

OFDE

Observatoire sur la Formation
à la Diversité et l'Équité.

Synthèse du rapport « Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation »

Groupe de travail sur les compétences et la
formation des directions en matière
d'équité et de diversité

Document préparé par :

Julie Larochelle-Audet, doctorante, Université de Montréal
Marie-Odile Magnan, professeure, Université de Montréal
Maryse Potvin, professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Emmanuelle Doré, doctorante, Université de Montréal
Anastasie Amboulé Abath, professeure, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
Andréanne Gélinas Proulx, professeure, Université du Québec en Outaouais (UQO)
Philip S.S. Howard, professeur, McGill University
Lise-Anne St-Vincent, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Pour citer ce document : Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., Doré, E., Amboulé-Abath, A., Gélinas Proulx, A., Howard, P. S. S. et St-Vincent, L.-A., (2019). *Synthèse du rapport « Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation » du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

Remerciements :

Nous remercions la direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) pour son soutien financier ainsi que les membres du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité ayant contribué à la rédaction du rapport :

Jean Archambault, professeur, Université de Montréal
Françoise Armand, professeure, Université de Montréal
Geneviève Audet, professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Jean-Pierre Bédard, directeur général adjoint, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)
Mélicca Bissonnette, professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Yamina Bouchamma, professeure, Université Laval
Guylaine Cool, directrice de l'école Simonne-Monet, Commission scolaire de Montréal (CSDM)
David D'Arrisso, professeur, Université de Montréal
Marc-André Deniger, professeur, Université de Montréal
Karine Fournier, conseillère pédagogique au Bureau de la planification et de l'expertise pédagogique des Services éducatifs, Commission scolaire de Montréal (CSDM)
Suzanne Guillemette, professeure, Université de Sherbrooke
Dridi Houssine, professeur, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Lorraine Normand-Charbonneau, présidente, Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)
Danielle Roberge, directrice adjointe aux services éducatifs, Commission scolaire de Montréal (CSDM)
Madeleine Tchimou, professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Stéphane Thibodeau, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Table des matières

Mise en contexte	1
L'approche conceptuelle.....	4
Diversité, catégories sociales et groupes minorisés	4
Équité, inclusion et justice sociale	5
Le modèle de compétence.....	7
Vision et compétence	9
Composante 1 : un agir professionnel intègre et critique	11
Composante 2 : un environnement éducatif favorisant l'action face aux inégalités, injustices et exclusions	12
Composante 3 : des pratiques éducatives et pédagogiques ainsi que des curriculums équitables, justes, différenciés et inclusifs.....	13
Composante 4 : une culture inclusive des multiples points de vue et apports des personnes de groupes minorisés	14
Bibliographie	15

Mise en contexte

Le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* réunit des professeur-es et doctorantes de huit universités québécoises ainsi que des directions et d'autres décideurs de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), de la Commission Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)¹. Il fait partie des comités ad hoc de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), qui a pour objectif de produire des bilans, des analyses critiques et comparatives et des documents d'orientation sur l'état de ce champ de formation, au Québec et dans d'autres provinces ou pays.

Les activités du groupe s'inscrivent dans la suite de travaux menés précédemment sur la formation et les compétences du personnel enseignant (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016; Potvin et al., CRSH, 2012-2014; Potvin, Borri-Anadon et Larochelle-Audet, 2014; Potvin et al., 2015) ainsi que d'un Chantier 7 ayant permis d'accompagner des directions d'établissement du préscolaire-primaire en milieu pluriethnique, plurilingue et défavorisé dans la mise en œuvre d'un leadership d'inclusion et d'équité, l'élaboration de plans de réussite ayant comme objectif la réussite de tous les élèves et la mobilisation de leur équipe-école dans cette perspective² (Magnan, Armand et Kanouté, 2014-2016; Magnan, Gosselin-Gagné, Charette et Larochelle-Audet, 2018).

Constatant des **lacunes dans la formation** des directions d'établissement d'enseignement quant aux enjeux relatifs à l'équité, l'inclusion et la justice sociale ainsi qu'un besoin de balises à cet égard dans le référentiel ministériel de compétences professionnelles pour la gestion d'un établissement d'enseignement (MELS, 2008) et dans ceux élaborés par les commissions scolaires et les universités, le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* a entrepris en 2016 des travaux visant à répondre à **trois objectifs** :

1. Relever et analyser la place de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale dans les référentiels de compétences des directions d'établissement d'enseignement de différents systèmes éducatifs et du Québec.
2. Proposer un modèle de compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale à l'égard de toutes les personnes au ministère responsable de l'éducation et aux autres décideurs concernés par la formation, l'accompagnement, la supervision et l'évaluation de la pratique des directions d'établissement d'enseignement, notamment dans les commissions scolaires, les universités et les associations de directions et de cadres scolaires.

¹ Le groupe est composé des membres suivants : Julie Larochelle-Audet, Marie-Odile Magnan, Maryse Potvin, Emmanuelle Doré, Anastasie Amboulé Abath, Andréanne Gélinas Proulx, Philip S. S. Howard, Lise-Anne St-Vincent, Jean Archambault, Françoise Armand, Geneviève Audet, Jean-Pierre Bédard, Mélissa Bissonette, Yamina Bouchamma, Guylaine Cool, David D'Arrisso, Marc-André Deniger, Karine Fournier, Suzanne Guillemette, Dridi Houssine, Lorraine Normand-Charbonneau, Danielle Roberge, Madeleine Tchimoum et Stéphane Thibodeau.

² Un webdocumentaire intitulé « En route vers l'équité » issu de ce projet de recherche-action sera lancé en mai 2019. Pour plus d'informations, voir <https://www.facebook.com/Webdocumentaire-En-route-vers-l'équité-377326253107550/>.

3. Explorer des pistes pour bonifier la formation des directions d'établissement d'enseignement dans les universités et les différents milieux de pratique afin de développer leur compétence pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale.

En février 2018, le groupe a diffusé un rapport intitulé « **Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation** » (Larochelle-Audet et al., 2018). Ce rapport propose un **modèle de compétence** à développer par les directions pour mettre en œuvre une éducation permettant à tous et toutes d'avoir des opportunités équivalentes d'accéder aux services, aux ressources et aux biens collectifs de la société québécoise et d'y participer en toute dignité. Il vise le déploiement d'une **vision commune** pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le système éducatif et d'un **savoir-agir** conséquent pour que les leaders scolaires puissent y contribuer avec tous les membres de la communauté éducative. En plus d'offrir de nouveaux repères pour guider les directions et les directions adjointes³ dans l'exigeant rôle qui leur est confié, le rapport propose des pistes pour bonifier la formation des directions d'établissement d'enseignement offerte au Québec pour que se concrétise un système éducatif réellement équitable, inclusif et socialement juste.



Le modèle de compétence, présenté ci-après, a été élaboré à la suite d'une analyse comparative de huit référentiels de compétences pour les directions d'établissement de systèmes éducatifs de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), soit l'Australie, l'Allemagne, l'Angleterre, la Californie, le Chili, la Colombie-Britannique, la Corée du Sud, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande, le Québec et le Texas⁴. Les résultats de cette analyse, les échanges intervenus entre les membres du groupe ainsi que l'approche conceptuelle privilégiée ont mené à la modélisation d'une compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans les établissements d'enseignement.

Ce modèle est composé d'une vision du leader scolaire, d'une compétence et de quatre composantes traduisant cette dernière dans différentes dimensions du travail de direction d'établissement :

³ Dans le document, le terme « directions » renvoie à la fois aux directions et aux directions adjointes.

⁴ L'analyse en elle-même visait à étudier les manières –concepts, perspectives, place d'ensemble, etc.– dont les référentiels abordent la diversité sociale. Pour plus d'informations sur la démarche méthodologique ainsi que sur les résultats de cette analyse, nous vous invitons à consulter le rapport du groupe.

- 1) un agir professionnel intègre et critique;
- 2) un environnement éducatif favorisant l'action face aux inégalités, injustices et exclusions;
- 3) des pratiques éducatives et pédagogiques ainsi que des curriculums équitables, justes, différenciés et inclusifs;
- 4) une culture inclusive des multiples points de vue et apports des personnes de groupes minorisés.

Le présent document résume les principales sections du rapport, [accessible en ligne](#) sur le site web de l'Observatoire pour la diversité et l'équité. Au cours des prochains mois, une boîte à outils destinée aux directions en exercice et en formation, ainsi qu'aux personnes y œuvrant dans les différents milieux (ministère, universités, commissions scolaires, associations professionnelles, etc.) sera également accessible sur ce site.

L'approche conceptuelle⁵

Les travaux du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* ont été menés à partir d'une approche conceptuelle systémique et structurelle. Le présent rapport ne cible donc pas en particulier un groupe ou un autre, mais s'intéresse plutôt aux **inégalités et à l'exclusion sur le plan de la reconnaissance et de la distribution des ressources éducatives envers les groupes minorisés socialement**. Cette perspective prend forme dans trois concepts aux buts concomitants pour agir face aux inégalités et exclusions en éducation : l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

Diversité, catégories sociales et groupes minorisés

La **diversité humaine** peut être définie dans le contexte éducatif comme étant l'expression d'une variété de profils d'apprenants où se conjuguent plusieurs caractéristiques, préférences, expériences ou besoins (Prud'homme, 2007), lesquels s'imbriquent de manière toujours singulière dans la vie de chaque personne. La diversité humaine n'est pas un problème – ni même une richesse –, c'est un état de fait : elle est là, sous toutes ses formes. C'est la construction sociale négative des caractéristiques, préférences, expériences ou besoins qui en font des « problèmes » dans un contexte donné – temps, lieu, enjeux sociaux et politiques, rapports d'autorité, etc. – afin de légitimer des processus d'exclusion, d'exploitation et d'infériorisation de certains groupes de personnes. **En d'autres mots, le problème n'est pas la diversité humaine, mais ce qu'en fait la société et l'humanité (Delphy, 2013)**. Les concepts de **diversité sociale** et de **différences sociales** mettent de l'avant leur construction par des pratiques, des politiques et des idéologies qui imposent et maintiennent l'ordre des classements, des privilèges et de la distribution inégalitaire du pouvoir, du prestige et des biens dans la société (Juteau, 2003, 2015).

Le concept de diversité a une connotation généralement positive, encourageant son usage dans différentes sphères de la vie sociale. D'un point de vue critique, ce concept agit toutefois comme un euphémisme (Ahmed, 2009; Ahmed et Swan, 2006; Ricci, 2015). Il attire l'attention vers les bons coups, par exemple les « bonnes pratiques », évitant les zones conflictuelles et les réalités dérangeantes, comme les inégalités, la domination et les discriminations, et laissant dans l'ombre l'histoire des mouvements sociaux pour les droits et libertés des personnes.

Pour limiter la dépolitisation de ces enjeux sociaux, les membres du Groupe privilégient dans leurs travaux le concept de **groupe minorisé** (Guillaumin, 2002). Contrairement à celui de diversité, ce concept met en évidence la hiérarchisation sociale des identités individuelles et collectives à des fins de domination (Potvin et Pilote, 2016). De manière toujours historicisée et contextualisée, certaines identités sont construites comme étant la norme et d'autres comme étant à la marge des sociétés. Des marqueurs physiques ou socioculturels de la diversité réels ou imaginés – couleur, langue, sexe, condition socioéconomique, difficulté d'apprentissage, etc. – sont utilisés afin de construire des catégories sociales par lesquelles des personnes et des groupes sont exclus et infériorisés en termes de pouvoir. La construction des **catégories sociales** procède entre autres d'une « biologisation de la pensée sociale » (Guillaumin, 2002, p. 14) qui

⁵ Cette partie du document reprend en partie un article soumis à la revue *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (EPAA/AAPE)*.

cache, sous une croyance en des différences « naturelles », les rapports de pouvoir à l'origine de la division sociale entre les groupes. Ces catégories sociales n'existent donc pas « en soi », mais sont construites dans les sociétés afin de légitimer une répartition inégale des ressources matérielles et symboliques entre les groupes. Bien qu'il mette en tension « minorité » et « majorité », le concept de groupe minorisé ne renvoie pas à une réalité numérique (Gélinas Proulx et Shields, 2016; Shields, 2012). Un groupe peut être minorisé, altérisé et opprimé même s'il est composé d'un grand nombre d'individus.

Les processus de minorisation se (re)construisent selon le contexte et les rapports de pouvoir en jeu, mais également à l'intersection de différentes catégories sociales et systèmes d'oppression, comme le sexisme, le racisme, le linguicisme, l'homophobie, le capacitisme ou la transphobie (Collins, 2016; Collins et Bilge, 2016)(Collins, 2016; Collins et Bilge, 2016). Comme le résume Nancy Fraser (1998) : « l'oppression n'opère pas de manière compartimentée. Il faut plutôt l'aborder comme une dynamique globale à l'intérieur de laquelle les actes d'injustice maillent indistinctement appartenance de sexe, origine ethnoculturelle, position de classe et [d'orientation]⁶ sexuelle » (p. 17-18). En milieu scolaire, **l'imbrication des catégories sociales et des systèmes d'oppression** transparait par exemple dans la surreprésentation des élèves de groupes racisés, notamment immigrants, dans les filières de l'adaptation scolaire (éducation spécialisée) et parmi les élèves faisant l'objet de mesures disciplinaires (Borri-Anadon, 2014, 2016; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2011). Ces travaux proposent une lecture intersectionnelle des parcours et obstacles rencontrés par les élèves.

Équité, inclusion et justice sociale

Dans une volonté d'agir face aux processus et pratiques par lesquels des groupes et des personnes sont minorisés en milieu scolaire, les travaux du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* visent à **transformer les institutions éducatives plutôt que les personnes qui les fréquentent**. Les membres du Groupe rejettent les conceptions axées sur les déficits qui expliquent essentiellement les inégalités scolaires et sociales par les caractéristiques individuelles d'une personne, son milieu d'origine, son manque de potentiel ou encore son incapacité présumée à développer certaines habiletés (Ainscow et Miles, 2008; AuCoin et Vienneau, 2015; Borri-Anadon, 2016). Ils privilégient des conceptions critiques qui interrogent **le fonctionnement du système éducatif** afin de comprendre comment certaines pratiques et processus structurels compromettent les droits et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés, dont les apprenants, leurs familles ainsi que le personnel scolaire (Dei et al., 2000; Potvin, 2015; Shields, 2012). Ces pratiques et processus re-produisent les inégalités sociales et entravent tout projet de démocratie et de justice sociale. Les membres du Groupe privilégient par conséquent une **perspective systémique des concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation** appelant entre autres à la mise en œuvre d'un leadership transformatif (Shields, 2010), d'un leadership pour la justice sociale (Archambault et Harnois, 2010) ou d'autres styles de leaderships susceptibles de favoriser l'inclusion scolaire⁷ (Thibodeau et al., 2016). Cette littérature soutient

⁶ Nous préférons utiliser l'expression « orientation sexuelle » plutôt que « préférence sexuelle » utilisée dans cette traduction de l'article de la philosophe Nancy Fraser.

⁷ Pour en savoir plus sur ces types de leadership, nous vous invitons à consulter le rapport du Groupe.

que les directions et directions adjointes ont un rôle essentiel à assumer en tant que leader face aux dynamiques qui marginalisent certaines personnes et collectivités.

L'équité dépasse le concept d'égalité formelle ou d'égalité des chances méritocratiques selon laquelle ce sont les dons, les talents ou les aptitudes des personnes qui définissent le niveau ou le seuil à atteindre dans le système éducatif. L'équité s'éloigne d'une égalité de traitement, où tous les élèves reçoivent un traitement identique. L'équité instaure plutôt un traitement différencié pour atténuer l'effet des pratiques et des processus scolaires par lesquels des élèves sont désavantagés en raison de leur statut social (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Magnan et Vidal, 2015). L'équité en éducation vise à corriger des inégalités affectant injustement certains élèves pour viser une égalité réelle.

L'approche inclusive poursuit également une égalité réelle, soit de résultats, d'acquis et de succès éducatifs (Potvin, 2013). Longtemps associée à l'intégration scolaire des élèves vivant avec un handicap, elle tend aujourd'hui à s'élargir pour prendre en compte la réalité de tous les élèves sous-représentés et marginalisés dans le système éducatif (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015). En plus d'assurer le droit à l'éducation, les processus d'enseignement-apprentissage mis en place dans une perspective inclusive doivent permettre à chaque élève de recevoir une éducation qui tient compte de ses identités sociales et qui est adaptée à ses expériences, caractéristiques personnelles et besoins particuliers (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau, 2015). Cette conception de l'inclusion prescrit une transformation des structures scolaires, s'éloignant des initiatives d'intégration scolaire qui cherchent à préparer les apprenant·es ayant des handicaps – ou toute autre différence ou identité construite négativement dans la société – à vivre et à travailler dans les contextes les plus normaux possible. Elle propose de transformer les institutions, notamment scolaires, afin de permettre la contribution de tous les individus, dans et avec leurs différences (Potvin, 2013). Dei *et al.* (2000) considèrent l'éducation inclusive comme un projet social transformateur qui implique la redistribution du pouvoir ainsi qu'une légitimation de points de vue oppositionnels permettant l'instauration d'un climat scolaire au sein duquel les jeunes peuvent défier et résister aux forces structurelles qui reproduisent l'oppression et les inégalités sociales.

Les buts de l'éducation inclusive rejoignent en large part ceux de la **justice sociale**, qui est fondée « sur la conviction que chaque individu et chaque groupe d'une société donnée a le droit à l'égalité des chances, aux mêmes droits civils, et à la pleine participation à cette société et à ses libertés et responsabilités, qu'elles soient d'ordre social, éducatif, économique, institutionnel ou moral » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 99). La redistribution et la reconnaissance sont deux canaux indissociables de l'idée de justice sociale. Tandis que la redistribution vise un juste équilibre dans la répartition des biens et des ressources disponibles, la reconnaissance soutient le respect des différences personnelles et collectives caractérisant les individus dans leurs rapports aux autres (Fraser, 1998). Ce principe supporte une conception de la société « où l'intégration des normes culturelles dominantes de la majorité ne constituerait plus la condition préalable à un traitement égalitaire; un monde où les minoritaires pourraient vivre et faire accepter leur différence pleinement et sans compromis » (Fraser, 1998, p. 9).

Le modèle de compétence

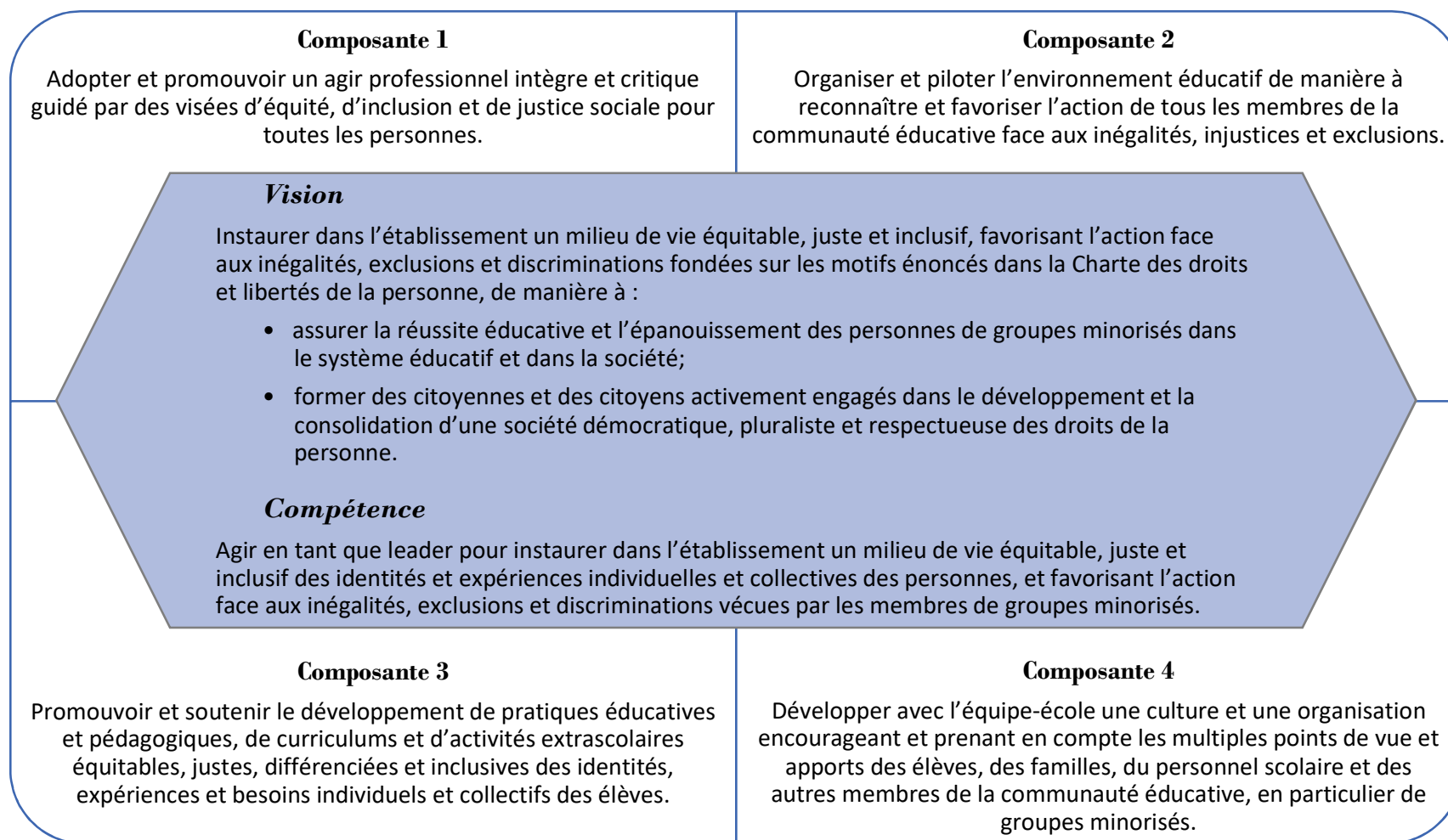
Le modèle élaboré par le Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité est constitué d'une vision, d'une compétence et de quatre composantes. Tel qu'illustré à la Figure 1, la vision et la compétence se trouvent au cœur du modèle. Une compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et la combinaison efficace d'un ensemble de ressources, tant internes qu'externes, à l'intérieur d'une famille de situations et en vue d'un but (Legendre, 2008; Tardif, 2006). Même si elles sollicitent nécessairement l'action individuelle, les compétences ont une dimension collective. Elles supposent une responsabilité partagée entre la personne compétente, les autres personnes, le contexte et le dispositif organisationnel propice, ou non, au déploiement des compétences (Legendre, 2008). Aucune compétence n'existe dans l'abstrait, n'ayant « de sens que par rapport à l'action, au but poursuivi par cette action et au contexte dans lequel elle s'inscrit » (Legendre, 2008, p. 34).

En ce sens, la compétence élaborée par le groupe est précédée d'une **vision** devant guider les leaders scolaires dans leur travail au quotidien afin de rassembler le personnel pour atteindre les objectifs qui en découlent (McShane et Benabou, 2008). La vision constitue un élément structurant du leadership des directions d'établissement scolaire. Afin d'assurer la cohérence d'ensemble de la démarche, la vision proposée reprend les deux **finalités** pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale formulées par le Groupe :

1. assurer la réussite éducative et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés dans le système éducatif et dans la société;
2. former des citoyennes et des citoyens activement engagés dans le développement et la consolidation d'une société démocratique, pluraliste et respectueuse des droits de la personne.

La compétence du leader scolaire s'exprime à travers quatre **composantes** relatives à différentes dimensions du travail des directions d'établissement d'enseignement.

Figure 1: Modèle d'une compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans les établissements d'enseignement



Adapté de *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*, Larochelle-Audet et al., 2018.

Vision et compétence

Le système éducatif public de la société québécoise se fonde sur **le droit à l'éducation** pour tous et toutes, enchâssé notamment dans les Déclarations internationales sur les droits humains et des enfants (Organisation des Nations Unies, 1948, 1989), les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12) et la Loi sur l'instruction publique (RLRQ c. I-13.3). Ce droit est étroitement lié au **droit à l'égalité et au principe de justice sociale** ayant guidé la démocratisation du système éducatif québécois à partir des années 1960. La mise en œuvre effective du droit à l'éducation en toute égalité est une responsabilité collective, conférant à l'État l'obligation de mettre en œuvre un système éducatif ayant pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves de manière à assurer leur épanouissement et leur réussite éducative, leur intégration sociale et professionnelle et le développement social et culturel de la communauté (RLRQ c. I-13.3, art. 36). Aucun motif ne justifie que certaines personnes ou collectivités soient privées d'une éducation de qualité.

La mise en œuvre des visées d'inclusion, d'équité et de justice sociale dans le système éducatif rencontre cependant des écueils (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, 2016, 2017). Certaines pratiques et règles éducatives, en apparence neutres, peuvent compromettre ces droits et principes. **Certaines pratiques, décisions et règles éducatives peuvent produire un traitement différentiel et non équitable affectant particulièrement les personnes de groupes minorisés** dont les expériences, l'histoire et les réalités se reflètent peu dans l'organisation du système éducatif (Dei et al., 2000; Potvin et Pilote, 2016). C'est par exemple le cas de certaines pratiques d'évaluation, de dépistage et de classements standardisés, d'organisation des voies et des transitions scolaires (Borri-Anadon, 2014, 2016; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2011; Dhume-Sonzogni, 2014; Magnan et Vidal, 2015) ainsi que de sélection du personnel scolaire (Ryan, Pollock et Antonelli, 2009). Ces pratiques favorisent le désengagement et le désinvestissement d'une partie de la population du système éducatif, en limitant la reconnaissance et l'exercice en pleine égalité des droits et libertés des élèves ou d'autres membres de la communauté éducative par la « distinction, [l']exclusion ou [la] préférence fondée sur la race⁸, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grosseur, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap » (RLRQ c. C-12, art. 10).

Pour que soient respectés les droits et les principes fondateurs de l'école québécoise, il est nécessaire de **faire de l'établissement d'enseignement un milieu de vie inclusif, équitable, juste et exempt de discrimination**. Il s'agit d'une condition essentielle à la réussite éducative et à l'épanouissement de toutes les personnes ainsi qu'à la mise en œuvre d'une société garantissant

⁸ Il existe scientifiquement une seule espèce humaine. Par contre, l'idéologie raciste a, aujourd'hui encore, des effets importants sur la vie des personnes de groupes racisés, c'est-à-dire construites socialement comme étant inférieures en raison de différences socioculturelles ou physiques, réelles ou imaginées (Guillaumin, 2002).

la redistribution équitable des biens et des ressources et à la participation sociale en toute dignité. L'action de la direction et son leadership constituent un puissant levier pour mettre en œuvre ces changements (Archambault et Garon, 2013; Archambault et Richer, 2014; Quantz, Rogers et Dantley, 1991). Parmi les différents types de leadership, certains sont davantage susceptibles de contribuer aux visées éducatives et sociétales d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Ceux-ci se caractérisent par une vision soutenant une culture scolaire respectueuse de la diversité sociale et où la justice sociale et l'équité occupent une place centrale, des attitudes marquées par la transparence et l'honnêteté ainsi qu'un engagement concret dans la transformation de l'école, des classes et même de la communauté environnante afin de s'assurer que le travail de tous les acteurs dans l'école soit orienté vers l'atteinte d'une même vision (Thibodeau *et al.*, 2016). Les travaux sur le leadership inclusif (Ryan, 2006, 2007, 2012) et le leadership transformatif (Shields, 2010, 2012) soutiennent également l'importance d'avoir une **compréhension historique et sociopolitique des inégalités**, plutôt qu'associées aux caractéristiques des élèves et leurs familles, ainsi qu'une répartition horizontale du pouvoir décisionnel (leadership partagé) avec les différents acteurs de la communauté éducative, et notamment des élèves.

La vision et la compétence du leader scolaire pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale s'actualisent dans plusieurs dimensions du travail de direction d'un établissement d'enseignement et aspects du leadership en contexte éducatif, comme l'illustrent les quatre composantes détaillées ci-après.

Vision : *Instaurer dans l'établissement un milieu de vie équitable, juste et inclusif favorisant l'action face aux inégalités, exclusions et discriminations fondées sur les différents motifs énoncés dans la Charte des droits et libertés de la personne, de manière à :*

- *assurer la réussite éducative et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés dans le système éducatif et dans la société;*
- *former des citoyennes et des citoyens activement engagés dans le développement et la consolidation d'une société démocratique, pluraliste et respectueuse des droits de la personne.*

Compétence : *Agir en tant que leader pour instaurer dans l'établissement un milieu de vie équitable, juste et inclusif des identités et expériences individuelles et collectives des personnes, et favorisant l'action face aux inégalités, exclusions et discriminations vécues par les membres de groupes minorisés.*

Composante 1 : un agir professionnel intègre et critique

Si la mise en œuvre d'un système éducatif de qualité et accessible à tous les enfants est une responsabilité collective, le respect des droits et principes fondamentaux régissant l'école québécoise au quotidien est du ressort du personnel des établissements d'enseignement (RLRQ c. I-13.3). Savoir-agir comme direction pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale nécessite et mobilise plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être (Gélinas Proulx, 2014). En partie cultivé et enrichi en contexte de formation, le développement de cet agir professionnel est une responsabilité consciente et permanente, à la fois individuelle et collective. Au-delà des normes professionnelles, pouvant varier d'un corps d'emploi à l'autre, un agir professionnel intègre et critique appelle **un engagement réel de la part de chaque personne** à l'égard des visées et actions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le système éducatif. Elle engage aussi la **reconnaissance de ses forces, ses défis ainsi que les dispositions et les réalités de son milieu**. Cette posture éthique est le point de départ d'un **questionnement constant** de soi, de ses pratiques et de son rapport aux autres dans le contexte scolaire, mais également du **fonctionnement de son établissement d'enseignement au quotidien** (politiques, règles, décisions, etc.) (Shapiro, Stefkovich et Gutierrez, 2014), soit le souci de soi, de l'autre et de l'institution (Ricœur, 1990). Une posture critique implique en plus d'avoir une **compréhension historique et sociopolitique des inégalités, d'identifier et de défier les privilèges, de déconstruire les préjugés et les stéréotypes, d'initier des changements ébranlant le statu quo et de faire face aux résistances** (Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Ryan, 2012; Shapiro et al., 2014; Shields, 2012). En tant que leaders scolaires, les directions modélisent et partagent cet agir professionnel intègre et critique avec leur **équipe** en vue de soutenir l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans l'établissement (St-Vincent, 2017).

Adopter et promouvoir un agir professionnel intègre et critique guidé par des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale pour toutes les personnes.

Composante 2 : un environnement éducatif favorisant l'action face aux inégalités, injustices et exclusions

La réussite éducative et le développement du plein potentiel nécessitent un **environnement éducatif propice aux apprentissages et à l'épanouissement des élèves**. Toutes formes d'inégalité, d'injustice, de discrimination, de non-reconnaissance et d'exclusion compromettent la mission de l'école québécoise et ses principes fondamentaux, qu'elles affectent **les élèves eux-mêmes ou tout autre membre de la communauté éducative**. L'action de l'ensemble des membres de la communauté éducative est essentielle afin de reconnaître et contrer ces situations, puis de leur substituer des pratiques équitables, justes et inclusives. Une attention particulière doit être portée afin **d'identifier les pratiques, décisions et règles éducatives qui semblent, a priori, neutres et égales, mais qui ont des effets préjudiciables à l'égard de personnes de groupes minorisés** (Borri-Anadon, 2014, 2016; Commission des droits de la personne et de la jeunesse, 2011; Dhume-Sonzogni, 2014; Magnan et Vidal, 2015). L'utilisation de données et de résultats de la recherche ainsi que la production de nouvelles données pour prendre des décisions et pour diriger son établissement peuvent y contribuer (Archambault et Dumais, 2012, 2017). En tant que leaders scolaires, les directions peuvent organiser et piloter l'environnement éducatif de manière à **rendre possible l'action** nécessaire pour contrer les inégalités, les discriminations et les exclusions, directes ou indirectes, au sein de l'établissement et au-delà.

Organiser et piloter l'environnement éducatif de manière à reconnaître et favoriser l'action de tous les membres de la communauté éducative face aux inégalités, injustices et exclusions.

Composante 3 : des pratiques éducatives et pédagogiques ainsi que des curriculums équitables, justes, différenciés et inclusifs

Pour favoriser la réussite éducative et le développement du plein potentiel et de la citoyenneté, certains changements peuvent être apportés aux curriculums et pratiques éducatives afin de **permettre la contribution de toutes les personnes dans et avec leurs différences** (Potvin, 2013). Ce ne sont pas les caractéristiques des élèves ou leurs différences qui nuisent à leur épanouissement, mais la façon dont celles-ci sont construites, réifiées et prises en compte dans la société et à l'école (Ainscow et Miles, 2008; AuCoin et Vienneau, 2015; Borri-Anadon, 2016). L'éducation inclusive ne vise pas à « changer » les élèves ou leurs comportements; elle invite plutôt **l'école à s'adapter aux différences et à modifier ses pratiques pour mieux répondre aux besoins de tous les apprenants**. L'éducation inclusive repose sur le maintien de hautes attentes envers chaque élève tout au long des cheminements et transitions scolaires, et la prise en compte de leurs identités, expériences, caractéristiques et besoins, individuels et collectifs (Dei *et al.*, 2000; Rousseau, 2015). Cette conception de l'inclusion s'éloigne des initiatives d'intégration scolaire, privilégiant **des écoles et des classes où se retrouvent tous les types d'apprenant-es et où l'épanouissement passe par l'expression des différences** (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau, 2015). En tant que leaders scolaires, les directions peuvent guider au quotidien le choix et le développement de pratiques éducatives et pédagogiques déployées dans leur établissement pour qu'elles soient équitables, justes, différenciées et inclusives pour tous les élèves (RLRQ c. I-13.3, art. 96.12 et 96.21).

Promouvoir et soutenir le développement de pratiques éducatives et pédagogiques, de curriculums et d'activités extrascolaires équitables, justes, différenciées et inclusives des identités, expériences et besoins individuels et collectifs des élèves.

Composante 4 : une culture inclusive des multiples points de vue et apports des personnes de groupes minorisés

Au-delà des mécanismes de représentation démocratique prévus par la Loi sur l’instruction publique et par les autres encadrements légaux, des actions concrètes sont nécessaires pour **favoriser la participation et la parole des personnes de groupes minorisés dans la société** (Ryan, 2006, 2012). Même si ces personnes peuvent être majoritaires numériquement au sein de l’établissement d’enseignement, leurs expériences, histoires et réalités peuvent ne pas, ou peu, se refléter dans la culture, l’organisation et l’établissement d’enseignement en lui-même (Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billings et Tate, 2006). Pour pallier aux déficits de pouvoir rencontrés par ces personnes, il est nécessaire de reconnaître, de respecter et de considérer les personnes dans toutes leurs différences, mais aussi de **faire une réelle place dans l’établissement aux personnes de groupes minorisés, et plus spécifiquement dans les lieux où se prennent les décisions ayant un effet sur la vie scolaire** (Dei *et al.*, 2000). Une école inclusive valorise également la mise en œuvre de partenariats avec la communauté (Bouchamma, 2009). En tant que leaders scolaires, les directions peuvent **développer avec l’équipe-école une culture et une organisation inclusives des multiples points de vue et apports des personnes de groupes minorisés composant la communauté éducative**, notamment des élèves, des parents ou d’autres membres des familles⁹, des enseignant·es ou d’autres membres de l’équipe-école.

Développer avec l’équipe-école une culture et une organisation encourageant et prenant en compte les multiples points de vue et apports des élèves, des familles, du personnel scolaire et des autres membres de la communauté éducative, en particulier de groupes minorisés.

⁹ Le concept de famille va au-delà de son appellation traditionnelle. Il recouvre tous les membres d’une famille pouvant détenir un pouvoir décisionnel au niveau de l’éducation des enfants, malgré qu’ils ne soient pas les parents ou tuteurs légaux désignés (Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani, Girard et Leanza, 2016). Il peut par exemple s’agir de grands-parents, d’oncles, de tantes ou d’autres personnes prenant soin des enfants. La « collaboration école-famille » excède donc la relation exclusive avec les parents des élèves.

Bibliographie

- Ahmed, S. (2009). Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 41-52. doi: 10.1080/13613320802650931
- Ahmed, S. et Swan, E. (2006). Introduction. Doing Diversity. *Policy Futures in Education*, 4(2), 96-100. doi: 10.2304/pfie.2006.4.2.96
- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous: prochaine étape? *Perspectives*, 18(1), 17-44.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2012). *Documenter des données pour diriger : utiliser ou produire des données et prendre des décisions*. Montréal, Qc: Une école montréalaise pour tous.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2017). *Documenter des données pour diriger : recueil de stratégies de collecte de données dans des écoles en milieu urbain*. Montréal, Qc: Une école montréalaise pour tous.
- Archambault, J. et Garon, R. (2013). How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration*, 41(2), 49-66.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). *La justice sociale en éducation : les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle*. Document présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mai 2010. Université de Montréal.
- Archambault, J. et Richer, C. (2014). Leadership for social justice throughout fifteen years of intervention in a disadvantaged and multicultural canadian urban area: The supporting montréal schools program. Dans I. Bogotch & C. M. Shields (dir.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (p. 1023-1045). Dordrecht, Pays-Bas: Springer International Handbooks of Education.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 65-87). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/6351/>.
- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 215-224). Montréal, Qc: Fides Education.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd.) (p. 49-63). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y. (coll. Marchand K. et Muckler M.) (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Lévis, Qc: Éditions de la Francophonie.
- Collins, P. H. (2016). *La pensée féministe noire* (D. Lamoureux, trad. et présentation). Montréal, Qc: Remue-ménage (2e éd. de l'oeuvre originale publiée en 2009).
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés: Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Repéré à <http://www.cdpedj.qc.ca/profilage/Pages/default.aspx>

- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Rapport sur l'état des besoins en éducation, 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Montréal: CSE, éditeur officiel du Québec. Récupéré du <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>.
- Dei, G. J., Karumanchery, L. L., James-Wilson, S., James, I. M., Zine, J. et Rinaldi, C. (2000). *Removing the margins: the challenges & possibilities of inclusive schooling*. Edmonton, Alb.: Canadian Scholars' Press.
- Delphy, C. (2013). *L'ennemi principal. 2. Penser le genre* (3^e éd.). Paris, France: Syllepse.
- Dhume-Sonzogni, F. (2014). *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières scolaires*. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence.
- Fraser, N. (1998). Penser la justice sociale : entre redistribution et revendications identitaires. *Politique Et Sociétés*, 17(3), 9-36.
- Gélinas Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada*. (Thèse de doctorat). Université d'Ottawa. Repéré à <http://hdl.handle.net/10393/30655>.
- Gélinas Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif: maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris, France: Gallimard (Œuvre originale publiée en 1972).
- Juteau, D. (2003). (dir.) *La différenciation sociale : modèles et processus*. Montréal, Qc: Presses de l'Université de Montréal.
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières*. (2^e éd.). Montréal, Qc: Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R., Girard, C. et Leanza, Y. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25. doi: 10.7202/1038275ar
- Kincheloe, J. L. et McLaren, P. (2007). *Critical pedagogy : where are we now?* New York, NY: Peter Lang.
- Ladson-Billings, G. et Tate, W. F. (2006). (dir.) *Education Research in the Public Interest: Social Justice, Action, and Policy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, XLIV(2), 172-195.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., Doré, E., Amboulé Abath, A., Gélinas Proulx, A., . . . Thibodeau, S. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation. Rapport du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*. Repéré à http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf

- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur ? . Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p. 27-50). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Magnan, M.-O., Armand, F. et Kanouté, F. (2014-2016). *Accompagner les directions d'établissement du préscolaire-primaire à mobiliser leur équipe-école en milieu pluriethnique, plurilingue et défavorisé : vers un leadership pédagogique d'inclusion et d'équité* Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Education et francophonie*, XLVI(2), 125-145. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-125_MAGNAN_46-2.pdf
- Magnan, M.-O. et Vidal, M. (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Dans S. Demers, D. Lefrançois & M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 209-261). Montréal, Qc: Éditions MultiMondes.
- McShane, S. L. et Benabou, C. (2008). *Comportement organisationnel : comportements humains et organisations dans un environnement complexe*. Montréal, Qc: Chenelière McGraw-Hill.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques*. Toronto, Ont.: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Organisation des Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Repéré à <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>.
- Organisation des Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Repéré à <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Potvin. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Potvin, M. Mc Andrew & C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives au Québec*.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, D. Lefrançois & M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 381-447). Montréal, Qc: Éditions MultiMondes.
- Potvin, M., Armand, F., Estivalèzes, M., Kanouté, F., Rahm, J., Mc Andrew, M., . . . Low, B. (CRSH, 2012-2014). *L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités: développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative*. CRSH, subventions de développement Savoirs (2012-2014).
- Potvin, M., Borri-Anadon, C. et Larochelle-Audet, J. (2014). La compétence "interculturelle et inclusive" en formation initiale des enseignants au Québec : enjeux et perspectives. Dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti & M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (p. 147-170). Paris, France: L'Harmattan.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., Lefrançois, D., . . . Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>.

- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 79-98). Montréal, Québec: Fides Education.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche action-formation*. (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Quantz, R. A., Rogers, J. et Dantley, M. (1991). Rethinking Transformative Leadership: Toward Democratic Reform of Schools. *Journal of Education*, 173(3), 96-118.
- Ricci, S. (2015). Quand le sourire de la diversité cache les rapports de domination. Dans N. Hamrouni & C. Maillé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc? Femmes racisées et recherche féministe* (p. 175-193). Montréal, Qc: Remue-ménage.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. (3^e éd.). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, J. (2007). Inclusive Leadership: A Review. *Journal of Educational Administration and Foundation*, 18(1/2), 92-124.
- Ryan, J. (2012). *Struggling for inclusion : Educational leadership in a neoliberal world*. Charlotte, NC: IAP.
- Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(3), 591-617. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/215369695/fulltextPDF/EB6558738D4540B4PQ/1?accountid=12543>
- Shapiro, J. P., Stefkovich, J. A. et Gutierrez, K. J. (2014). Ethical decision making. Dans C. M. Branson (dir.), *Handbook of Ethical Educational Leadership* (p. 210-228). New York, NY: Routledge.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. doi: 10.1177/0013161X10375609
- Shields, C. M. (2012). *Transformative Leadership in Education: Equitable Change in an Uncertain and Complex World*. New York, NY: Routledge.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire : fondements et résolution de problèmes*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-69). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.