquent, tout au cours de l'étude, l'autrice était consciente de l'importance de la réflexivité et de la création d'un rapport de confiance avec les participant.e.s.

Dans le cadre de ce projet de recherche, une approche qualitative a été privilégiée parce qu'une telle approche permet de valoriser le regard des participant.e.s sur le monde ainsi que leur compréhension de leur vécu. Elle permet également de mettre de l'avant la richesse et la pertinence des propos des membres de communautés souvent peu entendues (Yosso, 2005). La cueillette de données a compris des entretiens semi-dirigés individuels et de groupe. Les entretiens semi-dirigés révèlent le sens que les participant.e.s accordent à leur vécu et aux différents aspects du contexte (Bell et al., 2022, p.251; Diah et al., 2021). En plus de faciliter l'expression de différentes perspectives, l'entretien de groupe suscite des conversations et des interactions qui peuvent enrichir notre compréhension d'un enjeu (Bell et al., 2022, p.262). Ces deux méthodes étaient donc complémentaires pour mettre en valeur le regard que les participant.e.s portent sur le milieu scolaire néo-écossais.

Les données présentées dans cet article découlent d'une étude qualitative qui, à l'origine, portait sur la discipline scolaire et les interventions alternatives non punitives en milieu scolaire auprès des communautés noires. Cependant, d'autres thèmes, comme l'espoir critique, ont pris beaucoup de place dans les récits des participant.e.s parce qu'ils ont choisi d'aborder également d'autres facettes du vécu scolaire qu'ils trouvaient importantes. L'approche qualitative accorde une certaine flexibilité qui permet aux participant.e.s d'aborder ce qui leur semble important même lorsque ce n'est pas l'objet de l'étude au départ (Bell et al., 2022, p.217). Lors de l'analyse de leurs récits, plusieurs propos des participant.e.s ont mis en lumière le rôle que les composantes de l'espoir critique peuvent exercer pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire des élèves afro-canadiens.

Cette étude a eu lieu en 2018–2019 en Nouvelle-Écosse en anglais et en français. Une méthode d'échantillonnage non probabiliste boule de neige, fréquemment utilisée auprès des populations difficiles à rejoindre, a été privilégiée (Goodman, 2011). L'objectif était de recruter un échantillon d'élèves, de parents et d'intervenants communautaires noirs afro-néo-écossais ou issus de l'immigration, parlant français ou anglais. Pour amorcer le recrutement, des organismes communautaires ont été contactés et des invitations ont été affichées sur les réseaux sociaux. En concordance avec la méthode d'échantillonnage non probabiliste boule de neige, certains participant.e.s ont suggéré des noms de répondant.e.s potentiels susceptibles de contribuer à cette étude (Goodman, 2011). À l'exception d'un individu, tous les participant.e.s s'identifient comme afrodescendants, soit comme afro-néo-écossais ou comme immigrants noirs (voir Tableau 1). Tous les participant.e.s ont fourni leur consentement par écrit. Les jeunes de moins de 18 ans ont fourni un formulaire de consentement signé par leurs parents en plus d'avoir accepté par écrit de participer. L'échantillon intergénérationnel comprend 60 participant.e.s, dont 12 francophones et 48

TABLEAU 1 Le groupe d'âge et les origines des participants

	Afro-néo-écossais.e.s	Immigrant.e.s noir.e.s	Autre*	Total
Jeunes de 12 à 24 ans	10	5	0	15
Adultes de plus de 24 ans	29	15	1	45
Total	39	20	1	60

*Ce participant n'est pas afrodescendant, mais travaille avec des membres des communautés noires qui ont participé à cette étude.

TABLEAU 2 La langue officielle parlée et le genre des participants

Genre/ Langue officielle parlée	Français	Anglais	Total
Femmes	8	26	34
Hommes	4	22	26
Total	12	48	60

anglophones âgés de 12 à 76 ans, et un peu plus de femmes que d'hommes ont participé à l'étude (voir Tableau 2).

L'autrice a choisi d'effectuer des entretiens semi-dirigés individuels et de groupe non seulement en personne, mais également en ligne et par téléphone pour faciliter la participation d'individus résidant tant en milieu urbain qu'en milieu rural. En tout, neuf entretiens de groupe semi-dirigés comprenant de trois à sept participant.e.s et 17 entretiens individuels semi-dirigés ont eu lieu en personne, par téléphone ou visioconférence. La durée des entretiens de groupe était d'environ 60 min et la durée des entretiens individuels était d'environ 45 min. Les questionnaires des entretiens individuels et des entretiens de groupe étaient structurés en quatre parties qui portaient sur les aspects suivants: a) les expériences vécues en milieu scolaire en tant qu'élève, parent ou intervenant communautaire, b) l'évaluation du curriculum scolaire et des pratiques pédagogiques, c) les interventions disciplinaires et le climat scolaire, et d) les pratiques prometteuses.

Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits afin d'effectuer une analyse thématique à l'aide du logiciel qualitatif MAXQDA (VERBI, Berlin, Allemagne). Une analyse thématique a permis de mettre en relief les énoncés inattendus tout en dégagant les similarités et les similitudes entre les récits des participant.e.s (Nowell et al., 2017). Afin d'examiner les propos des participant.e.s, l'autrice a effectué plusieurs phases de codage. D'abord, une lecture initiale des entretiens individuels et des entretiens de groupe a permis d'avoir une vue d'ensemble des récits. Ensuite, un codage inductif a été réalisé et des thèmes ont été dégagés. Par la suite, la révision, la délimitation et la désignation des catégories ont facilité la mise en récit des différents thèmes. Des noms fictifs ont été attribués aux participant.e.s afin d'assurer leur confidentialité. Le protocole de recherche de cette étude a été approuvé par un bureau d'éthique de la recherche. Étant donné que cette étude est qualitative, les résultats ne sont pas généralisables, mais permettent surtout de recueillir et de comprendre les différents points de vue des participant.e.s.

RÉSULTATS

À travers les propos des participant.e.s, il est possible d'observer une concordance entre les aspirations exprimées et les composantes de l'espoir critique. L'espoir critique est favorisé par des

actions concrètes qui permettent de contrer les faux espoirs et le cynisme tout en créant une synergie qui favorise la durabilité de pratiques transformatrices qui visent à combattre les inégalités sociales. L'espoir critique chevauche, complète et renforce les pédagogies sociocritiques, dont la posture antiraciste à l'école. Les piliers de l'espoir critique peuvent guider le développement, le déploiement et le maintien d'initiatives transformatrices antiracistes pour en assurer la durabilité. On constate donc toute la pertinence de l'espoir critique dans les interventions ou les programmes qui visent à améliorer la performance et le vécu scolaire des élèves afrodescendants. Les trois composantes de l'espoir critique telles que définies par Duncan-Andrade (2009) se retrouvent dans les récits recueillis : l'espoir matériel, l'espoir socratique et l'espoir audacieux.

L'espoir matériel

L'espoir matériel comprend l'ensemble des ressources que l'on mobilise pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Pour appliquer l'espoir matériel, les enseignants doivent entretenir des attentes élevées sur le plan scolaire et chercher à améliorer la qualité de l'enseignement pour créer des conditions propices à l'apprentissage. Dans le cadre de cette étude, les propos des participant.e.s évoquent l'espoir matériel lorsqu'ils expriment un réel désir de voir les élèves réussir sur le plan scolaire en faisant l'objet d'attentes élevées de la part du personnel, en recevant un soutien adéquat dans le cas des élèves en difficulté et en obtenant un enseignement de qualité.

Faisant écho à d'autres études (Hamilton-Hinch et al., 2021; Jean-Pierre, 2021; Malinen & Robert-Jeffers, 2021), certains participant.e.s soulignent l'importance d'entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves dans le cadre de leur apprentissage. Gladys est la mère d'un enfant qui fréquente une école de langue française et, lors d'un entretien, elle a affirmé que le recours à la rigueur est important pour que les élèves puissent se dépasser. Une autre participante, Dove, employée dans des écoles de langue anglaise, entrevoit un lien entre la valorisation de chaque élève et le maintien d'attentes élevées. Dove affirme que certaines exigences existent « pour assurer que tous les enfants à l'école publique sont valorisés et que des attentes sont fixées pour encourager les élèves à exceller ».

La plupart des participant.e.s ont également exprimé le souhait que le système d'éducation augmente l'aide de proximité offerts aux élèves en difficulté pour mieux répondre à leurs besoins. Fabiola, mère d'un élève qui fréquente une école de langue française, mentionne qu'il serait bien « d'ajouter à leur disposition d'autres enseignants qui sont là à aider les élèves qui ont des troubles d'apprentissage ». Tant au cours des entretiens de groupe que pendant les entretiens individuels, la majorité des participant.e.s a insisté sur la nécessité d'offrir plus d'appui. Par exemple, un entretien de groupe anglophone reflète ce souci.

Camilla : Plus de soutien dans la classe.

Patrizia : Oui.

Camilla : Une fois qu'il y a du soutien additionnel dans la classe, les élèves peuvent réussir et là, on a plus de chances d'obtenir de meilleurs résultats.

En plus de s'assurer que les élèves ont l'occasion d'atteindre leur plein potentiel et de se dépasser, plusieurs participant.e.s ont exprimé un désir de voir plus d'enseignant.e.s assurer la compréhension des apprentissages de chaque élève, en suggérant que le personnel enseignant fasse une plus grande place aux explications individuelles. Par exemple, Cyprès, un élève d'une école de langue française, a dit : « Ce serait mieux d'avoir plus d'aide perso, en face. » Diamant, un élève d'une école de langue française, apprécie les occasions où les enseignant.e.s développent un sujet. « Ils commencent à m'expliquer des choses. » À cela s'ajoute le fait que Diamant

précise ensuite, à l'instar d'autres participant.e.s, qu'il serait enthousiaste si le contenu des cours abordait davantage l'histoire des Noir.e.s. Ces propos font écho à d'autres études qui rapportent que des élèves noirs ont dit souhaiter un contenu plus culturellement pertinent dans lequel ils peuvent se reconnaître (Hamilton-Hinch et al., 2021; Jean-Pierre, 2021). Duncan-Andrade (2009) rappelle qu'une façon d'incarner l'espoir matériel consiste à préparer un curriculum culturellement pertinent et rigoureux, en lien avec le vécu de l'élève. Gladys, la mère d'un enfant dans une école de langue française, considère en effet qu'il est important que les enseignant.e.s enseignent de façon inclusive : « Les enseignants. Bon, je dirais quoi, l'inclusion, essayer d'avoir un esprit qui accepte la diversité. Et accepter aussi dans son enseignement de tenir compte des diversités. » Il est à souligner ici que lorsqu'on aborde l'espoir matériel, certaines actions relèvent de l'administration scolaire, telle l'attribution des ressources d'appui, alors que d'autres actions relèvent des enseignant.e.s, par exemple en ce qui a trait aux attentes élevées.

L'espoir socratique

L'espoir socratique consiste à favoriser chez les élèves le développement de la réflexion critique, qui s'accompagne d'actions visant à combattre les inégalités et les injustices. Les activités qui mettent de l'avant la conscientisation sociocritique des élèves et qui leur permettent d'appréhender les injustices qui affectent leur vie et leur collectivité sont un moyen d'entretenir l'espoir socratique (Duncan-Andrade, 2009). Plusieurs participant.e.s considèrent que l'école publique devrait faire davantage pour promouvoir l'équité et endiguer l'intimidation et le racisme à l'école, par exemple.

En effet, des participant.e.s soulignent qu'il est essentiel que les enseignant.e.s aient des connaissances approfondies des enjeux liés aux inégalités et aux injustices. Dans l'extrait ci-dessous, une mère afro-néo-écossaise d'un élève ayant un handicap qui fréquente une école de langue anglaise souligne que les enseignant.e.s devraient être mieux outillés pour comprendre l'équité ou le racisme systémique.

Il n'y a pas de compréhension solide de la part des enseignants et des décideurs à l'égard de la diversité et l'inclusion et ça se voit avec les micro-agressions, le racisme systémique. Parce qu'ils n'ont pas les connaissances de base, ils sont incapables de le développer dans le programme. Nous devons comprendre ce que sont l'équité, l'égalité et la différence entre les deux. Ce n'est pas la même chose. Et je crois que c'est tout le problème. Notre système scolaire traite tous les élèves de la même façon. Et la compréhension de ce qu'est l'équité est... je ne crois pas que nos enseignants comprennent la différence. (Edith)

Les propos de ce parent illustrent l'importance que le personnel scolaire maîtrise les concepts tels que le racisme, l'équité, l'inclusion et les micro-agressions, comme le démontrent plusieurs études antérieures (Hamilton-Hinch et al., 2021; James et al., 2010; Jean-Pierre, 2021). Dans la même veine, certains jeunes participant.e.s ont souligné qu'ils aimeraient voir des actions concrètes découlant d'une conscientisation sociocritique de la part du personnel scolaire lors d'incidents à l'école. La question de l'intimidation est souvent étroitement liée aux questions d'équité puisque des élèves ayant certains marqueurs sont plus susceptibles de subir de l'intimidation que d'autres (Roberge & Beaudoin, 2016). Certains participant.e.s considèrent que les enseignant.e.s devraient accorder une plus grande attention aux incidents d'intimidation. Cyprès, un élève ayant fréquenté des écoles de langue française, considère cet enjeu important

parce que, selon lui, l'intimidation a des conséquences à long terme : « Parce que ça peut gâcher la vie, la confiance d'une autre personne. Et en fait, ce n'est pas gentil, il n'y a aucune raison de faire ça à une autre personne. » Comme l'indique l'extrait suivant d'un entretien avec Émeraude, un élève d'une école de langue française, parfois les enseignant.e.s n'interviennent pas.

Non, mais j'étais ami avec des gens qui ont été moqués pour des choses qu'ils ne pouvaient pas changer. Par exemple, quelqu'un avait récemment annoncé qu'il était transgenre, de femme à homme. Et j'ai remarqué que des gens avec qui j'allais à l'école n'ont pas vraiment eu de bonnes réactions. Ils parlaient encore de cette personne comme étant une femme, mais c'est en fait un homme. (Émeraude)

Émeraude précise un peu plus loin qu'il aurait apprécié que les enseignant.e.s soient plus à l'affût de l'intimidation motivée par la transphobie et qu'ils interviennent pour soutenir cet élève. L'intimidation se produit contre les minorités de genre, mais l'intimidation raciste se produit également à l'encontre de minorités racisées. Lors d'un entretien de groupe effectué auprès de francophones, les participant.e.s ont dit qu'il serait pertinent de mener une campagne de sensibilisation et d'adopter des pratiques pour contrer le racisme à l'école sous toutes ses formes. Dans cet esprit, il serait approprié d'élargir notre conception de l'intimidation en reconnaissant que l'intimidation et le racisme peuvent se chevaucher. Pour Auguste, l'intimidation a parfois un fondement raciste : « Oui, c'est une variation de l'intimidation. »

L'espoir audacieux

L'espoir audacieux s'appuie sur des approches pédagogiques sociocritiques qui valorisent le développement de rapports et d'échanges sincères et chaleureux entre les enseignant.e.s, les élèves et leurs parents, mais également la communauté qui entoure l'école dans un effort de solidarité collectif (Duncan-Andrade, 2009). L'espoir audacieux commence d'abord lorsque les enseignant.e.s tissent des liens positifs avec les élèves et les parents, ce qui favorise autant le bien-être que l'apprentissage des élèves. Tout comme l'indiquent d'autres chercheurs (Dei, 2008; Malinen & Roberts-Jeffers, 2021), plusieurs participant.e.s ont tenu des propos en adéquation avec l'espoir audacieux en proposant que les rapports positifs avec les parents et la communauté s'avèrent déterminants pour la réussite scolaire.

Isidora, mère d'un élève de 13 ans ayant un handicap dans une école de langue française, a affirmé que, pour elle, il est important non seulement que les enseignant.e.s adoptent des pratiques inclusives, mais également qu'ils aiment tous les enfants. Son enfant ayant connu le rejet dans une école précédemment fréquentée, elle insiste sur l'importance que les enseignant.e.s favorisent d'abord l'inclusion de tous les enfants, tout en les aimant tous et toutes :

Moi, j'aime que les enseignants puissent surtout aimer l'enfant tel qu'il est. [...] Moi, j'ai un enfant qui a un problème de handicap là [...] Je vois que les enseignants aiment l'enfant tel qu'il est. L'enfant peut participer à toutes les activités à l'école comme les autres enfants, ça me fait beaucoup de joie. (Isidora)

Plusieurs participant.e.s valorisent les liens positifs que le personnel enseignant entretient avec les parents en plus de ceux développer avec les élèves. Lors d'un entretien de groupe effectué en français, Charité a affirmé : « La communication, oui. Il faut la communication des deux côtés.

C'est pour cela je disais c'est important que les parents et puis l'école se réunissent ensemble et qu'ils soient d'accord, pour la réussite. » Il n'est pas toujours possible de rencontrer les parents en personne. Malgré cela, Lynx, un parent dont l'enfant fréquente une école de langue française, estime qu'il est possible d'entretenir de bons rapports par téléphone.

Et donc ce que j'aime vraiment, c'est ça. Le jour du bulletin, on t'appelle pour parler peut-être 10 minutes seulement, on va discuter de tout ce qui se passe [...] Donc c'est ça vraiment qui va très bien, très bien. Toi-même en tant que parent, tu vois comment aider ton enfant à la maison. (Lynx)

Imelda attribue même une part du succès de son enfant, qui fréquente une école de langue anglaise, à la relation de confiance qui existe entre elle et le personnel scolaire. Selon elle, le développement d'une relation positive entre les enseignant.e.s, l'élève, les parents et la communauté de l'élève permet de cultiver chez l'élève le désir d'apprendre et la réussite sur le plan scolaire :

Je pense à un diagramme de Venn qui comprend de multiples interconnexions avec un enfant au centre, et dans le cercle suivant il y aurait les parents, et le cercle suivant il y aurait la communauté de l'école et la communauté. (Imelda)

En utilisant le diagramme de Venn comme un outil visuel de conceptualisation, Imelda souligne l'interdépendance et la collaboration requises pour soutenir le développement scolaire des élèves noirs. Cette collaboration ne se limite pas à des rapports positifs avec les parents, mais implique également le développement de la relation entre l'école et la communauté.

À travers les trois composantes de l'espoir critique abordées, on constate que plusieurs des suggestions émises ont été soulignées par d'autres chercheurs. Cultiver des attentes élevées sur le plan scolaire, maîtriser les concepts d'équité, développer des compétences antiracistes ou mettre à profit les forces des familles et des communautés noires en collaborant avec elles pour la réussite scolaire sont des actions en adéquation avec les résultats d'études antérieures effectuées auprès d'élèves noirs en Nouvelle-Écosse (Beagan & Etowa, 2009; Black Learners Advisory Committee, 1994; Hamilton-Hinch et al., 2021; James et al., 2010; Jean-Pierre, 2021; Malinen & Roberts-Jeffers, 2021).

CONCLUSION

Les composantes de l'espoir critique promeuvent le développement de la conscientisation sociocritique accompagné d'efforts concrets pour soutenir l'ensemble des élèves. Plusieurs aspects des récits recueillis auprès des participant.e.s lors d'entretiens individuels et des entretiens de groupe concordent avec les composantes de l'espoir critique : l'espoir matériel, l'espoir socratique et l'espoir audacieux. En termes d'espoir matériel, plusieurs participant.e.s ont dit espérer que le personnel scolaire adopte envers les élèves des attentes élevées sur le plan scolaire, leur offre davantage de soutien à l'apprentissage et présente un curriculum culturellement pertinent. En termes d'espoir socratique, les propos des participant.e.s révèlent également le souhait que l'école encourage la réflexion critique chez les élèves et que les enseignant.e.s déploient des mesures de conscientisation sociocritique lors d'incidents racistes ou d'intimidation. En termes d'espoir audacieux, les participant.e.s disent souhaiter une meilleure collaboration entre l'école, la famille et la

communauté grâce au développement de rapports positifs entre elles. Tant les participant.e.s francophones que les participant.e.s anglophones aspirent à ce que des changements soient apportés dans le système scolaire en vue de favoriser la réussite et le bien-être des élèves noirs à l'école, et les composantes de l'espoir critique permettent d'analyser ces changements sous un nouvel angle. L'espoir critique ne remplace pas et ne fait pas disparaître la pertinence des approches antiracistes. Plutôt, il faut retenir qu'il est essentiel d'entretenir un espoir critique pour éviter de nourrir de faux espoirs, pour soutenir les luttes et les efforts en faveur d'une plus grande équité, et pour prévenir le découragement des acteurs impliqués dans des changements sociaux d'envergure. Les composantes de l'espoir critique offrent donc des pistes de réflexion et des pratiques en ce sens et constituent ainsi un complément pertinent aux pédagogies sociocritiques, dont une approche antiraciste à l'école. Ces composantes permettent également d'élargir les assises théoriques qui peuvent nous aider à analyser les actions susceptibles d'être mises en œuvre par les agents de changements organisationnels majeurs qui veulent promouvoir la justice sociale.

Les études portant sur le personnel scolaire et l'espoir critique ont surtout été effectuées aux États-Unis. Dans le contexte scolaire canadien, il serait intéressant d'explorer si les enseignant.e.s et les directions d'école adoptent de faux espoirs ou s'ils s'appuient plutôt sur des piliers de l'espoir critique dans leurs pratiques, alors qu'ils travaillent de plus en plus dans des milieux scolaires diversifiés comprenant des élèves noirs. Il serait également opportun d'enquêter sur les stratégies individuelles et collaboratives prometteuses qui entretiennent l'espoir critique, et sur les pédagogies sociocritiques comme l'antiracisme en milieu scolaire tant anglophone que francophone. Il reste beaucoup à faire pour promouvoir une approche antiraciste à l'école, alors que plusieurs écoles ne l'ont pas intégrée. La compréhension des composantes de l'espoir critique et leur inclusion dans le système scolaire comme le préconisent plusieurs chercheurs antiracistes et décoloniaux peuvent éclairer et enrichir les réflexions et les initiatives prises pour contrer le racisme afin de créer un climat scolaire inclusif et équitable pour tous et toutes.

REFERENCES

- Agence de la santé publique du Canada. (2020) *Déterminants sociaux et iniquités en santé des Canadiens noirs: Un aperçu*. Ottawa: Gouvernement du Canada. Récupéré le 20 août 2021 <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/promotion-sante/sante-population/est-determine-sante/determinants-sociaux-iniquites-canadiens-noirs-apercu.html>
- Assemblée Générale des Nations Unies. (2013) Proclamation de la Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine : Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 23 décembre 2013. Récupéré le 20 août 2021 <https://undocs.org/fr/A/RES/68/237>
- Beagan, B.L. & Etowa, J. (2009) The impact of everyday racism on the occupations of African Canadian women. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(4), 285–293.
- Bell, E., Bryman, A. & Kleinknecht, S. (2022) *Social research methods: sixth Canadian edition*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Bernard, W.T. & Smith, H. (2018) Injustice, justice and Africentric practice in Canada. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 35(1), 147–155.
- BLAC Implementation Review Committee. (2003) *Report of the BLAC Implementation Review Committee*. Halifax: Nova Scotia Department of Education.
- Black Learners Advisory Committee. (1994) *Black report on education Vol 1–3*. Halifax: Black Learners Advisory Committee.
- Caprioara, D., Dumitru, M., Moraru, M. & Moroianu, M. (2017) Le combat de l'échec scolaire par le partenariat école-famille. *Pensée plurielle*, 3(46), 33–47.
- Conseil des droits de l'homme des Nations Unies. (2017) *Rapport du Groupe de Travail d'experts sur les personnes d'ascendance africaine sur sa mission au Canada*. Récupéré le 20 août 2021 https://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/HRC/36/60/Add.1

- Cruz, M. (2014) Decolonizing education: Discovering critical hope in marginal spaces. Dans: Bozalek, V., Leibowitz, B., Carolissen, R. et Boler, M. (Dir). *Discerning critical hope in educational practices*. London: Routledge, pp. 126–139.
- Dei, G.J.S. (1996) *Anti-racism education: theory and practice*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Dei, G.J.S. (2008) Schooling as community: Race, schooling, and the education of African youth. *Journal of Black Studies*, 38(3), 346–366.
- Dei, G.J.S. (2013) Reframing critical anti-racist theory (CART) for contemporary times. Dans: Dei, G.S.J. et Lordan, M. (Dir). *Contemporary issues in the sociology of race and ethnicity: a critical reader*. New York: Peter Lang, pp. 1–14.
- Dioh, M.L., Gagnon, R. & Racine, M. (2021) Le récit de vie comme voie d'accès à l'expérience vécue par des personnes immigrantes en processus d'intégration dans la région des Laurentides. *Recherches qualitatives*, 40(2), 81–100.
- Duarte, B.J. (2019) The subjectivity of *false hope* and the possibility for *critical hope* among novice teachers. *Policy Futures in Education*, 17(8), 924–944.
- Ducharme, D. & Eid, P. (2005) *La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste : La rupture est-elle consommée?* Montréal: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Récupéré le 13 Septembre 2021 https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/race_science_imaginaire_raciste.pdf
- Duncan-Andrade, J.M.R. (2009) Note to Educators: Hope Required When Growing Roses in Concrete. *Harvard Educational Review*, 79(2), 181–194.
- Eid, P. (2018) Les majorités nationales ont-elles une couleur? Réflexions sur l'autorité de la catégorie de «blanchité» pour la sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 125–149.
- Finlayson, M. (2015) Cultural sustainability of African Canadian heritage: Engaging students in learning the past, the present and the future. *Improving Schools*, 18(2), 142–156.
- Freire, P. (1997) *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.
- Garneau, S. & Giraud-Baujeu, G. (2018) Présentation : Pour une sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 5–25.
- Glass, R.D. (2014) Critical hope and struggles for justice: An antidote to despair for antiracism educators. Dans: Bozalek, V., Leibowitz, B., Carolissen, R. et Boler, M. (Dir). *Discerning critical hope in educational practices*. London: Routledge, pp. 101–112.
- Goddard-Durant, S., Sieunarine, J.A. & Doucet, A. (2021) Decolonising research with black communities: Developing equitable and ethical relationships between academic and community stakeholders. *Families, Relationships and Societies*, 10(1), 189–196.
- Goodman, L.A. (2011) Comment: On respondent-driven sampling and snowball sampling in hard-to-reach populations and snowball sampling not in hard-to-reach populations. *Sociological Methodology*, 41(1), 347–353.
- Gregory, A., Skiba, R.J. & Noguera, P.A. (2010) The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59–68.
- Hamilton, P. (2020) Now that I know what you're about: Black feminist reflections on power in the research relationship. *Qualitative Research*, 20(5), 519–533.
- Hamilton-Hinch, B.A., McIsaac, J.L.D., Harkins, M.-J., Jarvis, S. & LeBlanc, J.C. (2021) A call for change in the public education system in Nova Scotia. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), C164–C192.
- Horton, J. (2014) Hope: An emancipatory resource across the ages. Dans: Bozalek, V., Leibowitz, B., Carolissen, R. et Boler, M. (Dir). *Discerning critical hope in educational practices*. London: Routledge, pp. 143–156.
- James, C.E. (2012) Students "at risk": Stereotypes and the schooling of Black boys. *Urban Education*, 47(2), 464–494.
- James, C., Este, D., Bernard, W.T., Benjamin, A., Lloyd, B. & Turner, T. (2010) *Race and well-being: The lives, hopes and activism of African Canadians*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Jean-Pierre, J. (2021) How African Nova Scotians envision culturally relevant and sustaining pedagogy as civic repair. *British Journal of Sociology of Education*, 42(8), 1153–1171.
- Jean-Pierre, J. & Collins, T. (2022) Penser une démarche épistémologique afro-émancipatrice en recherche qualitative par, pour et avec les communautés noires. *Recherches qualitatives*, 41(1), 13–34.
- Jean-Pierre, J. & Parris, S. (2018) Alternative school discipline principles and interventions: An overview of the literature. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3), 414–433.

- Kerry, J., Pruneau, D., Cousineau, M., Mallet, M.A., Laliberté, B. & Langis, J. (2013) Faire naître l'espoir et l'auto-efficacité chez les jeunes par l'action environnementale communautaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 4–32.
- Landry, R. (2014) De la garderie aux études postsecondaires : L'éducation des enfants des CLOSM dans les établissements d'enseignement de la minorité. Dans: Landry, R. (Dir). *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, pp. 95–145.
- Larcher, S. (2015) Troubles dans la "race". De quelques fractures et points aveugles de l'antiracisme français contemporain. *L'homme et la société*, 198(4), 213–229.
- Lee, E. & Marshall, C. (2009) *Reality check: A review of key area in the BLAC Report for their effectiveness in enhancing the educational opportunities and achievement of African Nova Scotian learners*. Halifax: Enidlee Consultants Inc.
- Lefe, G., Guimard, P. & Florin, A. (2013) Le développement des espoirs et des peurs envers l'avenir dans le domaine scolaire chez les élèves de cycle 3. *Recherches en éducation*, 17, 126–135.
- Madibbo, A. (2020) Reverse inclusion: Black francophones in the interface between anti-Black racism and linguicism. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 57(3), 334–355.
- Malinen, K. & Roberts-Jeffers, T. (2021) Who cares? Racial identity and the family-school relationship. *Race Ethnicity and Education*, 24(6), 827–841.
- Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E. & Moules, N.J. (2017) Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13.
- Owusu-Bempah, A. (2017) Race and policing in historical context: Dehumanization and the policing of Black People in the 21st century. *Theoretical Criminology*, 21(1), 23–34.
- Pachai, B. & Bishop, H. (2006) *Historic Black Nova Scotia*. Halifax: Nimbus.
- Roberge, G. & Beaudoin, H. (2016) Contre l'intimidation scolaire: Portrait des plans d'action pancanadiens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 475–493.
- Salole, A.T. & Abdulle, Z. (2015) Quick to punish: An examination of the school to prison pipeline for marginalized youth. *Canadian Review of Social Policy/Revue canadienne de politique sociale*, 72/73, 124–168.
- Samuels-Wortley, K. (2022) Youthful discretion: Police selection bias in access to pre-charge diversion programs in Canada. *Race and Justice*, 12(2), 387–410.
- Saney, I. (1998) Canada: The Black Nova Scotian odyssey : A chronology. *Race & Class*, 40(1), 78–91.
- Sehatzadeh, A.L. (2008) A retrospective on the strengths of African Nova Scotian communities: Closing ranks to survive. *Journal of Black Studies*, 38(3), 407–412.
- Sharda, S., Dhara, A. & Alam, F. (2021) L'antiracisme comme compétence professionnelle: Quand la neutralité ne suffit plus. *Canadian Medical Association Journal*, 193(12), E436–E438.
- Sibblis, C. (2014) Expulsion programs as colonizing spaces of exception. *Race, Gender & Class*, 21(1/2), 64–81.
- Smedley, A. & Smedley, B.D. (2005) Race as biology is fiction, racism as a social problem is real: Anthropological and historical perspectives on the social construction of race. *American Psychologist*, 60(1), 16–26.
- Statistique Canada. (2019) *Diversité de la population noire au Canada : un aperçu - Catalogue no. 89-657-X2019002*. Ottawa: Statistique Canada. Récupéré le 20 août 2021 <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-657-x/89-657-x2019002-fra.pdf?st=bMdkUS3E>
- Thésée, G. (2021) Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : Débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), C1–C31.
- Thésée, G. & Carr, P.R. (2016) Les mots pour le dire : Acculturation ou racialisation? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'étude de l'expérience scolaire de jeunes noirs du Canada en contextes francophones. *Comparative and International Education*, 45(1), 1–17.
- Thompson, E., Rojimiadh, E., Atchessi, N., Striha, M., Gabrani-Juma, I. & Dawson, T. (2021) Covid-19: A case for the collection of race data in Canada and abroad. *Canada Communicable Disease Report*, 47(7/8), 300–304.
- Waldron, I.G. (2018) *There's something in the water: Environmental racism in Indigenous and Black communities*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Warmington, P. (2014) Agents of critical hope: Black British narratives. In: Bozalek, V., Leibowitz, B., Carolissen, R. et Boler, M. (Eds). *Discerning critical hope in educational practices*. London: Routledge, pp. 113–125.
- Williams, M.Y. (2013) African Nova Scotian restorative justice: A change has gotta come. *The Dalhousie Law Journal*, 36(2), 419–459.

- Woodbury, R. (2016) African Nova Scotian students being suspended at disproportionately higher rates. CBC. Récupéré le 13 Septembre 2021 <http://www.cbc.ca/news/canada/nova-scotia/african-nova-scotian-students-suspension-numbers-1.3885721>
- Wortley, S. (2019) *Halifax, Nova Scotia: Street Checks Report*. Halifax: Nova Scotia Human Rights Commission.
- Yosso, T.J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.

How to cite this article: Jean-Pierre, J. (2022) Les composantes de l'espoir critique dans les récits de parents Afro-Canadiens de la Nouvelle-Écosse. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 59, 507–524. <https://doi.org/10.1111/cars.12409>