

OFDE

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

**Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion
et la justice sociale : boîte à outils pour
les directions d'établissement
d'enseignement**

Janvier 2020

Document rédigé par :

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

Avec la collaboration de :

Justine Castonguay-Payant, Romane Moïse et Véronique Valade, étudiantes et assistantes de recherche, Université de Montréal

Mise en page et conception graphique :

Caterina Mamprin, étudiante, Université de Montréal

Révision linguistique :

Louise Simard

Pour citer ce document : Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. et Amboulé-Abath, A. (2020). Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité, auteur

Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement / Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité ; document préparé par Julie Larochelle-Audet, Marie-Odile Magnan, Emmanuelle Doré, Maryse Potvin, Lise-Anne St-Vincent, Andréanne Gélinas-Proulx, Anastasie Amboulé Abath.

Comprend des références bibliographiques.
Monographie électronique en format PDF.

ISBN 978-2-924536-10-0

1. Droit à l'éducation - Québec (Province). 2. Directeurs d'école - Formation - Québec (Province).
I. Larochelle-Audet, Julie, 1987-, auteur. II. Magnan, Marie-Odile, 1980-, auteur. III. Doré, Emmanuelle, 1976-, auteur. IV. Potvin, Maryse, 1964-, auteur. V. St-Vincent, Lise-Anne, 1963-, auteur. VI. Gélinas-Proulx, Andréanne, 1981-, auteur. VII. Amboulé Abath, Anastasie, 1965-, auteur. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, organisme de publication. VI. Titre.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada, 2020
© Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité, 2020

Remerciements

Nous remercions les directions d'établissement d'enseignement ayant partagé leurs récits et pratiques lors de la Journée d'étude sur les compétences et l'exercice du leadership des directions d'établissement en matière d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Cet événement a été organisé en collaboration avec l'équipe du programme ministériel Une école montréalaise pour tous dans le cadre de leur réseau de développement professionnel des directions d'établissement portant sur le leadership en matière de justice sociale en éducation. Ce dispositif d'accompagnement est offert par Une école montréalaise pour tous depuis 2011. Nous remercions particulièrement les directions et directions adjointes suivantes :

- Andrée Demers - Commission scolaire de Montréal – École Sainte-Bernadette-Soubirous
- Karine Groleau - Commission scolaire de Montréal- École Saint-Clément
- Christiane Guyonneau, - Commission scolaire de Montréal - École Saint-Simon-Apôtre
- Caroline Lefebvre - Commission scolaire de Montréal - École Simonne-Monet
- Isabelle Doucet - Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys - École Jardin-des-Saints-Anges
- Alain Duchesne - Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys – École Laurentide
- Chantal Laniel - Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys - École Perce-Neige
- Mélanie Meunier - Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys - École Perce-Neige
- Sophie Lépine - Commission scolaire de la Pointe-de-l'Ile - École Saint-Joseph
- Émilie Croteau - Commission scolaire de la Pointe-de-l'Ile – École De la Fraternité
- Abdenmour Amirouche - Commission scolaire de la Pointe-de-l'Ile - École Pierre-de-Coubertin
- Yves Gauthier - Commission scolaire de la Pointe-de-l'Ile - École Saint-Joseph
- Sophie Lépine - Commission scolaire de la Pointe-de-l'Ile – École Saint-Joseph

Merci à Sylvie Beaupré, Lise Charlebois, Li Harnois, Philippe Labrosse, Lude Pierre et Nancy Saltarelli pour leur contribution à cette journée, qui se reflète dans le présent document.

Nous remercions également les membres du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité pour l'élaboration du modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale à l'origine de la présente boîte à outils, et mis sur pied au sein de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'Équité (OFDE).

Ce document a été réalisé avec l'appui du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE).



L'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE)

L'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE) a pour mission de contribuer aux développements et aux suivis du champ de la formation sur les enjeux liés à la diversité et à l'équité en éducation. Il a notamment 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. Il est aussi la structure de coordination du Réseau québécois des formateurs universitaires à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, qui travaille en « communautés de pratique ». L'OFDE sert principalement à alimenter les débats et les réflexions sur ces enjeux, à favoriser une mise en commun des savoirs et des innovations et à contribuer aux améliorations des formations.

Le [rapport du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité](#) ainsi que la [synthèse de ce rapport](#) sont accessibles sur le [site web](#) de l'OFDE.

Table des matières

Remerciements	i
L'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE)	ii
Introduction	1
Savoir-agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : principaux concepts.....	3
Compétence et vision.....	7
Composante 1	13
Composante 2	19
Composante 3	25
Composante 4	32
Napperon synthèse pour diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale	40
Activité d'appropriation et de développement de la compétence	41
Ressources et références.....	43
Guides, trousse et cadres de références suggérés	43
Références utilisées dans ce document	44

Introduction

Cette boîte à outils vise à fournir aux directions d'établissement d'enseignement des pistes de réflexion et des balises afin d'agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. À la fois outil d'accompagnement, de formation et de développement professionnel, ce document présente et exemplifie un modèle de compétence élaboré en amont par le Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité (Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, Doré et al., 2018). Constatant des lacunes dans la formation et le développement professionnel des directions d'établissement d'enseignement quant aux enjeux relatifs à l'équité, à l'inclusion et à la justice sociale, un groupe de travail a été mis sur pied en 2016 à l'initiative de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).

Réunissant des professeur·es et doctorantes de huit universités québécoises ainsi que des directions et d'autres décideurs et décideuses des milieux scolaires, le groupe a entrepris d'élaborer un modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Ce projet a été motivé par la faible prise en compte de ces enjeux dans le référentiel ministériel (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008) de compétences professionnelles pour la gestion d'un établissement d'enseignement (Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et D'Arrisso, 2018; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, Doré et al., 2018) et dans ceux élaborés par les commissions scolaires et les universités.

En proposant une nouvelle compétence, le groupe avait comme visée de susciter des changements institutionnels pour accroître la place accordée à l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans la formation, l'accompagnement, la supervision et l'évaluation de la pratique des directions d'établissement d'enseignement, avec le concours du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, des commissions scolaires, des universités et des associations de directions et de cadres scolaires. La compétence élaborée par le groupe 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 directions d'établissement d'enseignement puissent y contribuer et favoriser la mobilisation de tous les membres de la communauté éducative.

L'objectif principal de ce document est d'outiller les directions d'établissement, en exercice ou en formation, pour qu'ils puissent contribuer à la mise en œuvre d'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 égalité et dignité.

Cette boîte à outils est divisée en cinq sections et une annexe. La première section situe les principaux concepts ayant guidé la démarche du groupe. La deuxième section définit et exemplifie chaque composante du modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale à l'aide de récits de pratiques nommées par les directions d'établissement rencontrées lors de la Journée d'étude sur les compétences et l'exercice du leadership des directions d'établissement en matière d'équité, d'inclusion et de justice sociale. La troisième section résume l'ensemble du document à l'aide d'un napperon-synthèse. La quatrième section propose des activités d'appropriation et de développement de la compétence. Enfin, la cinquième section fait état d'une liste de ressources et de références destinées aux directions d'établissement en formation et en exercice. Un document pour consigner les éléments de réponse aux réflexions et aux exemples pratiques proposés dans la boîte à outils se retrouve également en annexe. Ce document pourra vous être utile pour colliger les informations relatives aux questions et aux réflexions proposées dans cette boîte à outils, mais aussi à votre contexte scolaire à plusieurs moments dans l'année.

Savoir-agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : principaux concepts

Le modèle de compétence a été élaboré à partir d'une perspective transformative structurelle et systémique prenant forme dans trois concepts aux buts concomitants : l'équité, l'inclusion et la justice sociale. La compétence a pour but de susciter l'action face aux injustices, aux inégalités et à l'exclusion des groupes minorisés sur le plan de la reconnaissance et de la distribution des ressources éducatives. Elle supporte la mise en œuvre d'une action qui transforme les institutions éducatives – dans les pratiques, les règles, les décisions et les cadres de référence – plutôt que les personnes qui les fréquentent.

Cette perspective s'éloigne de l'approche centrée sur l'individu et la notion de déficit (Conseil supérieur de l'éducation, 2017) ou de la pensée axée sur les déficits (*deficit thinking*) (Valencia, 1997) 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). Elle interroge le fonctionnement du système éducatif afin de comprendre comment certaines pratiques et processus structurels compromettent les droits et l'épanouissement de certains groupes de personnes (Dei et al., 2000; Potvin, 2013, 2015, 2018; Shields, 2012).

La compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale va également au-delà d'une approche centrée sur la notion de diversité. Sous une connotation plus positive que l'approche axée sur les déficits, cette approche fait des différences individuelles quelque chose à valoriser et à célébrer. Elle agit toutefois comme un euphémisme, attirant l'attention vers les bons coups et les « bonnes pratiques » et évitant, dans un même mouvement, les zones conflictuelles et les réalités dérangeantes comme les inégalités, la domination et les discriminations, ainsi que l'histoire des mouvements sociaux ayant lutté pour les droits et libertés des personnes (Ahmed, 2009; Ahmed et Swan, 2006; Ricci, 2015).

La diversité humaine n'est pas pour autant niée. Elle est toutefois envisagée comme étant un état de fait plutôt qu'un problème ou une richesse : elle est là, sous toutes ses formes. Dans le contexte éducatif, la diversité humaine renvoie à l'expression d'une variété de profils d'apprenant·es 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. Tout en reconnaissant les identités, préférences et expériences individuelles et collectives des personnes, savoir-agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale nécessite de comprendre comment celles-ci peuvent être construites comme étant des « problèmes » dans un contexte donné – temps, lieu,

enjeux sociaux et politiques, rapports d'autorité, etc. – légitimant des processus de domination, d'exclusion, d'exploitation et d'infériorisation de certains groupes de personnes (Potvin, 2018; Potvin et Pilote, 2016).

Suivant cette perspective transformative, systémique et structurelle, un agir compétent consiste notamment à comprendre et défier les pratiques, les politiques et les idéologies qui imposent et maintiennent les classements, les privilèges et la distribution inégalitaire du pouvoir, du prestige et des biens dans la société et ses institutions entre différents groupes (Delphy, 2013; Juteau, 2003, 2015). Il s'agit de confronter les processus de minorisation par lesquels des groupes sont

Minorisation et groupes minorisés

Le concept de groupes minorisés désigne des ensembles de personnes qui sont infériorisées car elles sont en situation de « moindre pouvoir » par rapport à un autre groupe (Guillaumin, 2002; Potvin et Pilote, 2016). Des marqueurs physiques ou socioculturels réels ou présumés – couleur, langue, sexe, condition socioéconomique, difficulté d'apprentissage, etc. – sont utilisés afin de construire des catégories sociales permettant de légitimer une répartition inégale des ressources matérielles et symboliques entre les groupes. Assimilées à des différences « naturelles », ces catégories en viennent à camoufler les rapports de pouvoir à l'origine de la division sociale entre les groupes (Guillaumin, 1978).

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; Potvin et Pilote, 2016; Shields, 2012). Un groupe peut être minorisé, altérisé et opprimé, même s'il est composé d'un grand nombre d'individus. Comme l'expliquent Potvin et Pilote (2016), « les processus de minorisation renvoient à des relations de pouvoir qui varient selon les contextes et l'histoire. Le cas du Québec constitue un exemple éloquent du caractère construit des catégories de "minorité" et de "majorité" qui réfèrent avant tout à une dynamique relationnelle et à des rapports de pouvoir contextuels plutôt qu'à des qualités innées d'individus ou de groupes. En effet, au Québec, les francophones sont majoritaires en nombre, mais ils ont été minorisés historiquement depuis la Conquête britannique de 1760 jusqu'aux années 1960, moment où ils se sont définis comme groupe "majoritaire" » (p. 83). Contrairement à la notion de diversité, les concepts de minorisation et de groupes minorisés rendent visibles la hiérarchisation sociale des identités individuelles et collectives à des fins de domination.

contraints dans leur participation aux institutions sociales, économiques et politiques (Hamrouni, 2012; Kergoat, 2005, 2010), comme l'école. Définies en leur absence, les règles de fonctionnement, les valeurs promues, les normes adoptées, les mœurs et les coutumes privilégiées au sein des institutions se font à l'avantage des personnes ayant su s'arroger les pouvoirs à un certain moment de l'histoire et s'accaparer les moyens de production matérielle, culturelle et symbolique qui leur permettraient d'assurer leur domination (Hamrouni, 2012; Young, 2011).

Les fondements de cette compétence sont supportés par une perspective transformative, systémique et structurelle des concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation, tels que définis à la page suivante (voir la figure 1). De manière différenciée selon les contextes et les milieux, cette compétence et les concepts qui la sous-tendent appellent à la mise en œuvre par les directions et directions adjointes d'un leadership transformatif (Shields, 2010), d'un leadership pour la justice sociale (Archambault et Harnois, 2010; Theoharis, 2007) ou d'autres styles de leadership (Thibodeau et al., 2016) susceptibles de favoriser l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

Figure 1 - Perspective transformative, systémique et structurelle des concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation

Équité

L'équité en éducation 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 toutes les personnes reçoivent un traitement identique. Elle 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 (ex. : sexe, origine ethnique, langue, situation de pauvreté, etc.) (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs, 2005; Magnan et Vidal, 2015).
- L'équité vise à corriger des inégalités affectant injustement certains élèves ou d'autres membres de la communauté éducative pour viser une égalité réelle.

Inclusion

- Longtemps associée à l'intégration scolaire des élèves vivant avec un handicap, l'approche inclusive tend aujourd'hui à s'élargir pour tenir compte des réalités de tous les élèves minorisés dans le système éducatif (Potvin, 2013).
- L'inclusion s'éloigne des initiatives « d'intégration scolaire » qui visent à préparer les apprenant-es dits « à besoins particuliers » à vivre et à travailler dans des contextes définis comme « normaux » (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau, 2015; Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015). Elle propose plutôt de transformer les structures scolaires afin de permettre à chaque élève de recevoir une éducation adaptée à ses expériences, identités et besoins.
- L'inclusion prescrit une transformation des institutions pour permettre la contribution de tous les individus, dans et avec leurs différences (Potvin, 2013). Ce projet social transformateur implique la redistribution du pouvoir ainsi qu'une légitimation de points de vue critiques nécessaires à l'instauration d'un climat scolaire qui permet aux jeunes de défier et de résister aux forces structurelles qui reproduisent l'oppression et les inégalités sociales (Dei et al., 2000).

Justice sociale

- La justice sociale 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. 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).

Compétence et vision

La compétence élaborée par les membres du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité a été créée à partir d'une analyse comparative de huit référentiels de compétences pour les directions d'établissement, dont celui du Québec. L'analyse visait à étudier les manières – concepts, perspectives, place d'ensemble, etc. – dont les référentiels abordent la diversité humaine et les enjeux d'inclusion, d'équité et de justice sociale. Interprétés à partir de l'approche conceptuelle transformative, systémique et structurelle privilégiée par le groupe, les résultats de cette analyse ont

Pour plus d'informations sur la démarche méthodologique suivie pour élaborer le modèle de compétence ainsi que sur les résultats de l'analyse des référentiels, nous vous invitons à consulter le rapport du groupe.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

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).

La compétence est en ce sens étroitement associée à la vision devant guider les directions d'établissement dans leur travail au quotidien afin de rassembler le personnel pour atteindre les objectifs qui découlent de cette vision (McShane et Benabou, 2008).

mené à la modélisation d'une compétence, d'une vision et de quatre composantes de la compétence dans différentes dimensions du travail de direction d'établissement d'enseignement.

Le modèle de compétence élaboré prend appui sur une vision traduisant une perspective transformative, systémique et structurelle d'équité, d'inclusion et de justice sociale, où se conjuguent deux objectifs ou finalités :

« 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 :

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 »

(Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, Doré et al., 2018, p. 73).

Motifs de discrimination

Traduisant les rapports de pouvoir entre les groupes constituant la société québécoise, les groupes minorisés sont identifiables aux motifs interdits de discrimination énumérés à l'article 10 de la Charte :

« Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, 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.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit » (RLRQ c. C-12, art. 10).

Concernant la notion de race utilisée dans la Charte, rappelons qu'il existe scientifiquement une seule espèce humaine mais que l'idéologie raciste justifie, aujourd'hui encore, l'infériorisation de personnes sur la base de marques choisies (ex. : couleur de la peau, voile, accent, patronyme, etc.) (Guillaumin, 2002).

→ **Pour une définition du concept de discrimination, voir l'encadré de la page 19.**

La vision sous-entend que l'action de la direction et son leadership auprès des membres de la communauté éducative constituent un puissant levier pour faire de l'établissement d'enseignement un milieu de vie inclusif, équitable, juste et suscitant un engagement partagé à agir face aux inégalités, exclusions et discriminations. Le droit à l'égalité se trouve au cœur de la vision, concernant à la fois le droit à l'éducation et tous les autres droits et libertés fondamentaux édictés dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec (Potvin, 2018). Il s'agit également de l'un des principes ayant guidé la démocratisation de l'école québécoise à la fin des années 1960.

L'article 10 de la Charte consacre le droit à l'égalité réelle plutôt que formelle, c'est-à-dire que ce sont les conséquences pratiques d'une décision ou d'une politique qui comptent, et ce, peu importe les intentions visées (Proulx, 2015). Un cadre normatif (loi, règlement, convention collective, etc.), des pratiques ou des modes de fonctionnement peuvent ainsi

être égaux officiellement, mais engendrer des effets directs ou indirects discriminatoires ou préjudiciables pour des personnes de groupes minorisés dans la société.

Même si elles semblent égales ou neutres, certaines pratiques, décisions et règles éducatives sont susceptibles de produire un traitement non équitable et discriminatoire affectant particulièrement les élèves et les autres membres de la communauté éducative de groupes minorisés dont les expériences, l'histoire et les réalités se retrouvent aux marges de 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 scolaires¹ (Borri-Anadon, 2014, 2016; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2011; Magnan et Vidal, 2015) ou encore de sélection du personnel enseignant (Laroche-Audet, 2019).

La vision de la direction d'établissement pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale implique donc une reconnaissance des manquements et entraves à l'égalité réelle, véritable et effective dans le milieu éducatif de manière à soutenir l'action transformative pour y remédier durablement (Potvin, 2018). À cette fin, cette vision vise deux objectifs ou finalités concomitantes (voir aussi Potvin et al., 2015). L'une des finalités est de former les élèves afin de les amener à s'engager et à agir pour que se concrétise l'idéal d'une société démocratique, pluraliste et respectueuse des droits de la personne. S'inscrivant dans la perspective contemporaine de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains (Potvin et Laroche-Audet, 2016), cette finalité prend appui sur le développement d'une citoyenneté transformative (Cole, 2012) et sur l'actualisation des droits et libertés et des valeurs démocratiques (Banks et al., 2005).

L'autre finalité vise à favoriser la réussite éducative des élèves susceptibles d'être exclus et discriminés en milieu scolaire et, plus largement, l'épanouissement des personnes de groupes minorisés. Parmi les différents types de leadership, certains sont davantage susceptibles de contribuer à mettre en œuvre les changements nécessaires à la réussite éducative de tous les élèves, à l'épanouissement de toutes les personnes ainsi qu'à la mise en œuvre d'une société assurant une redistribution équitable des richesses et la participation sociale en toute dignité (Archambault et Garon, 2013; Archambault et Richer, 2014; Quantz, Rogers et Dantley, 1991). Ceux-ci se caractérisent par une vision soutenant une culture scolaire respectueuse de la diversité humaine 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

¹ Les transitions sont de plusieurs types : du service de garde à l'enfance ou de la maison vers le préscolaire; du préscolaire au primaire; d'un cycle à l'autre au primaire; du primaire au secondaire; d'un cycle à l'autre au secondaire; du secondaire à la formation professionnelle (FP) ou à la formation générale des adultes (FGA); de la formation générale des adultes à la formation professionnelle, de la formation générale des jeunes/FGA/FP vers la vie active ou le postsecondaire, etc.

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, 2016) soutiennent également l'importance d'avoir une compréhension historique et sociopolitique des inégalités – plutôt que de les expliquer par les caractéristiques des élèves et de leurs familles –, ainsi qu'une répartition horizontale du pouvoir décisionnel (leadership partagé) avec les différents acteurs de la communauté éducative, et notamment des élèves.

Webdocumentaire

En route vers l'équité : la vision

🎥 Description

🎥 Témoignage d'une directrice

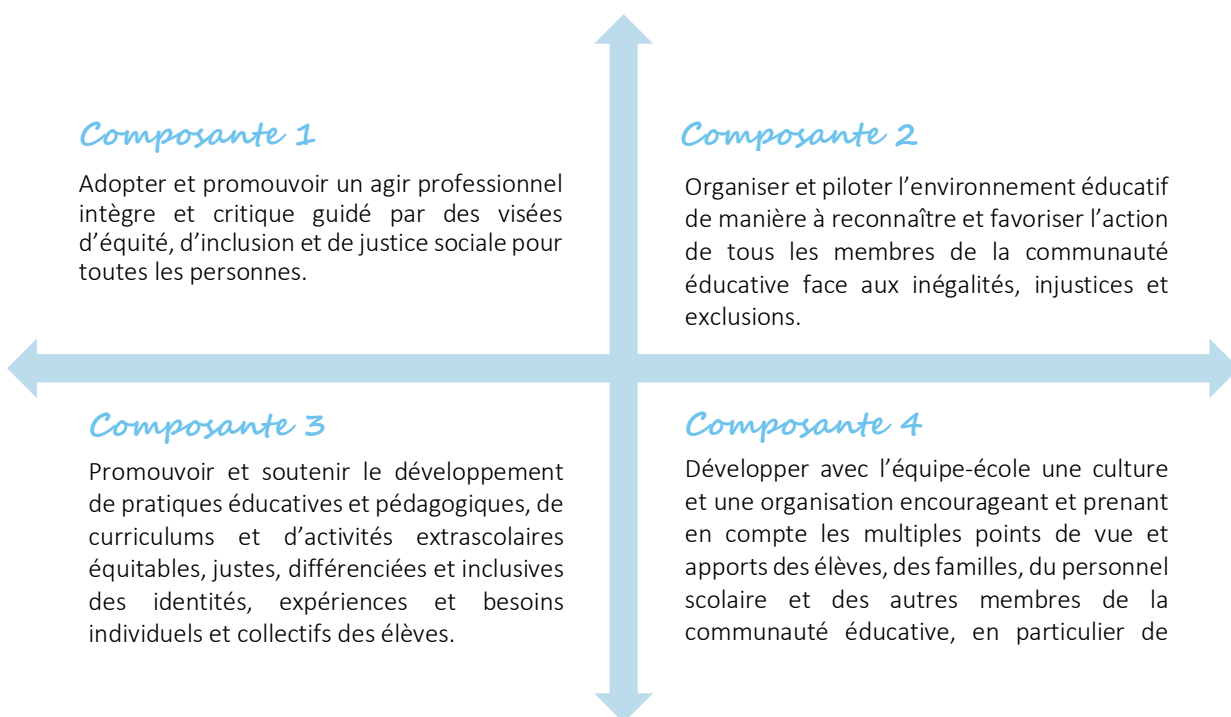
Les deux finalités et la vision de la direction d'établissement pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale prennent forme dans une compétence à développer pour agir face aux barrières entravant l'idéal démocratique et d'égalité réelle visé :

« 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 ». (Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, Doré, et al., 2018, p. 73).

En somme, cette compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale invite les directions à remettre en question et à transformer, avec les membres de la communauté éducative, les modes de fonctionnement, les pratiques et les discours excluant ou discriminant les personnes étant déjà tenues aux marges de la société et du système scolaire. Elle appelle à la mise en œuvre d'un milieu de vie équitable, inclusif et juste qui suscitera l'engagement et l'investissement des apprenant-es, de leurs familles et du personnel scolaire de groupes minorisés.

La compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale s'exprime à travers quatre composantes relatives à différentes dimensions du travail des directions d'établissement d'enseignement et aux aspects du leadership en contexte éducatif. Chaque composante est présentée aux pages suivantes et exemplifiée à l'aide de récits de directions d'établissement.

Figure 2 - Compétences pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale

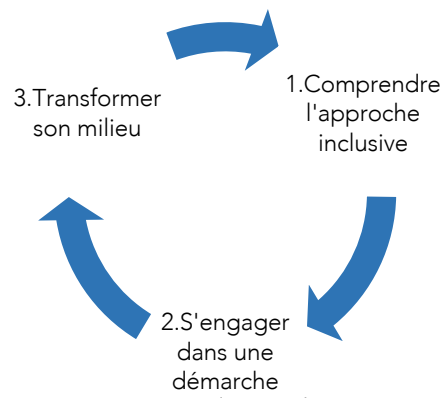


Une démarche institutionnelle de transformation pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires

Les directions engagées à développer cette compétence pourront notamment s'inspirer de la démarche institutionnelle de transformation en trois étapes pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires conceptualisée par Maryse Potvin (2018) dans un guide destiné aux intervenant·es scolaires.

Selon Potvin, la première étape (conscientisation) consiste à définir, comprendre et s'approprier les finalités, principes d'action et concepts de base de l'approche inclusive.

La deuxième étape (responsabilisation) vise à approfondir la conscientisation et à s'engager dans un processus de planification et d'implantation d'une démarche institutionnelle inclusive. Il s'agit de porter un regard diagnostique sur son établissement en fonction des finalités de l'approche inclusive, afin d'identifier les facteurs d'exclusion et d'inclusion dans son établissement, les « zones de vulnérabilité » (voir l'encadré de la page 16), les besoins des élèves touchés et du personnel (formations, outils) de même que les bonnes pratiques existantes. La troisième étape (transformation) propose un objectif de transformation continue de l'établissement, de sa culture et de ses politiques et pratiques. Il s'agit de changer les processus et les pratiques préjudiciables, d'expérimenter de nouvelles pratiques et de faire le suivi et l'évaluation des résultats.



Source : Adapté de Potvin, 2018

Une formation pour développer la compétence

La direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur propose une nouvelle formation destinée aux directions d'établissement d'enseignement. Cette formation vise à soutenir, chez les gestionnaires scolaires, l'approfondissement d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice scolaire en contexte caractérisé par la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Voir le lien suivant :

<http://www.formationdiversite.uqam.ca>

Composante 1

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

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 à l'école est du ressort du personnel des établissements d'enseignement (RLRQ c. I-13.3). La direction joue un rôle crucial et complexe dans l'inclusion scolaire (Thibodeau et al., 2016). Savoir-agir comme direction pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale nécessite et mobilise plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être (Potvin et al. 2015; Gélinas Proulx, 2014).

Le développement de ce savoir-agir professionnel intègre et critique, en partie cultivé et enrichi en contexte de formation, est une responsabilité consciente et permanente, à la fois individuelle et collective. Au-delà des normes professionnelles qui peuvent varier d'un corps d'emploi à l'autre, un

Qu'est-ce qu'un agir éthique?

« Un agir éthique serait la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui » (Cloutier et St-Vincent, 2017, p. 138).

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. Cet agir 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). En ce sens, elle engage le souci de soi, de l'autre et de l'institution (Ricoeur, 1990).



PRENDRE CONSCIENCE DE SON CADRE DE RÉFÉRENCE ÉTHIQUE : RÉCIT D'UNE DIRECTION

Maryse estime que l'un de ses rôles en tant que directrice est d'accompagner les membres du personnel scolaire à prendre conscience de leur cadre de référence éthique à partir duquel ils fondent leurs actions et décisions. Elle est consciente du fait que chaque personne intègre des préjugés et des stéréotypes dans son cadre de référence éthique, et qu'il est parfois essentiel de les relever pour mieux comprendre les biais qu'ils provoquent. Comme cette démarche peut susciter un inconfort, de la culpabilité ou de la résistance, elle accompagne les membres du personnel sur cette voie seulement lors de rencontres individuelles. Puisqu'elle a travaillé dans divers types de milieux socioéconomiques, révélant de grands écarts, elle expose son propre étonnement et ses sentiments face à différentes situations vécues et remet en question ouvertement ses présupposés, ses perceptions et ses premières impressions. Elle observe que le fait d'exposer ses sentiments et ses questions honnêtement peut avoir l'effet de surprendre et d'engendrer des réactions vives, mais elle fait l'hypothèse que les gens sont plus enclins ainsi à réaliser une introspection de leurs propres croyances. En plus de modéliser ce qu'elle attend des membres de son équipe, Maryse se donne comme rôle d'éclairer, à l'aide de questionnements, les situations vécues afin de faire émerger avec l'autre personne de nouveaux aspects relatifs au contexte par exemple.

En plus d'avoir une compréhension historique et sociopolitique des inégalités, adopter une posture critique implique 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; Shields, 2012). Cette posture demande de poser des questions difficiles, remettant en cause le cadre normatif (lois, règlements, politiques, etc.) de même que les processus par lesquels on détermine que ce cadre est juste, par exemple :

« Qui fait les lois, les règlements et les politiques ? Qui en bénéficie ? Qui détient le pouvoir ? Qui est réduit au silence ? Qu'est-ce qui pourrait faire une différence pour permettre à ceux et celles qui ont été réduits au silence et/ou ignorés de devenir autonomes ? [...] Quelles nouvelles initiatives pourraient être développées pour mener à la justice sociale, faisant de l'école un endroit plus inclusif pour tous et toutes ? » [traduction libre] (Shapiro et al., 2014, p. 222).

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).



FAIRE DE L'ÉQUITÉ UNE VALEUR PARTAGÉE ET PORTEUSE DE CHANGEMENTS : RÉCIT D'UNE DIRECTION

Au moment où Nathalie entre en fonction à l'école primaire, elle ressent un choc face aux perceptions du personnel enseignant quant aux élèves dits « vulnérables ». La plupart des enseignants expliquent les difficultés des élèves par des habiletés non développées, un statut socioéconomique défavorisé et le peu d'engagement des parents.

En plus de fournir de nouvelles ressources et d'accompagner les enseignant·es dans le développement d'autres manières d'intervenir auprès des élèves concernés, Nathalie profite de la refonte du projet éducatif de l'école pour redéfinir collectivement les valeurs orientant l'action du personnel scolaire à l'école.

Ce projet se déroule en plusieurs étapes tout au long d'une année scolaire. Nathalie présente dans un premier temps aux enseignant·es les valeurs sur lesquelles elle-même appuie ses actions et décisions professionnelles, en insistant plus spécifiquement sur l'importance que revêt pour elle la valeur de l'équité (sur ce concept, voir Savoir-agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : principaux concepts). Les membres du personnel enseignant sont ensuite invités à explorer leurs propres valeurs personnelles, d'abord individuellement, puis en petits groupes et avec l'ensemble de l'équipe-école. Les discussions se poursuivent lors de différentes occasions durant plusieurs mois.

Au fil des échanges, les membres de l'équipe-école s'aperçoivent que l'équité revêt des significations variables d'une personne à l'autre et que cela est susceptible de se répercuter sur leurs manières d'intervenir auprès des élèves et de leurs familles. Ils demandent donc d'approfondir leurs connaissances sur ce concept pour en avoir une compréhension commune et ainsi assurer la cohérence dans leurs interventions. Nathalie fournit de la documentation sur le sujet aux enseignant·es et réserve ensuite du temps pour parvenir à une définition commune.

À la fin de l'année scolaire, l'équité est désignée collectivement comme étant l'une des valeurs devant guider l'action du personnel de l'école. Cette valeur est inscrite dans le projet éducatif de l'école. En l'officialisant dans le projet éducatif, l'équité devient une composante tangible du cadre normatif de l'école. Elle peut ainsi plus facilement être intégrée au cadre de référence éthique des membres de la communauté éducative de l'école et être mobilisée par ceux-ci dans le cadre des différentes activités.

Dès l'adoption de la valeur d'équité dans le projet éducatif, Nathalie peut plus facilement affirmer l'importance de cette valeur au sein de l'école et susciter la réflexion du personnel scolaire lors de ses interventions et rencontres de concertation ou de développement professionnel. Elle remarque également que cette valeur est plus fréquemment réaffirmée par les autres membres de la communauté éducative, notamment lors de rencontres collectives. L'institutionnalisation de l'équité dans le projet éducatif de l'école permet également de poursuivre les activités d'appropriation de ce concept au cours des années suivantes, notamment dans le cadre d'espaces de discussion spécialement consacrés à cette question.

Élèves « vulnérables » ou zones de vulnérabilité ?

Le concept d'« élèves vulnérables » est fréquemment utilisé en milieu scolaire. Ce concept fait cependant l'objet de critiques au regard de ses usages en milieu scolaire (Tessier et Schmidt, 2007). Généralement peu défini, il tend à situer la vulnérabilité « dans » l'élève et sa famille. Ce modèle axé sur les déficits justifie la mise en place d'interventions visant à combler les déficits, notamment vers l'acquisition d'habiletés qu'on estime peu développées.

Se dissociant d'une perspective centrée sur l'élève, le Conseil supérieur de l'éducation (2010) définit le concept « d'élèves vulnérables » à l'aide de celui de « zones de vulnérabilité ». En vue d'assurer le développement d'un système éducatif inclusif, ce concept désigne « des aspects du système éducatif ou des situations particulières qui limitent ou qui fragilisent l'accès ou la réussite éducative de certaines populations » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 2). Les déficits ne sont ainsi plus associés à l'élève, mais aux aspects du système éducatif qui y compromettent l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

En préparant son cadre de référence éthique, la direction peut agir de manière plus consciente et s'appuyer sur des repères clairs afin de justifier ses décisions et ses actions le moment venu. Ces repères sont développés à l'aide de valeurs personnelles, de principes professionnels et d'éléments du cadre normatif (lois et règlements, jurisprudence, ordres professionnels, normes implicites) (St-Vincent, 2017). Les valeurs renvoient à ce qui a de l'importance pour soi; à ce que la direction souhaite actualiser dans sa pratique. Les principes et les devoirs associés à ses mandats en tant que direction d'établissement composent un ensemble de principes professionnels parmi lesquels il requiert d'identifier ceux auxquels elle adhère et qui sont en cohérence avec ses valeurs personnelles. Le cadre normatif englobe entre autres les chartes, les lois, les politiques ministérielles, les règlements, la jurisprudence, les codes d'éthique et de déontologie de certains ordres professionnels, les conventions collectives ainsi que des normes implicites relevant de la dynamique interne des établissements scolaires (projet éducatif, codes de conduite, systèmes de croyances, etc.). La direction se réfère à ces différents éléments pour justifier ses actions et décisions. La connaissance de ces éléments se révèle par conséquent un outil pivot dans sa réflexion éthique.

Webdocumentaire

En route vers l'équité : un agir intègre et critique

- 🎥 Description
- 🎥 Témoignage de directrices
- 🎥 Paroles d'expert·es

Des questions pour approfondir la réflexion

Afin de poursuivre l'appropriation de cette composante, voici quelques questions auxquelles réfléchir individuellement, puis collectivement avec les membres de l'équipe-école. L'objectif n'est pas d'y répondre de manière définitive, mais de consigner les observations, les questionnements et les pistes de réflexion émergeant à la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation de l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement. Vous trouverez un espace pour répondre à ces questions dans le document annexé à ce guide.

De quelle manière et dans quels documents l'équité, l'inclusion et la justice sociale sont-elles intégrées aux valeurs guidant l'action et les décisions dans votre école ?

Quelles sont les activités de développement professionnel (actuelles ou possibles) nous permettant de réfléchir à nos propres préjugés et privilèges et à leurs effets dans la vie scolaire ?

À quel moment et de quelle façon discutons-nous en équipe-école d'une situation observée qui semble démontrer de l'iniquité, de l'exclusion ou de l'injustice ?

Quand et à travers quelles activités abordons-nous les questions liées aux droits et libertés des personnes dans notre milieu, notamment édictées dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ?

À quels moments et à travers quelles activités le personnel de l'école peut-il s'interroger collectivement et discuter ouvertement et sans danger des systèmes d'oppression organisant la société (racisme, transphobie, classisme, sexisme, capacisme, etc.) ?

Des exemples de pratique

Voici des exemples de pratiques inspirées de récits de directions d'établissement.

À la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement, utilisez le document annexé à ce guide pour consigner vos propres exemples pratiques. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes : s'agit-il d'une pratique déjà mise en œuvre dans votre milieu ? Si non, vous apparaît-elle pertinente ? À court, moyen ou long terme ? Vous inspire-t-elle d'autres idées de pratiques qui seraient, par exemple, plus adaptées à votre contexte ?

Je suis conscient·e de mon propre cadre de référence éthique, que j'expose et questionne ouvertement à la lumière des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale afin de susciter une démarche similaire dans l'équipe-école.

Je profite des situations où les principes et valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale sont lésés ou promus pour rappeler au personnel de l'école, individuellement ou collectivement, comment ils doivent guider notre action au quotidien.

Je m'assure que les valeurs guidant mes actions et décisions sont claires et en cohérence avec les principes et valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale promus.

Je porte attention aux contradictions entre les principes et valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale promus et les pratiques que moi ou le personnel de l'école mettons en œuvre, en particulier de manière habituelle ou intuitive.

Je reconnais et encourage les personnes travaillant en cohérence avec les principes et valeurs d'équité, d'inclusion et justice sociale, notamment afin de susciter ou d'encourager les initiatives de travail collaboratif et collectif allant en ce sens.

J'adopte un langage non-axé sur les déficits (par exemple, éviter de dire qu'un élève est faible) reflétant l'importance d'entretenir des attentes élevées à l'égard de tous les élèves et encourage les membres du personnel à faire de même.

J'accompagne le personnel scolaire dans une perspective non axée sur les déficits consistant à questionner nos pratiques plutôt que les caractéristiques des élèves (ex. : « comment allons-nous accueillir cet élève ? », « qu'avons-nous comme ressource pour l'aider ? » ou « comment pourrait-on arriver à travailler en équipe avec les parents de cet élève ? »).

Je crée une bibliothèque de documents de référence sur l'équité, l'inclusion et la justice sociale à la disposition du personnel scolaire.

Composante 2

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

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 la direction, du personnel scolaire,

Qu'est-ce que la discrimination systémique ou institutionnelle ?

Selon la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, il y a discrimination lorsqu'une personne ou un groupe de personnes est traité différemment sur la base d'une distinction, d'une exclusion ou d'une préférence fondée sur un ou plusieurs motifs imbriqués de discrimination proscrits par la Charte [voir : Compétence et vision]. Les motifs sur la base de laquelle se fait la discrimination sont révélateurs des rapports sociaux inégalitaires dans un contexte social et historique donné (Bilge et Roy, 2010). La discrimination entretient des inégalités entre les individus, empêchant l'individu ou le groupe d'individus qui subit la discrimination d'exercer pleinement l'exercice de droits ou libertés protégés par la Charte (Lexique de la CDPDJ). 

La discrimination systémique ou institutionnelle découle de politiques, règles, normes et pratiques qui font partie des structures sociales et administratives d'une organisation qui crée ou perpétue une situation désavantageuse pour les personnes de groupes minorisés (Barreau du Québec, 2010, juin; Commission ontarienne des droits de la personne, 2005). Contrairement à la discrimination directe, elle ne vise pas nécessairement une personne ou un groupe de personnes de façon délibérée, ouverte et avouée. À l'instar de la discrimination indirecte, elle renvoie à des effets non prémédités. La discrimination systémique ou institutionnelle résulte de l'application d'une règle, d'une politique ou d'une pratique, en apparence neutre, mais qui confère des privilèges à certains groupes et exerce des effets dommageables sur d'autres.

des élèves et de leurs familles est essentielle afin de reconnaître et de 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; Potvin, 2018).

L'utilisation et la production de données peuvent contribuer à cerner les situations d'inégalité et de discrimination et à prendre les mesures pour y remédier (Archambault et Dumais, 2012, 2017; Commission ontarienne des droits de la personne, 2005). Au lieu de répondre uniquement à des objectifs d'imputabilité à des fins de performance

S'inscrivant dans la continuité de travaux de recherche sur le développement professionnel des directions d'écoles en milieu défavorisé, Jean Archambault et France Dumais ont produit deux documents visant à accompagner les directions dans leur processus d'utilisation et de production de données pour prendre des décisions et diriger leur établissement, tout en étant au service de l'apprentissage, de l'enseignement et de la réussite dans un esprit d'équité et de justice sociale. Le premier document expose les fondements, les principes et les actions à adopter, tandis que le deuxième recense diverses stratégies de collecte de données utilisées par des directions.

organisationnelle, les données numériques exigées par les instances des réseaux scolaires et du ministère de l'Éducation peuvent être utilisées et produites au service de l'équité, de l'inclusion et de la justice sociale. Le recours à des données numériques ou se basant sur des expériences et des faits observables, ainsi qu'à des données issues de la recherche permet à la fois de prendre et de justifier certaines décisions inhérentes à la vie quotidienne d'une école et de dépasser certaines croyances et préjugés (Archambault et Dumais, 2012; Archambault et Harnois, 2009) alimentant la discrimination à l'égard de certains groupes.



UTILISER LES DONNÉES D'ADMISSION POUR FAVORISER L'INCLUSION DES ÉLÈVES DU QUARTIER : RÉCIT D'UNE DIRECTION

Mustapha entre en fonction dans une école primaire offrant un projet particulier en éducation physique, de la 1^{re} à la 6^e année. Cette école accueille des élèves de tout le territoire de la commission scolaire, et non seulement du quartier. Plus d'une centaine de demandes d'admission sont reçues annuellement, mais seulement une quarantaine de nouveaux élèves peuvent y être admis.

L'établissement est situé dans un quartier identifié comme étant « défavorisé ». Il bénéficie donc de fonds supplémentaires des mesures dédiées aux écoles ayant ce statut. Mustapha remarque toutefois que les enfants du quartier sont peu représentés dans l'école, malgré le fait que, comme tous les élèves de la commission scolaire, ils y aient accès. En tant que parent résidant de ce quartier, il a d'ailleurs été personnellement confronté à cette situation quelques années auparavant. La demande d'admission de son enfant au projet particulier en éducation physique n'avait pas été retenue, sans qu'il ne puisse connaître les motifs ayant justifié ce refus. Au moment où il devient directeur de l'école, Mustapha souhaite contribuer à transformer cette situation qu'il considère injuste, tant comme parent que comme direction d'une école publique.

UTILISER LES DONNÉES D'ADMISSION POUR FAVORISER L'INCLUSION DES ÉLÈVES DU QUARTIER : RÉCIT D'UNE DIRECTION (SUITE)

Il cherche donc des moyens de pallier la sous-représentation des enfants du quartier dans l'école et aux difficultés d'accès au projet particulier qui semblent jouer un rôle dans cette situation.

En tant que parent résidant de ce quartier, il a d'ailleurs été personnellement confronté à cette situation quelques années auparavant. La demande d'admission de son enfant au projet particulier en éducation physique n'avait pas été retenue, sans qu'il ne puisse connaître les motifs ayant justifié ce refus. Au moment où il devient directeur de l'école, Mustapha souhaite contribuer à transformer cette situation qu'il considère injuste, tant comme parent que comme direction d'une école publique. Il cherche donc des moyens de pallier la sous-représentation des enfants du quartier dans l'école et aux difficultés d'accès au projet particulier qui semblent jouer un rôle dans cette situation.

La première étape de sa démarche est de comprendre le fonctionnement du processus d'admission, notamment à partir des données qui y sont reliées. Mustapha étudie donc le nombre de demandes d'admission des années antérieures, les critères d'admission utilisés pour sélectionner les élèves et leur effet. L'analyse des données l'amène notamment à constater que le critère priorisant la fratrie des élèves fréquentant actuellement l'école fait obstacle à l'admission des élèves du quartier. Compte tenu de la taille de l'école, il reste peu de places pouvant être offertes aux élèves du quartier une fois que ce critère a été appliqué aux dossiers de candidature.

La deuxième étape de sa démarche consiste à engager les membres du personnel de l'école dans la démarche d'abord initiée individuellement. Mustapha les informe donc de son souhait de rendre l'école plus accessible aux familles du quartier et de mettre sur pied un comité de réflexion sur l'admission. Il expose l'analyse de la situation qu'il a réalisée aux membres du comité, documentant ainsi les obstacles à l'admission des enfants du quartier découlant de l'application des critères de sélection actuels. Après plusieurs rencontres et échanges, les membres du comité envisagent deux pistes afin de prioriser, avant tout, les enfants du quartier. En vue de la prochaine année scolaire, ils décident de suggérer au conseil d'établissement de modifier les critères d'admission pour que les enfants du quartier aient priorité sur les sœurs et les frères des élèves qui fréquentent déjà l'école mais qui ne vivent pas dans le quartier. Ils proposeront également d'ouvrir deux nouvelles classes d'éducation préscolaire réservées exclusivement aux élèves du quartier.

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. Il s'agit notamment de reconnaître et de contrer les politiques, les règles, les normes et les pratiques qui les créent

ou qui les entretiennent. Par exemple, les directions peuvent faire un examen des enjeux liés à la sécurité et à la discipline dans leur école et documenter l'application des sanctions disciplinaires afin de pouvoir détecter tout biais discriminatoire (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2011). Cette analyse permettrait de mesurer l'ampleur, le cas échéant, du profilage racial, qui se « nourrit notamment par le présupposé, très souvent inconscient, selon lequel les membres de certains groupes racisés, surtout les jeunes Noirs, sont plus à risque de perturber l'ordre ou de menacer la sécurité au sein de l'établissement scolaire » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2011, p. 60).



REVOIR L'ORGANISATION SCOLAIRE POUR LUTTER CONTRE LA SÉGRÉGATION : RÉCIT D'UNE DIRECTION

À son arrivée à l'école en tant que directrice adjointe, France-Aimée est interpellée par des enseignant·es de classes spécialisées en adaptation scolaire et de classes d'accueil. Ces enseignant·es sont préoccupés par l'absence d'interactions entre les élèves de leurs classes et les autres élèves de l'établissement. Ils ont déjà analysé certains facteurs pouvant contribuer à la ségrégation des élèves ainsi que des moyens permettant d'y pallier. Parmi ceux-ci, ils souhaitent que l'organisation du lieu de dîner soit revue afin que la division des groupes d'élèves ne se fasse plus sur la base de leur groupe classe. Après avoir discuté de cette suggestion avec la directrice de l'école, France-Aimée accompagne les enseignant·es dans la mise en œuvre de cette initiative. Elle prend entre autres en charge la réorganisation des locaux et appuie les enseignant·es lors de la présentation de leur projet auprès de membres de l'équipe-école.

Webdocumentaire

En route vers l'équité : l'environnement éducatif

-  [Description](#)
-  [Témoignage de directrices](#)
-  [Paroles d'expert·es](#)



Des questions pour approfondir la réflexion

Afin de poursuivre l'appropriation de cette composante, voici quelques questions auxquelles réfléchir individuellement, puis collectivement avec les membres de l'équipe-école. L'objectif n'est pas d'y répondre de manière définitive, mais de consigner les observations, les questionnements et les pistes de réflexion émergeant à la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation de l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement. Vous trouverez un espace pour répondre à ces questions dans le document annexé à ce guide.

❓ Quels groupes sont minorisés dans la société ? Comment cela se répercute-t-il dans notre milieu, pour les élèves, leurs familles et le personnel scolaire ?

❓ Comment les personnes souhaitant agir face aux inégalités, injustices et exclusions au sein de l'école sont-elles encouragées et accompagnées ?

❓ Comment les données utilisées ou produites permettent-elles au personnel de l'établissement d'identifier et d'agir sur les écarts entre les groupes, relativement aux motifs de discrimination proscrits par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ?

❓ Sur quels critères s'appuie-t-on pour favoriser l'équité plutôt que l'égalité dans le partage des ressources dans l'établissement ?

❓ Comment l'équipe-école s'assure-t-elle d'inclure l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le code de vie et le projet éducatif de l'école ?

❓ De quelle manière s'assure-t-on que l'organisation des services éducatifs, du travail et des structures scolaires (locaux, horaires, etc.) n'a pas pour effet d'exclure ou de ségréger, partiellement/ temporairement ou entièrement/définitivement, certains élèves, groupes d'élèves et membres du personnel ?

Des exemples de pratiques

Voici des exemples de pratiques inspirées de récits de directions d'établissement.

À la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement, utilisez le document annexé à ce guide pour consigner vos propres exemples pratiques. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes : s'agit-il d'une pratique déjà mise en œuvre dans votre milieu ? Si non, vous apparaît-elle pertinente ? À court, moyen ou long terme ? Vous inspire-t-elle d'autres idées de pratiques qui seraient, par exemple, plus adaptées à votre contexte ?

Je m'assure que les élèves bénéficiant de services complémentaires et particuliers soient amenés à profiter des activités de socialisation et d'apprentissage offertes en classe ordinaire et à tous les élèves, le plus fréquemment possible.

J'utilise les données de l'enquête nationale de l'Équipe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SEVEQ) comme levier pour recueillir des données dans mon école afin de documenter les inégalités et exclusions vécues par certains groupes minorisés (ex. : personnes LGBTQ+) et afin de cibler les actions à entreprendre pour favoriser un environnement bienveillant et sécuritaire.

Je mets en place une répartition équitable plutôt qu'égal des services éducatifs complémentaires tels que l'orthopédagogie et l'orthophonie, favorisant l'accès aux élèves en ayant le plus besoin, et ce, même s'ils bénéficient aussi de services éducatifs particuliers ou adaptés.

Je m'assure que les décisions concernant le cheminement et les transitions scolaires des élèves priorisent l'intérêt et le bien-être des élèves plutôt que des considérations organisationnelles ou économiques.

Je modifie l'organisation spatiale des classes afin qu'elles soient réparties selon les cycles, plutôt qu'en séparant les classes ordinaires, d'adaptation scolaire et d'accueil.

J'instaure des opportunités d'échanges et de travail réunissant des enseignant·es de tous les types de classes ainsi que des membres des différents corps d'emploi de l'école.

Je mets en place des critères pour la composition des groupes-classes qui favorisent une répartition prenant en compte les forces et les besoins des élèves.

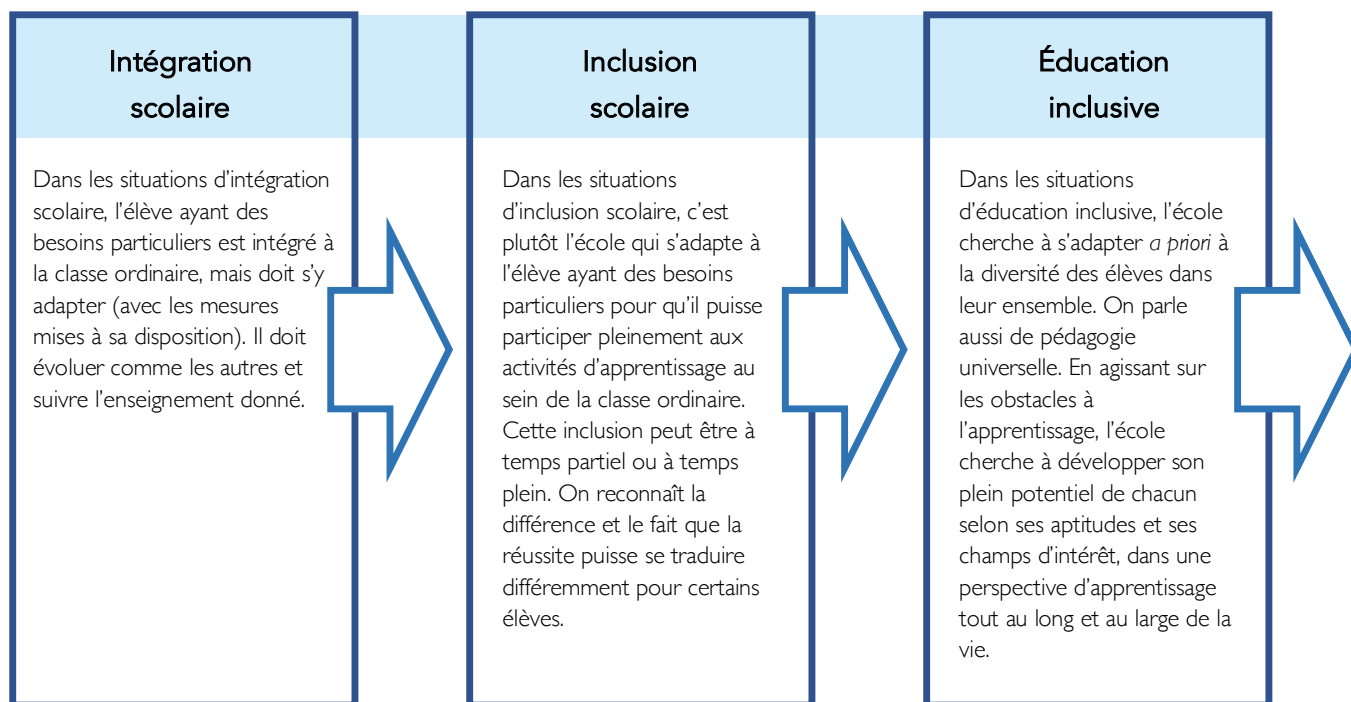
Composante 3

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

Pour favoriser la réussite éducative et le développement du plein potentiel et de la citoyenneté, certains changements peuvent être apportés aux curriculums et aux pratiques éducatives afin de permettre la contribution de toutes les personnes dans et avec leurs différences (Potvin, 2013). Dans la perspective de l'inclusion, l'éducation ne vise pas à « changer » ou à « réparer » les élèves ou leurs comportements. L'éducation inclusive invite plutôt l'école à s'adapter aux différences et à modifier ses processus et pratiques pour mieux répondre aux besoins de tous les apprenant·es. Elle s'éloigne des initiatives d'intégration scolaire, comme l'illustre le Continuum vers une éducation inclusive pour tous du (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

Figure 3. Intégration ou inclusion?

Le continuum vers une éducation inclusive pour tous



Source : Adapté de CSE, 2017

L'éducation inclusive repose sur le maintien de hautes attentes envers chaque élève tout au long de son cheminement et de ses transitions scolaires, ainsi que sur la prise en compte de ses identités, expériences, caractéristiques et besoins, individuels et collectifs (Rousseau, 2015). Dans son avis sur la concrétisation des visées d'un système inclusif pour tous, de la maternelle à la 5^e secondaire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2017) identifie trois principes ressortant de la littérature scientifique et des consultations menées en vue de son élaboration.

1. Envisager la diversité des élèves dans leur ensemble et offrir une éducation inclusive pour tous, c'est-à-dire de « penser les adaptations globalement en cherchant le plus possible à répondre à des besoins communs plutôt que d'envisager les adaptations à la pièce, en fonction du profil de chaque élève » (CSE, 2017, p. 87).
2. Maintenir des exigences élevées pour chaque élève et persévérer dans la recherche de solutions jusqu'à sa réussite, c'est-à-dire d'offrir des parcours et des défis qui permettent à chaque élève de développer son plein potentiel.
3. Agir en amont sur les obstacles à l'apprentissage et privilégier les réponses collectives qui permettent de répondre aux besoins individuels, c'est-à-dire de remettre en question les modes de fonctionnement, notamment en « réorgani[sant] les services en faisant tomber le maximum d'obstacles à l'apprentissage avant même que les élèves s'y butent » (CSE, 2017, p. 88).

Ancrée dans une perspective non axée sur les déficits (voir l'encadré p. 16), on considère que 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).

En tant que leaders scolaires, les directions ont comme fonction d'assurer la direction pédagogique de l'établissement et de guider le personnel de l'école dans leurs tâches et responsabilités (RLRQ c. I-13.3, art. 96.12 et 96.21). Combinés à la mission de l'école et au droit à l'éducation, ces rôles amènent les directions à guider au quotidien le choix et le développement de pratiques éducatives et pédagogiques déployées dans leur établissement pour qu'elles soient équitables, justes et inclusives pour tous les élèves. En ce sens, les directions peuvent privilégier 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; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). La différenciation peut être promue par les directions (Leroux et Paré, 2016). Les directions peuvent également travailler avec le personnel de l'école pour diminuer l'effet des stéréotypes et des préjugés sur leurs pratiques éducatives et pédagogiques, par un processus d'étiquetage (voir l'encadré, p.16). Les stéréotypes de sexe influencent par exemple les attentes qu'ont les enseignant-es québécois-es quant à la performance des filles en mathématiques, alors que les données empiriques ne justifient pas cette croyance (Conseil du statut de la femme, 2016). Les stéréotypes peuvent également se retrouver dans les ressources

éducatives, dont les manuels scolaires, comme l'aborde le récit présenté ci-après, *Acquérir des ressources éducatives représentatives : le récit d'une direction*).

La (dé)construction des «étiquettes»

L'étiquetage désigne un processus par lequel les enseignant-es – et les autres acteurs et actrices scolaires – construisent des étiquettes qui sont associées aux élèves de groupes minorisés en fonction des représentations (stéréotypes, préjugés) qu'ils ont de leurs caractéristiques et préférences (Magnan, Pilote, Vidal et Collins, 2016; Magnan et Vidal, 2015). Ce processus influence les attentes des enseignant-es vis-à-vis des élèves, ce qui se répercute sur leur parcours scolaire et contribue à la reproduction des inégalités scolaires et sociales. Les jeunes Noirs sont particulièrement affectés par des stéréotypes négatifs qui se traduisent par des attentes à la baisse à leur endroit, pouvant se traduire par leur surreprésentation dans des filières éducatives qui ne répondent pas à leurs besoins et à leurs intérêts (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2011).

Les étiquettes construites sont en partie le fruit des stéréotypes que les membres du personnel scolaire ont intériorisés au fil de leur socialisation et de leur formation. Les mécanismes d'étiquetage peuvent néanmoins être en partie déconstruits « par le travail quotidien des enseignants qui, dans une perspective d'équité, s'efforceraient de prendre conscience de leurs préjugés et de leurs stéréotypes à l'égard des élèves et tenteraient de cultiver des attentes élevées pour tous les élèves » (Magnan et al., 2016, p. 234).



ACQUÉRIR DES RESSOURCES ÉDUCATIVES REPRÉSENTATIVES : LE RÉCIT D'UNE DIRECTION

Élizabeth travaille comme direction adjointe depuis peu dans une école secondaire située dans un arrondissement multiethnique de Montréal. Déjà sensibilisée à la perspective inclusive, à l'équité et à la justice sociale, elle croit que les ressources éducatives utilisées par le personnel enseignant de son unité de gestion sont peu représentatives des identités et des expériences des élèves et des familles fréquentant l'école. Après une rapide consultation sur le sujet auprès de certain-es enseignant-es de son unité, elle constate que c'est notamment le cas des manuels scolaires et des livres accessibles à la bibliothèque de l'école. Élizabeth entreprend d'apporter des changements à ces deux niveaux.

Elle profite d'abord d'une rencontre avec le personnel enseignant de son unité pour aborder la question de la représentation dans les manuels et dans le matériel pédagogique utilisés. Elle a principalement à l'esprit le manque de représentations des familles immigrantes et de groupes racisés, tant dans les illustrations que dans les réalités et les expériences abordées. Lors des échanges, certain-es enseignant-es mettent également en relief le manque de représentation des familles en situation de pauvreté ainsi que des familles et personnes lesbiennes, gaies, bissexuelles, transgenres, queer ou en questionnement, bispirituelles et d'autres orientations sexuelles et identités de genre (LGBTQ2+). La présence de stéréotypes dans les manuels scolaires a également été soulevée au cours de la discussion, en particulier dans la représentation historique et contemporaine des personnes, des peuples autochtones et des femmes.

Au terme de ces échanges, Élizabeth invite les enseignant-es, désirant que cet enjeu soit pris en compte dans le choix des manuels scolaires, à constituer un comité de travail qui pourra analyser le matériel actuellement utilisé

et qui formulera des recommandations qui pourront aiguiller leurs collègues au moment de le renouveler. Elle invite le comité à recruter des enseignant·es de toutes les disciplines scolaires et spécialités, ainsi que des membres du personnel non enseignant et des élèves intéressés par la question. Un enseignant d'univers social propose même de faire de l'analyse de leur manuel une activité pédagogique pour l'ensemble de son groupe-classe.

Élizabeth est présente lors de la première rencontre, qui vise à identifier les questions qui guideront l'analyse et l'échéancier de travail. C'est également l'occasion pour elle de réfléchir avec les membres du comité à certains concepts utiles à leur démarche, comme celui de groupes minorisés ou encore de stéréotypes. Parmi les questions identifiées, on se demande, par exemple : quels groupes sont représentés dans les manuels utilisés ? Les groupes minorisés le sont-ils ? Si oui, comment ? Est-ce que les images et les récits les incluant sont stéréotypés ? Les réalités des élèves de l'école s'y reflètent-elles ? Au terme de la démarche, les membres du comité exposent au personnel enseignant les résultats de leur analyse. Ils attribuent à la fois des prix « or » et des prix « citron » au matériel utilisé à l'école. Ils invitent fortement les enseignant·es utilisant des manuels se situant dans cette seconde catégorie à changer de matériel pédagogique et se montrent disponibles pour les accompagner dans cette démarche.

En ce qui a trait aux livres accessibles à la bibliothèque, Élizabeth entreprend, dans un premier temps, de rencontrer la bibliothécaire afin de recueillir ses impressions quant au manque de représentation dans les livres des identités et des expériences des élèves et des familles fréquentant l'école. La bibliothécaire trouve la question intéressante, reconnaissant qu'elle n'influence actuellement pas le choix des nouvelles acquisitions faites pour la bibliothèque. Elle propose à Élizabeth de mener une consultation auprès des élèves afin d'identifier les sujets qu'ils aimeraient retrouver davantage dans les collections de la bibliothèque et de suggérer certains titres. Elle lui propose aussi de faire une recherche de son côté afin de repérer des collections et des livres qui portent sur des thématiques qui interpellent les jeunes dans plusieurs facettes de leurs identités et expériences. De son côté, Élizabeth entreprend de trouver de nouvelles ressources financières pour procéder aux acquisitions qui découleront de cette démarche.

Moins de trois mois plus tard, la bibliothécaire procède à l'achat de livres de la sélection « Coup de poing », regroupant des albums destinés aux jeunes qui abordent des questions éthiques et sociales comme l'affirmation de soi, la différence, le deuil, la guerre, les troubles mentaux, la violence, le racisme ou la famille. Ces livres, riches en émotions, requièrent toutefois un accompagnement de la part des adultes de l'école. Elle planifie donc avec Élizabeth des ateliers pour accompagner le personnel scolaire désirant utiliser ces nouvelles ressources avec les élèves, que ce soit en classe ou à d'autres moments. D'autres achats de livres davantage représentatifs de la diversité des élèves et de leurs familles sont également planifiés pour les années à venir.

L'action des directions pour le choix et le développement de pratiques éducatives et pédagogiques équitables, justes, différenciées et inclusives pour tous les élèves concerne aussi les pratiques d'évaluation des besoins des élèves. Il s'agit notamment de porter une attention particulière aux pratiques pouvant induire une sur-identification ou encore une sous-identification des difficultés d'apprentissage de certains groupes d'élèves. Les élèves issus de l'immigration peuvent par exemple être sur-identifiés comme présentant des difficultés d'apprentissage alors que celles-ci sont plutôt liées à leur intégration linguistique, scolaire et sociale (Borri-Anadon, 2016). En plus de bénéficier à ces élèves, le repérage et la transformation de ces pratiques contribuent à une répartition plus juste et équitable des services complémentaires entre les élèves de l'école.



REMETTRE EN QUESTION LA JUSTESSE ET L'ÉQUITÉ DES TESTS STANDARDISÉS : LE RÉCIT D'UNE DIRECTION

Patricia occupe un poste de direction dans une école primaire de Gatineau depuis quelques années. Au début de chaque année scolaire, l'orthopédagogue de l'école évalue l'ensemble des élèves de 3^e année avec le test « débit-exact ». Patricia se questionne sur l'exactitude avec laquelle ce test identifie les élèves ayant besoin de services en orthopédagogie. Elle constate que ce test tend à sur-identifier les élèves ayant une langue maternelle autre que le français comme ayant des difficultés d'apprentissage, ce qu'elle explique notamment par le fait qu'une partie de ces élèves parle souvent une autre langue durant l'été. Elle croit que ce test peut porter préjudice à ces élèves, qui se retrouvent dès lors injustement étiquetés. Avec une conseillère pédagogique de la commission scolaire, Patricia a donc rencontré l'orthopédagogue, les autres intervenant·es spécialisés ainsi que les enseignant·es afin d'envisager d'autres moyens d'identifier les élèves ayant besoin de services éducatifs complémentaires. Ils conviennent ensemble de favoriser une manière plus souple d'intervenir, misant davantage sur les observations faites en classe par les enseignant·es que par un test standardisé. Patricia et son équipe sont confiants que ce changement permettra de limiter la sur-identification des élèves dont le français n'est pas la langue d'origine et ainsi d'offrir les services spécialisés aux élèves en fonction de leurs besoins. En ce sens, il s'agit d'une action porteuse pour l'équité à l'école.

Webdocumentaire

En route vers l'équité : les pratiques éducatives

-  [Description](#)
-  [Témoignage de directrices](#)
-  [Paroles d'expert·es](#)



Des questions pour approfondir la réflexion

Afin de poursuivre l'appropriation de cette composante, voici quelques questions auxquelles réfléchir individuellement, puis collectivement avec les membres de l'équipe-école. L'objectif n'est pas d'y répondre de manière définitive, mais de consigner les observations, les questionnements et les pistes de réflexion émergeant à la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation de l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement. Vous trouverez un espace pour répondre à ces questions dans le document annexé à ce guide.



Comment s'assure-t-on que les curriculums et les pratiques d'enseignement-apprentissage prennent en compte les identités et les expériences des élèves, tout en maintenant de hautes attentes à leur égard ?



Comment représentons-nous les histoires, les contributions, les modes de vie et les luttes des élèves présents dans notre école dans les ressources éducatives, les curriculums, les activités d'apprentissage et les événements scolaires ?



Comment évitons-nous que les préjugés, les stéréotypes et la culture valorisée par l'école induisent des biais dans l'évaluation ?



Comment prenons-nous en compte les facteurs temporaires, comme l'acquisition de la langue d'enseignement, dans l'évaluation des compétences, des comportements ainsi que des besoins de services complémentaires et particuliers ?



Quand et comment les élèves et leurs familles sont-ils invités à prendre part aux décisions concernant leur cheminement scolaire et leurs transitions scolaires ?

Des exemples de pratiques

Voici des exemples de pratiques inspirées de récits de directions d'établissement.

À la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement, utilisez le document annexé à ce guide pour consigner vos propres exemples pratiques. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes : s'agit-il d'une pratique déjà mise en œuvre dans votre milieu ? Si non, vous apparaît-elle pertinente ? À court, moyen ou long terme ? Vous inspire-t-elle d'autres idées de pratiques qui seraient, par exemple, plus adaptées à votre contexte ?

J'encourage les enseignant·es à choisir des ressources éducatives abordant les valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale promues à l'école.

Je réorganise les services de manière à amener les professionnel·les (p. ex. orthopédagogues) à travailler auprès de l'élève directement en classe.

Plutôt que de répartir également les services complémentaires entre les classes de l'école, je répartis ces services équitablement en fonction des besoins des élèves.

Je prévois la présence de suppléant·es en classe lors de certaines périodes afin de permettre aux enseignant·es d'aider les élèves de leur groupe-classe ayant besoin.

Je mets en place des conditions favorisant le travail en collaboration autour des besoins des élèves, notamment entre les enseignant·es des classes ordinaires et d'accueil afin que les pratiques d'évaluation au moment de la transition vers la classe ordinaire prennent en compte leur niveau d'acquisition de la langue d'enseignement.

Je prévois du temps pour soutenir individuellement le personnel enseignant dans la transformation de leurs pratiques éducatives et pédagogiques, où il leur est permis de « ventiler » au besoin.

Je présente des documentaires au personnel de l'école afin de les sensibiliser aux réalités des élèves de l'établissement (p. ex. le film Bagages sur l'expérience des élèves en classe d'accueil).

Lorsque nécessaire, je rappelle au personnel enseignant leurs responsabilités à l'égard de tous les élèves, quels que soient leurs besoins et réalités.

Je fais appel aux membres du personnel volontaires pour m'aider à transformer les pratiques, les curriculums et les activités extrascolaires pour qu'elles soient plus équitables, justes,

différenciées et inclusives des identités, des expériences et des besoins individuels et collectifs des élèves.

J'encourage les enseignant·es à être flexibles dans leurs interventions afin de ne pas discréditer les manières de faire des élèves provenant de familles plus éloignées de la culture scolaire.

Je remets en question les résultats de tests standardisés quand on dénote que certains groupes minorisés sont sur-identifiés par ce test.

Composante 4

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

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). Il y a déficit de pouvoir pour les personnes de groupes minorisés dans la société quand elles sont sous-représentées dans les lieux et les emplois où se prennent les décisions relatives au fonctionnement des institutions, notamment éducatives (lois et politiques, processus et règles, valeurs et normes, etc.) (Hamrouni, 2012; Young, 2011).

Afin de pallier les déficits de pouvoir rencontrés par ces groupes, il est nécessaire de reconnaître, de respecter et de considérer les personnes dans toutes leurs différences. Il est également essentiel 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). Parmi d'autres mesures, des programmes d'accès à l'égalité en emploi ont été mis en place afin de pallier la sous-représentation historiquement située de certains groupes minorisés.

Au quotidien, 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

familles (voir l'encadré), des enseignant·es ou d'autres membres de l'équipe-école. Plusieurs initiatives peuvent contribuer à accroître leur participation à l'école et plus spécifiquement dans les instances décisionnelles.

Conception inclusive des familles

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.



TROUVER DE NOUVEAUX MOYENS D'INCLURE LES PARENTS : RÉCIT D'UNE DIRECTION

Diane constate que les parents siégeant au conseil d'établissement de son école sont tous blancs et francophones. Ce portrait contraste avec la réalité des familles des élèves fréquentant l'école, dont une forte proportion a immigré il y a moins de 10 ans de pays d'Asie du Sud-Est et du Maghreb. L'absence de parents immigrants et, plus largement, de groupes racisés au conseil d'établissement tracasse Diane : comment les expériences, les intérêts, les points de vue et les préoccupations de ces familles et de leurs enfants sont-elles prises en compte ? Qui porte leur voix ?

Diane fait part de ses observations lors d'une réunion au personnel enseignant et suggère de créer un comité pour se pencher sur les causes de la sous-représentation de ces parents et identifier des moyens d'accroître leur présence. Quatre enseignantes se montrent intéressées. Dans un premier temps, elles entreprennent de mieux comprendre la réalité des familles de leur quartier. En consultant les données du recensement de 2016, elles constatent que près de 50 % de la population de l'arrondissement est née à l'extérieur du Canada et que, parmi ceux-ci, plus de 35 % ont immigré depuis 10 ans ou moins (*Montréal en statistique*). Elles rencontrent ensuite des intervenant·es de deux organismes communautaires ayant pour mandat de soutenir les personnes nouvellement immigrées ainsi que des parents immigrants.

Au terme de ces collectes de données, les membres du comité constatent entre autres que les familles ne sont pas bien informées des droits et des pouvoirs des parents à l'école québécoise, notamment en matière de gouvernance. Elles suggèrent donc à Diane de mettre en place des moyens pour mieux rejoindre et informer les parents immigrants quant au rôle et au fonctionnement du conseil d'établissement et à la place qui est occupée par les parents d'élèves. Les membres du comité proposent notamment de recourir aux services d'un intervenant communautaire scolaire, ce à quoi Diane répond positivement.

TROUVER DE NOUVEAUX MOYENS D'INCLURE LES PARENTS : RÉCIT D'UNE DIRECTION (SUITE)

Dès l'année suivante, une intervenante communautaire scolaire commence à travailler à l'école une journée par semaine. Au début de l'année, elle est invitée à expliquer son rôle lors de l'assemblée des parents. Elle organise ensuite un café-causerie avec les familles à chaque deux semaines. Diane constate qu'une relation de confiance s'instaure rapidement entre l'intervenante et les familles, ce qu'elle explique par le fait que celle-ci ne soit pas à l'emploi de la commission scolaire. Les liens se construisent plus facilement car ils se font en dehors d'une représentation hiérarchique du système scolaire pouvant être perçue comme intimidante ou même menaçante par certains parents. En y associant une meilleure information quant à leurs droits et à leur place au sein de l'établissement, Diane croit que cette nouvelle ressource du milieu communautaire aura un impact positif sur le recrutement de parents plus représentatifs des familles des élèves pour siéger au conseil d'établissement.

Reconnaître l'homophobie, la transphobie et les réalités des jeunes et des familles LGBTQ+

Différents organismes communautaires ont comme mission de sensibiliser le personnel des milieux de l'éducation aux réalités et obstacles rencontrés par les personnes homosexuelles, bisexuelles, trans et non binaires. La [Coalition des familles LGBT](#) offre par exemple des formations au personnel des écoles sur l'impact de l'homophobie, de la transphobie et de l'absence de représentations sociales de la diversité familiale. Les acteurs réunis à la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation ont également élaboré un [guide](#) présentant des mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes trans et les jeunes non binaires.

La mise en œuvre d'une école inclusive passe également par l'instauration de partenariats avec la communauté (Bouchamma, 2009). À l'initiative de plusieurs projets constitués dans les années 2000, les intervenant·es communautaires scolaires œuvrent à la mise en réseau des écoles et des partenaires communautaires pour répondre aux besoins des élèves et de leurs familles, notamment immigrantes (Audet et Potvin, 2013). En plus de favoriser l'établissement de relations de confiance avec les élèves et les familles, les intervenant·es communautaires scolaires peuvent guider les directions à travers les services offerts par la communauté (Centre de recherche et de partage des savoirs InterActions du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) du Nord-de-l'Île-de-Montréal, 2015). Ces intervenant·es peuvent aussi contribuer à sensibiliser le personnel scolaire à la réalité des jeunes et des familles qu'ils côtoient. Au-delà du mandat confié spécifiquement à ces intervenant·es, plusieurs organismes communautaires et autres regroupements offrent des ressources humaines et matérielles (p. ex. formations pour le personnel scolaire, activités parascolaires, guides) pouvant directement contribuer à développer une culture inclusive au sein de l'établissement. C'est notamment le cas d'organismes

communautaires œuvrant auprès de certains groupes minorisés ou luttant contre certaines formes d'oppression.

L'instauration d'une culture inclusive invite aussi à amoindrir les hiérarchies et les divisions scolaires, notamment celles caractérisant l'organisation du travail entre les membres du personnel de l'école (LeVasseur et Tardif, 2005; Tardif et LeVasseur, 2010). Les groupes professionnels –en particulier les enseignant·es– ont davantage d'opportunités de voir leurs points de vue entendus et considérés, surtout en ce qui a trait au fonctionnement de l'école. En accordant davantage de place aux membres du personnel peu impliqués dans les processus et les comités où se prennent des décisions relatives au fonctionnement de l'école, différentes initiatives peuvent contribuer à amoindrir les déficits de pouvoir auxquels ils sont confrontés au quotidien dans leur milieu de travail (voir l'encadré de la page suivante).



FAVORISER LA PARTICIPATION DU PERSONNEL NON PROFESSIONNEL : RÉCIT D'UNE DIRECTION

Mirela constate que le personnel non professionnel de l'école, comme le personnel du service de garde, les concierges, les surveillant·es et les secrétaires, n'est pas souvent intégré aux processus décisionnels (ex. : adoption du projet éducatif) et aux différents comités de l'école (ex. : artistiques, sportifs). Pour leur accorder une place accrue, elle met en place des équipes « multi », composées à la fois d'enseignant·es et de représentant·es du personnel non professionnel qui se voient libérés pour pouvoir y participer. En plus de permettre à ce personnel de voir leurs points de vue et apports davantage entendus au sein de l'école, Mirela constate que ces espaces de dialogue contribuent à diminuer les incompréhensions et les hiérarchies entre les enseignant·es et les autres membres du personnel, notamment les éducatrices et les éducateurs spécialisés.

Persistance de la sous-représentation des personnes de groupes racisés en milieu scolaire

Depuis 2001, les commissions scolaires du Québec sont notamment tenues de mettre en place des programmes d'accès à l'égalité en emploi. Le dernier rapport sur les résultats de ces programmes révèle qu'en dépit de l'accroissement du nombre d'employé·es de « minorités ethniques » et de « minorités visibles » au cours de la dernière décennie, leur sous-représentation a aussi globalement progressé (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2015). En d'autres mots, il y a aujourd'hui un plus grand nombre de personnes de groupes racisés travaillant dans les commissions scolaires qu'au début des années 2000. Leur présence accrue ne parvient toutefois pas à combler leur sous-représentation, car le nombre de personnes de groupes racisés ayant les qualifications requises pour occuper les emplois progresse plus rapidement encore. C'est notamment le cas pour le personnel professionnel, une catégorie regroupant essentiellement les enseignant·es, et le personnel de direction (à ce sujet, voir Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et D'Amisso, 2018). Leur sous-représentation demeure particulièrement préoccupante dans le réseau francophone et dans les commissions scolaires de la région métropolitaine de Montréal (RMM).

Pour les personnes de « minorités visibles » à l'emploi des commissions scolaires, la progression tend par ailleurs à se concentrer dans les catégories d'emplois non professionnels, comme le soutien scolaire, les métiers et le transport, le soutien manuel, d'entretien et de services, le soutien administratif et de bureau (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2015). En enseignement, les données pour les commissions scolaires francophones de l'île de Montréal indiquent également qu'ils occupent plus fréquemment des emplois précaires, c'est-à-dire non permanents (Larochelle-Audet, 2019). Cette situation entretient une division du travail entre les personnes selon qu'elles soient associées ou non à un groupe racisé, laquelle est notamment visible dans les établissements d'enseignement.

Comme l'indiquent les données des programmes d'accès à l'égalité en emploi dans les commissions scolaires (voir l'encadré), les divisions entre les différents corps d'emploi en milieu scolaire tendent à reproduire les inégalités entre les groupes au sein de la société. En accordant plus de place aux catégories de personnel scolaire marginalisées dans les décisions de l'école, les directions sont donc susceptibles de contribuer plus largement à accroître la participation des personnes de groupes minorisés dans son établissement.

Webdocumentaire

En route vers l'équité : une culture inclusive

-  [Description](#)
-  [Témoignage de directrices](#)
-  [Paroles d'expert·es](#)
-  [Partage d'enseignant·es](#)



Des questions pour approfondir la réflexion

Afin de poursuivre l'appropriation de cette composante, voici quelques questions auxquelles réfléchir individuellement, puis collectivement avec les membres de l'équipe-école. L'objectif n'est pas d'y répondre de manière définitive, mais de consigner les observations, les questionnements et les pistes de réflexion émergeant à la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation de l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement. Vous trouverez un espace pour répondre à ces questions dans le document annexé à ce guide.

 Qui prend part aux décisions concernant le fonctionnement de l'établissement et le partage des ressources et qui en est exclu ?

 Par quels moyens la présence et la parole des personnes de groupes minorisés parmi les élèves et le personnel de l'établissement sont-elles favorisées ?

 Comment les modes de nomination aux comités et aux instances décisionnelles de l'établissement (p. ex. conseil des élèves, conseil d'établissement) contribuent-ils à une représentation équitable des membres de la communauté éducative ?

 Quels moyens permettent de communiquer les informations concernant les comités et les instances décisionnelles de l'établissement et de la commission scolaire (p. ex. conseil des commissaires) aux personnes y étant sous-représentées ?

 Quelles opportunités nous permettent d'apprendre des familles et des communautés de groupes minorisés fréquentant l'établissement ?

Des exemples de pratiques

Voici des exemples de pratiques inspirées de récits de directions d'établissement.

À la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement, utilisez le document annexé à ce guide pour consigner vos propres exemples pratiques. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes : s'agit-il d'une pratique déjà mise en œuvre dans votre milieu ? Si non, vous apparaît-elle pertinente ? À court, moyen ou long terme ? Vous inspire-t-elle d'autres idées de pratiques qui seraient, par exemple, plus adaptées à votre contexte ?

Je vois à la mise en place de conseils d'élèves, même s'il ne s'agit pas d'une obligation à mon niveau scolaire, ainsi qu'à la participation des élèves des classes d'adaptation scolaire et d'accueil.

J'installe des postes informatiques à la disposition des parents et je m'assure que du soutien leur soit fourni (p. ex. parents bénévoles, élèves) afin d'élargir le bassin de parents répondant aux sondages sur le choix des projets de l'école et les difficultés vécues par leurs enfants.

À l'école, je fais une place, sur une base régulière, à des intervenant-es d'organismes communautaires permettant de créer et d'entretenir des liens avec les familles de groupes minorisés.

J'accepte dans certaines circonstances, lorsque nécessaire, que les membres du personnel communiquent entre eux et avec les élèves et les familles dans une langue autre que le français ou l'anglais.

Je soutiens la création et la vitalité d'un organisme de participation des parents (OPP) dans mon école, en encourageant les parents de groupes minorisés à y prendre part.

J'organise, avec l'équipe-école, des événements en dehors de l'établissement afin de rejoindre des familles moins présentes à l'école et de tisser des liens avec la communauté.

J'identifie et je recours aux ressources offertes par la commission scolaire pour travailler avec les familles, notamment afin de les informer sur le fonctionnement de la gouvernance scolaire et leur place à l'intérieur de celle-ci.

Je sensibilise les membres de la communauté éducative aux barrières linguistiques pouvant entraver la participation à l'école des personnes en apprentissage du français (ou de l'anglais), tout en identifiant des manières de les réduire.



Je m'assure que tous les élèves puissent se reconnaître dans les modèles de réussite que nous valorisons à l'école.

J'encourage le personnel scolaire à partager avec leurs collègues des points de vue permettant de mieux prendre en compte les réalités des groupes minorisés.

Napperon-synthèse pour diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale

Ce napperon résume les concepts, la vision et les composantes de la compétence pour diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale présentés dans cette boîte à outils. Il offre également quelques exemples de pratiques.

Composante 1

- 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.

Je profite des situations où les principes et valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale sont lésés ou promus pour rappeler au personnel de l'école, individuellement ou collectivement, comment ils doivent guider notre action au quotidien.

J'accompagne le personnel scolaire dans une perspective non axée sur les déficits consistant à questionner nos pratiques plutôt que les caractéristiques des élèves

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 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 3

- 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.

Je fais appel aux membres du personnel volontaires pour m'aider à transformer les pratiques, les curriculums et les activités extrascolaires pour qu'elles soient plus équitables, justes, différenciées et inclusives des identités, des expériences et des besoins individuels et collectifs des élèves.

Je remets en question les résultats de tests standardisés quand on dénote que certains groupes minorisés sont sur-identifiés par ce test.

Composante 2

- 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.

Je m'assure que les décisions concernant le cheminement et les transitions scolaires des élèves priorisent l'intérêt et le bien-être des élèves plutôt que des considérations organisationnelles ou économiques

Je mets en place une répartition équitable plutôt qu'égal de services éducatifs complémentaires tels que l'orthopédagogie et l'orthophonie, favorisant l'accès aux élèves en ayant le plus besoin, et ce, même s'ils bénéficient aussi de services éducatifs particuliers ou adaptés.

Composante 4

- 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.

J'organise, avec l'équipe-école, des événements en dehors de l'établissement afin de rejoindre des familles moins présentes à l'école et de tisser des liens avec la communauté

Je vois à la mise en place de conseils d'élèves, même s'il ne s'agit pas d'une obligation à mon niveau scolaire, ainsi qu'à la participation des élèves des classes d'adaptation scolaire et d'accueil.

Activité d'appropriation et de développement de la compétence

À partir du récit suivant, identifiez des actions ou des exemples illustrant chacune des composantes de la compétence pour diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Pour vous aider, utilisez le napperon-synthèse au besoin. Vous trouverez le tableau pour y répondre dans le document annexé à ce guide.



RÉAMÉNAGER L'ÉCOLE POUR L'ÉQUITÉ, L'INCLUSION ET LA JUSTICE SOCIALE : RÉCIT D'UNE DIRECTION

À la suite d'un agrandissement, Maxence, alors direction d'établissement, doit refaire le plan de l'aménagement intérieur de l'école. De nouvelles classes « point de service » pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) du préscolaire et du premier cycle seront ouvertes dans l'école. Des enseignant-es, des professionnel-le-s et des intervenant-es de l'adaptation scolaire ayant développé une expertise auprès des élèves ayant un TSA se joindront à l'équipe-école.

Pour Maxence, l'exclusion physique des élèves des classes spécialisées en adaptation scolaire et des classes d'accueil dans des secteurs périphériques aux classes ordinaires va à l'encontre du droit de tous les enfants de participer pleinement à la vie de l'école. Cette direction estime que les enfants d'un même âge doivent avoir le droit de socialiser entre eux, sans égard à l'identification administrative de certains. Maxence est par ailleurs d'avis que l'organisation « en silos » entretient des préjugés et des fausses croyances à l'égard des élèves des classes spécialisées. Des commentaires entendus de la part de membres du personnel de l'école, tels que « ces élèves sont perturbants pour les activités des classes ordinaires », appuient son avis.

À la lumière de ses valeurs et connaissances sur le sujet, Maxence considère plutôt que l'interaction entre les élèves des classes spécialisées et les autres membres de la communauté éducative permettra de développer de l'empathie à leur égard. Pour y arriver, cette direction planifie l'aménagement de l'école par secteurs de cycle, où tous les types de classes d'élèves d'un même âge sont réunis. Ainsi, les élèves ayant un TSA restent en classe spécialisée, mais leur classe est physiquement près de celles des classes ordinaires. Elle informe les membres de l'équipe-école de cette décision. Maxence invoque le droit de tout enfant de développer son plein potentiel dans l'école et la responsabilité des adultes de l'école de développer de l'empathie à l'égard de chacun des élèves et d'aider tous les élèves à le faire aussi. Elle justifie sa décision à partir de recherches et d'études montrant les effets bénéfiques de l'éducation inclusive et de la mixité scolaire dans une perspective de réussite éducative, mais aussi d'équité. Maxence rappelle également les fondements du droit à l'éducation et met en avant les inégalités et injustices associées aux modes d'organisation ségrégatifs en milieu scolaire. Par la suite, peu importe les circonstances, lorsque la direction fait face à des réactions fondées sur les préjugés et les fausses croyances à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers, elle tente de les déconstruire.

La première année suivant l'intégration des nouvelles classes spécialisées, Maxence organise une rencontre de sensibilisation et de discussion avec une conseillère pédagogique qui agit comme personne-ressource pour la commission scolaire en ce qui concerne l'inclusion des élèves autistes. Le but de la rencontre est

de permettre aux adultes de comprendre certains comportements, certaines réactions en partant du point de vue des enfants autistes. Elle soutient également le développement de pratiques collaboratives entre

les membres du personnel à l'égard de ces élèves, à la fois justes et inclusives de leurs expériences et besoins.

La rencontre a lieu en assemblée générale de décembre et tout le personnel y est présent. Puisque Maxence souhaite développer l'empathie des adultes à l'égard des élèves autistes, elle croit que l'expérience vécue dans les premiers mois de l'année scolaire permettra au personnel d'interagir avec les nouveaux élèves, d'observer des situations et de se questionner. La rencontre avec la conseillère pédagogique sera alors plus pertinente, puisqu'elle répond à un besoin réel des membres de l'équipe-école et permet à chacun de pouvoir réfléchir à partir de son expérience réelle, soit de ses réactions ou des sentiments éprouvés afin de les démystifier.

Par la suite, la direction laisse l'équipe-école vivre l'expérience de cette nouvelle organisation dans l'école en étant à l'affût de l'émergence de nouveaux besoins. Maxence considère que l'équipe peut compter sur les nouveaux membres de l'équipe qui ont une spécialisation et une expertise auprès des élèves autistes. Ces nouveaux membres peuvent contribuer à son objectif de développer de l'empathie dans son école. Elle soutient donc leurs initiatives pour les mobiliser.

Au cours de la deuxième année suivant la réorganisation, un comité pour la journée mondiale de l'autisme est formé. Ce comité a comme objectif de poursuivre la sensibilisation à l'égard de l'autisme en organisant des activités pour la journée mondiale de l'autisme. Une place prépondérante est accordée aux élèves des classes spécialisées et à leurs idées. En vue de cette journée, des élèves ont invité personnellement chacun des enseignant·es des classes de leur cycle ainsi que les élèves à se vêtir de bleu pour cette journée. Le rez-de-chaussée de l'école a été décoré de banderoles bleues. En vue de la troisième année, Maxence a comme projet d'élargir le mandat de ce comité afin que les élèves des classes spécialisées puissent formuler des suggestions qui permettraient d'améliorer leur expérience à l'école.

Ressources et références

Guides, trousse et cadres de références suggérés

Plusieurs documents diffusés au cours des dernières années pourront être utiles aux directions engagées à diriger et à agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Voici une sélection de guides, trousse et cadres de références visant à accompagner et former le personnel de direction, le personnel scolaire ou, plus largement, les intervenant·es dans les milieux de l'éducation à propos de différents enjeux et thématiques abordés dans cette boîte à outils.

- Archambault, Jean et Dumais, France. 2012. [Des données pour diriger : utiliser ou produire des données et prendre des décisions](#)
- Archambault, Jean et Dumais, France. 2017. [Documenter des données pour diriger : recueil de stratégies de collecte de données dans des écoles en milieu urbain](#)
- Archambault, Jean, Garon, Roseline et Harnois, Li. 2011. [Diriger une école en milieu défavorisé : Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique.](#)
- Archambault, Jean et Harnois, Li. 2010. [La juste sociale en éducation: Les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle.](#)
- Armand, Françoise et Maraillet, Érika. 2013. [Éducation interculturelle et diversité linguistique](#)
- Centre for Urban Schooling, Ontario Institute for studies in Education (OISE). 2011. [Equity continuum : Actions for critical transformation in schools and classrooms.](#)
- Coalition des familles LGBT. 2019. [Outils pour intervenants travaillant avec jeunes et familles.](#)
- Conseil en Éducation des Premières Nations. [Section documentation du site web](#)
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). 2018. [Pour une école riche de tous ses élèves. Trousse d'appropriation et de mobilisation](#)
- Guerry, Linda en collaboration avec Nastassia Williams. 2018. [Persévérer dans l'égalité ! Guide sur l'égalité filles-garçons et la persévérance scolaire](#)
- Ministère de l'Éducation. 2014. [Cadres de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration](#)
- Papazian-Zohrabian, Garine, Mamprin, Caterina, Turpin-Samson, Alyssa, Lemire, Vanessa, Aoun, Ray, Jooris, Basil. 2019. [L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire : un guide pour les professionnels](#)

- Potvin, Maryse. 2018. [Guide pour les intervenants scolaires. Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires : éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle](#)
- Ontario Ministry of Education and Ontario Human Rights Commission. 2013. [Supporting bias-free progressive discipline in schools: A resource guide for school and system leaders](#)
- Ontario Ministry of Education. 2014. [How do we know we are making a difference ?A reflective tool for school and system leaders on the implementation of Ontario's equity and inclusive education strategy](#)
- Lepage, Pierre. 2019. [Mythes et réalités sur les peuples autochtones.](#)
- Centre de recherche en éducation franco-ontarienne. [Projet de développement professionnel en éducation inclusive et recherche-action avec les élèves sur les thèmes de l'équité et de l'inclusion.](#)
- Réseau des groupes de femmes Chaudière-Appalaches. 2012. [Dans les pas de Léa et Léo vers l'égalité. Outil de sensibilisation pour les écoles primaires et secondaires](#)
- Secrétariat à la condition féminine. [Sans stéréotypes. Personnel scolaire](#)
- Sider, Steve. 2019. [Inclusive school leadership.](#)
- Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation. 2018. [Mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes trans et les jeunes non binaires. Guide pour les établissements d'enseignement \(English version\)](#)

Références utilisées dans ce document

- 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). 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. (2009). Le leadership de justice sociale en éducation: extraits de la littérature scientifique. Document présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, avril 2009. Montréal, Qc: Université de Montréal.
- 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.
- Audet, G. et Potvin, M. (2013). Les intervenants communautaires-scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de montréal. Synthèse comparée des initiatives et état de la situation. Repéré à https://centreinteractions.ca/fileadmin/cs/sl/Menu_du_haut/Publications/Centre_de_recherche_InterActions/Publications/rapport_recherche_ics_final.pdf
- Banks, McGee Banks, C. A., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., . . . Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Barreau du Québec (2010, juin). Mémoire en réponse à la consultation sur le profilage racial de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Repéré à <https://www.barreau.qc.ca/pdf/medias/positions/2010/20100610-profilage-racial.pdf>
- Bilge, S. et Roy, O. (2010). La discrimination intersectionnelle: la naissance et le développement d'un concept et les paradoxes de sa mise en application en droit antidiscriminatoire. *Canadian Journal of Law and Society*, 25(1), 51-74.
- 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, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y. (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire* (Coll. Marchand K. et Muckler M.) Lévis, Qc: Éditions de la Francophonie.
- Centre de recherche et de partage des savoirs InterActions du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) du Nord-de-l'Île-de-Montréal (2015). *Un milieu ouvert sur ses écoles et ses intervenants communautaires-scolaires. Au coeur de la réussite éducative et sociale des jeunes de Bordeaux-Cartierville*. Repéré à http://www.clic-bc.ca/Documents/E_CtreDoc/Education/Un_milieu_ouvert_sur_ses_ecoles_et_ses_ICs_2015.pdf
- Cloutier, G. et St-Vincent, L.-A. (2017). Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique. *Éducation et francophonie*, 45(1), 134-154. doi: 10.7202/1040724ar
- Cole, M. (2012). *Education, equality and human rights: Issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class* (3^e éd.). London, UK: Routledge.
- 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>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2015). *L'accès à l'égalité en emploi : Rapport sectoriel sur les commissions scolaires. La loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/Rapport_sectoriel_PAE_commissions_scolaires.pdf
- Commission ontarienne des droits de la personne (2005). *Politique et directives sur le racisme et la discrimination raciale. Version approuvée par la Commission : le 9 juin 2005*. Repéré à http://ohrctest.devcloud.acquia-sites.com/sites/default/files/attachments/Policy_and_guidelines_on_racism_and_racial_discrimination_fr.pdf

- Conseil du statut de la femme (2016). Avis. L'égalité entre les sexes en milieu scolaire. Repéré à https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). Conjuguer équité et performance en éducatif, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <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.
- 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.
- Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (2005). L'équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble d'indicateurs. (2^e éd.). Projet soutenu par la Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture. Projet Socrates SO2-61OBGE. Liège, Belgique Université de Liège.
- Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de Nature (2) Le discours de la Nature. *Questions Féministes*(3), 5-28.
- Guillaumin, C. (2002). L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel. Paris, France: Gallimard (Œuvre originale publiée en 1972).

- Hamrouni, N. (2012). *Le care invisible : genre, vulnérabilité et domination*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9059>
- Hopson, R. L. (2014). What does race have to do with it? Challenging the preservice admissions process. *Canadian Ethnic Studies*, 46(2), 55-74. doi: 10.1353/ces.2014.0022
- 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 (Œuvre originale publiée en 1999).
- 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
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés* (p. 94-101). Paris, France: Découverte.
- Kergoat, D. (2010). Le rapport social de sexe : de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. Dans A. Bidet (dir.), *Les rapports sociaux de sexe* (p. 60-75). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- 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. (2019). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés*. (Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal).
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et D'Arrisso, D. (2018). Le personnel scolaire et la diversité ethnoculturelle au Québec : regard sur les prescriptions normatives. Dans C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch & J. di Paula Queiroz Odino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 106-123). Blue Mounds, WI: Deep Education Press.
- 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 et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p. 27-50). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves: des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal : Chenelière éducation.
- LeVasseur, L. et Tardif, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97-118.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 232-240). Montréal, Qc: Fides Education.
- Magnan, M.-O. et Vidal, M. (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 209-261). Montréal, Qc: Éditions MultiMondes.
- Mc Andrew, M., Bakhshaei, M. et Ledent, J. (2013). Des mots pour le dire. La persistance des identités, des appartenances et des processus d'exclusion. Capsule d'enjeux. Centre d'études ethniques des Universités Montréalaises (CEETUM), Montréal, Qc. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/mcan-led-bah-enj-2013-2.pdf>.
- 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 (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.
- Potvin. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Potvin, M. Mc Andrew et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 9-26.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements*

- de l'éducation : perspectives critiques (p. 381-447). Montréal, Qc : Éditions MultiMondes.
- Potvin, M. (2018). Guide pour les intervenants scolaires. Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires : éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle. Repéré à http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_INCLUSION_2018.pdf
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z. Lefrançois, D., Levasseur, V., Low B., Steinbach, M. et Beck, I.-A.(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. Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité, Bibliothèque nationale du Québec : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 109-127). Montréal, Qc : Fides Education.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 79-98). Montréal, Qc : Fides Education.
- Proulx, D. (2015). Le droit à l'égalité, pierre angulaire de la Charte des droits et libertés de la personne. *Revue québécoise de droit international*, H-S 2, 61-88.
- 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 et C. Maillé (dir.), *Le sujet du féminisme est-il blanc ? Femmes racisées et recherche féministe* (p. 175-193). Montréal, Qc : Remue-ménage.
- Ricoeur, 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.

- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 7-48). 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.
- 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.
- Shields, C. (2016). *Transformative leadership primer*. New York : Peter Lang.
- 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.
- Statistique Canada (2015). "Minorité visible de la personne", "Variables", Définitions, sources de données et méthodes. Version mise à jour le 22 avril 2015. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/fra/concepts/definitions/minorite01>.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC: Chenélière Éducation.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578. doi: 10.7202/018958ar
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X06293717
- 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 et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses*

fondements, ses acteurs et ses pratiques (p. 57-69). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Valencia, R. R. (1997). The evolution of deficit thinking : educational thought and practice. Washington, DC : RoutledgeFalmer Press.

Young, I. M. (2011). Justice and the politics of difference. (Paperback reissue / with a new foreword by Danielle Allen..^e éd.). Princeton, N.J: Princeton University Press.

OFDE

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

Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement

Document pour consigner les éléments de réponse aux réflexions et aux
exemples pratiques proposés dans la boîte à outils

Janvier 2020

Table des matières

Composante 1 - Des questions pour approfondir la réflexion.....	3
Composante 1 - Des exemples de pratiques.....	4
Composante 2 - Des questions pour approfondir la réflexion.....	6
Composante 2 - Des exemples de pratiques.....	7
Composante 3 - Des questions pour approfondir la réflexion.....	9
Composante 3 - Des exemples de pratiques.....	10
Composante 4 - Des questions pour approfondir la réflexion.....	13
Composante 4 - Des exemples de pratiques.....	14
Activité d'appropriation et de développement de la compétence	16

Composante 1 - Des questions pour approfondir la réflexion

Afin de poursuivre l'appropriation de la [composante 1](#) (voir p. 17 de la boîte à outils), voici quelques questions auxquelles réfléchir individuellement, puis collectivement avec les membres de l'équipe-école. L'objectif n'est pas d'y répondre de manière définitive, mais de consigner les observations, les questionnements et les pistes de réflexion émergeant à la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation de l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement.



De quelle manière et dans quels documents l'équité, l'inclusion et la justice sociale sont-elles intégrées aux valeurs guidant l'action et les décisions dans votre école ?



Quelles sont les activités de développement professionnel (actuelles ou possibles) nous permettant de réfléchir à nos propres préjugés et privilèges et à leurs effets dans la vie scolaire ?



À quel moment et de quelle façon discutons-nous en équipe-école d'une situation observée qui semble démontrer de l'iniquité, de l'exclusion ou de l'injustice ?



Quand et à travers quelles activités abordons-nous les questions liées aux droits et libertés des personnes dans notre milieu, notamment édictées dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ?



À quels moments et à travers quelles activités le personnel de l'école peut-il s'interroger collectivement et discuter ouvertement et sans danger des systèmes d'oppression organisant la société (racisme, transphobie, classisme, sexisme, capacisme, etc.) ?

Composante 1 - Des exemples de pratiques

Voici des exemples de pratiques inspirées de récits de directions d'établissement.

- À la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement, utilisez la colonne de droite pour consigner vos commentaires, observations, questionnements et pistes de réflexion. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes : s'agit-il d'une pratique déjà mise en œuvre dans votre milieu ? Si non, vous apparaît-elle pertinente ? À court, moyen ou long terme ? Vous inspire-t-elle d'autres idées de pratiques qui seraient, par exemple, plus adaptées à votre contexte ? [Voir la page 18 de la boîte à outils.](#)
- Ajoutez vos propres exemples de pratiques.

Je suis conscient e de mon propre cadre de référence éthique, que j'expose et questionne ouvertement à la lumière des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale afin de susciter une démarche similaire dans l'équipe-école.

Je profite des situations où les principes et valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale sont lésés ou promus pour rappeler au personnel de l'école, individuellement ou collectivement, comment ils doivent guider notre action au quotidien.

Je m'assure que les valeurs guidant mes actions et décisions sont claires et en cohérence avec les principes et valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale promus.

Je porte attention aux contradictions entre les principes et valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale promus et les pratiques que moi ou le personnel de l'école mettons en œuvre, en particulier de manière habituelle ou intuitive.

Je reconnais et encourage les personnes travaillant en cohérence avec les principes et valeurs d'équité, d'inclusion et justice sociale, notamment afin de susciter ou d'encourager les initiatives de travail collaboratif et collectif allant en ce sens.

J'adopte un langage non-axé sur les déficits (par exemple, éviter de dire qu'un élève est faible) reflétant l'importance d'entretenir des attentes élevées à l'égard de tous les élèves et encourage les membres du personnel à faire de même.

J'accompagne le personnel scolaire dans une perspective non axée sur les déficits consistant à questionner nos pratiques plutôt que les caractéristiques des élèves (ex. : « comment allons-nous accueillir cet élève ? », « qu'avons-nous comme ressource pour l'aider ? » ou « comment pourrait-on arriver à travailler en équipe avec les parents de cet élève ? »).

Je crée une bibliothèque de documents de référence sur l'équité, l'inclusion et la justice sociale à la disposition du personnel scolaire.

Notes personnelles

Composante 2 - Des questions pour approfondir la réflexion

Afin de poursuivre l'appropriation de la [composante 2](#) (voir p. 23 de la boîte à outils), voici quelques questions auxquelles réfléchir individuellement, puis collectivement avec les membres de l'équipe-école. L'objectif n'est pas d'y répondre de manière définitive, mais de consigner les observations, les questionnements et les pistes de réflexion émergeant à la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation de l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement.



Quels groupes sont minorisés dans la société ?
Comment cela se répercute-t-il dans notre milieu, pour les élèves, leurs familles et le personnel scolaire ?



Comment les personnes souhaitant agir face aux inégalités, injustices et exclusions au sein de l'école sont-elles encouragées et accompagnées ?



Comment les données utilisées ou produites permettent-elles au personnel de l'établissement d'identifier et d'agir sur les écarts entre les groupes, relativement aux motifs de discrimination proscrits par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ?



Sur quels critères s'appuie-t-on pour favoriser l'équité plutôt que l'égalité dans le partage des ressources dans l'établissement ?



Comment l'équipe-école s'assure-t-elle d'inclure l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le code de vie et le projet éducatif de l'école ?



De quelle manière s'assure-t-on que l'organisation des services éducatifs, du travail et des structures scolaires (locaux, horaires, etc.) n'a pas pour effet d'exclure ou de ségréger, partiellement/ temporairement ou entièrement/définitivement, certains élèves, groupes d'élèves et membres du personnel ?

Composante 2 - Des exemples de pratiques

Voici des exemples de pratiques inspirées de récits de directions d'établissement.

- À la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement, utilisez la colonne de droite pour consigner vos commentaires, observations, questionnements et pistes de réflexion. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes : s'agit-il d'une pratique déjà mise en œuvre dans votre milieu ? Si non, vous apparaît-elle pertinente ? À court, moyen ou long terme ? Vous inspire-t-elle d'autres idées de pratiques qui seraient par exemple plus adaptées à votre contexte ? [Voir la page 24 de la boîte à outils.](#)
- Ajoutez vos propres exemples de pratiques.

Je m'assure que les élèves bénéficiant de services complémentaires et particuliers soient amenés à profiter des activités de socialisation et d'apprentissage offertes en classe ordinaire et à tous les élèves, le plus fréquemment possible.

J'utilise les données de l'enquête nationale de l'Équipe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SEVEQ) comme levier pour recueillir des données dans mon école afin de documenter les inégalités et exclusions vécues par certains groupes minorisés (p. ex. personnes LGBTQ+) et afin de cibler les actions à entreprendre pour favoriser un environnement bienveillant et sécuritaire.

Je mets en place une répartition équitable plutôt qu'égale des services éducatifs complémentaires tels que l'orthopédagogie et l'orthophonie, favorisant l'accès aux élèves en ayant le plus besoin, et ce, même s'ils bénéficient aussi de services éducatifs particuliers ou adaptés.

Je m'assure que les décisions concernant le cheminement et les transitions scolaires des élèves priorisent l'intérêt et le bien-être des élèves plutôt que des considérations organisationnelles ou économiques.

Je modifie l'organisation spatiale des classes afin qu'elles soient réparties selon les cycles, plutôt

qu'en séparant les classes ordinaires, d'adaptation scolaire et d'accueil.

J'instaure des opportunités d'échanges et de travail réunissant des enseignant·es de tous les types de classes ainsi que des membres des différents corps d'emploi de l'école.

Je mets en place des critères pour la composition des groupes-classes qui favorisent une répartition prenant en compte les forces et les besoins des élèves.

Notes personnelles

Composante 3 - Des questions pour approfondir la réflexion

Afin de poursuivre l'appropriation de la [composante 3](#) (voir p. 30 de la boîte à outils), voici quelques questions auxquelles réfléchir individuellement, puis collectivement avec les membres de l'équipe-école. L'objectif n'est pas d'y répondre de manière définitive, mais de consigner les observations, les questionnements et les pistes de réflexion émergeant à la lumière du contexte dans lequel vous exercez votre travail et de votre analyse de la situation de l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement.



Comment s'assure-t-on que les curriculums et les pratiques d'enseignement-apprentissage prennent en compte les identités et les expériences des élèves, tout en maintenant de hautes attentes à leur égard ?



Comment représentons-nous les histoires, les contributions, les modes de vie et les luttes des élèves présents dans notre école dans les ressources éducatives, les curriculums, les activités d'apprentissage et les événements scolaires ?



Comment évitons-nous que les préjugés, les stéréotypes et la culture valorisée par l'école induisent des biais dans l'évaluation ?



Comment prenons-nous en compte les facteurs temporaires, comme l'acquisition de la langue d'enseignement, dans l'évaluation des compétences, des comportements ainsi que des besoins de services complémentaires et particuliers ?



Quand et comment les élèves et leurs familles sont-ils invités à prendre part aux décisions concernant leur cheminement scolaire et leurs transitions scolaires ?

Composante 3 - Des exemples de pratiques

Voici des exemples de pratiques inspirées de récits de directions d'établissement.

- À la lumière du contexte dans lequel vous exercez votre travail et de votre analyse de la situation quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement, utilisez la colonne de droite pour consigner vos commentaires, observations, questionnements et pistes de réflexion. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes : s'agit-il d'une pratique déjà mise en œuvre dans votre milieu ? Si non, vous apparaît-elle pertinente ? À court, moyen ou long terme ? Vous inspire-t-elle d'autres idées de pratiques qui seraient par exemple plus adaptées à votre contexte ? [Voir la page 31 de la boîte à outils.](#)
- Ajoutez vos propres exemples de pratiques.

J'encourage les enseignant·es à choisir des ressources éducatives abordant les valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale promues à l'école.

Je réorganise les services de manière à amener les professionnel·les (ex. : orthopédagogues) à travailler auprès de l'élève directement en classe.

Plutôt que de répartir également les services complémentaires entre les classes de l'école, je répartis ces services équitablement en fonction des besoins des élèves.

Je prévois la présence de suppléant·es en classe lors de certaines périodes afin de permettre aux enseignant·es d'aider les élèves de leur groupe-classe ayant besoin.

Je mets en place des conditions favorisant le travail en collaboration autour des besoins des élèves, notamment entre les enseignant·es des classes ordinaires et d'accueil afin que les pratiques d'évaluation au moment de la transition vers la classe ordinaire prennent en compte leur niveau d'acquisition de la langue d'enseignement.

Je prévois du temps pour soutenir individuellement le personnel enseignant dans la transformation de leurs pratiques éducatives et pédagogiques, où il leur est permis de « ventiler » au besoin.

Je présente des documentaires au personnel de l'école afin de les sensibiliser aux réalités des élèves de l'établissement (p. ex. le film Bagages sur l'expérience des élèves en classe d'accueil).

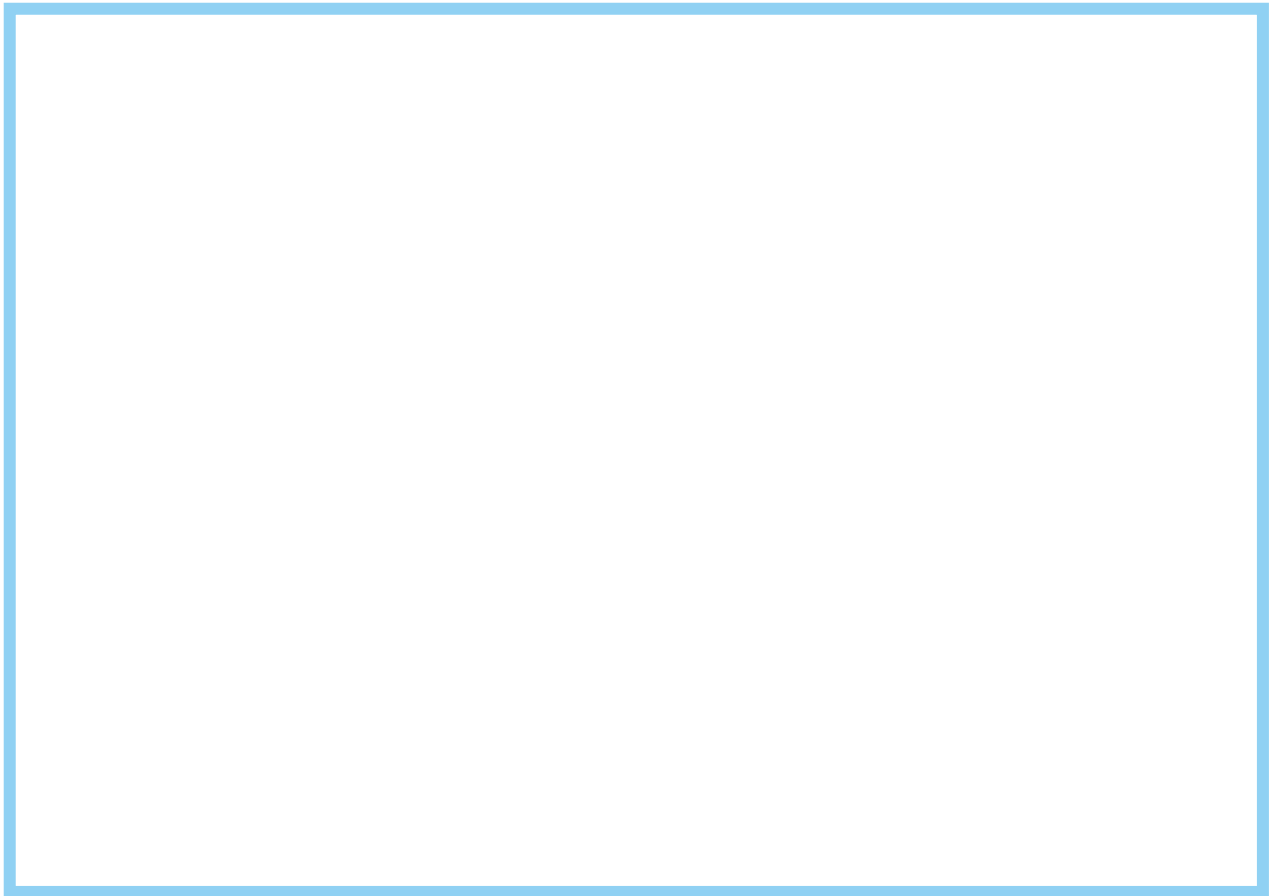
Lorsque nécessaire, je rappelle au personnel enseignant leurs responsabilités à l'égard de tous les élèves, quels que soient leurs besoins et réalités.

Je fais appel aux membres du personnel volontaires pour m'aider à transformer les pratiques, les curriculums et les activités extrascolaires pour qu'elles soient plus équitables, justes, différenciées et inclusives des identités, des expériences et des besoins individuels et collectifs des élèves.

J'encourage les enseignant-es à être flexibles dans leurs interventions afin de ne pas discréditer les manières de faire des élèves provenant de familles plus éloignées de la culture scolaire.

Je remets en question les résultats de tests standardisés quand on dénote que certains groupes minorisés sont sur-identifiés par ce test.

Notes personnelles



Composante 4 - Des questions pour approfondir la réflexion

Afin de poursuivre l’appropriation de la **composante 4** (voir p. 37 de la boîte à outils), voici quelques questions auxquelles réfléchir individuellement, puis collectivement avec les membres de l’équipe-école. L’objectif n’est pas d’y répondre de manière définitive, mais de consigner les observations, les questionnements et les pistes de réflexion émergeant à la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation de l’équité, l’inclusion et la justice sociale au sein de l’établissement.



Qui prend part aux décisions concernant le fonctionnement de l’établissement et le partage des ressources et qui en est exclu ?



Par quels moyens la présence et la parole des personnes de groupes minorisés parmi les élèves et le personnel de l’établissement sont-elles favorisées ?



Comment les modes de nomination aux comités et aux instances décisionnelles de l’établissement (p. ex. conseil des élèves, conseil d’établissement) contribuent-ils à une représentation équitable des membres de la communauté éducative ?



Quels moyens permettent de communiquer les informations concernant les comités et les instances décisionnelles de l’établissement et de la commission scolaire (p. ex. conseil des commissaires) aux personnes y étant sous-représentées ?



Quelles opportunités nous permettent d’apprendre des familles et des communautés de groupes minorisés fréquentant l’établissement ?

Composante 4 - Des exemples de pratiques

Voici des exemples de pratiques inspirées de récits de directions d'établissement.

- À la lumière du contexte dans lequel vous exercez et de votre analyse de la situation quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale au sein de l'établissement, utilisez la colonne de droite pour consigner vos commentaires, observations, questionnements et pistes de réflexion. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes : s'agit-il d'une pratique déjà mise en œuvre dans votre milieu ? Si non, vous apparaît-elle pertinente ? À court, moyen ou long terme ? Vous inspire-t-elle d'autres idées de pratiques qui seraient par exemple plus adaptées à votre contexte ? [Voir la page 38 de la boîte à outils.](#)
- Ajoutez vos propres exemples de pratiques.

Je vois à la mise en place de conseils d'élèves, même s'il ne s'agit pas d'une obligation à mon niveau scolaire, ainsi qu'à la participation des élèves des classes d'adaptation scolaire et d'accueil.	
J'installe des postes informatiques à la disposition des parents et je m'assure que du soutien leur soit fourni (p. ex. parents bénévoles, élèves) afin d'élargir le bassin de parents répondant aux sondages sur le choix des projets de l'école et les difficultés vécues par leurs enfants.	
À l'école, je fais une place, sur une base régulière, à des intervenant-es d'organismes communautaires permettant de créer et d'entretenir des liens avec les familles de groupes minorisés.	
J'accepte dans certaines circonstances, lorsque nécessaire, que les membres du personnel communiquent entre eux et avec les élèves et les familles dans une langue autre que le français ou l'anglais.	
Je soutiens la création et la vitalité d'un organisme de participation des parents (OPP) dans mon école, en encourageant les parents de groupes minorisés à y prendre part.	

J'organise, avec l'équipe-école, des événements en dehors de l'établissement afin de rejoindre des familles moins présentes à l'école et de tisser des liens avec la communauté.	
J'identifie et je recours aux ressources offertes par la commission scolaire pour travailler avec les familles, notamment afin de les informer sur le fonctionnement de la gouvernance scolaire et leur place à l'intérieur de celle-ci.	
Je sensibilise les membres de la communauté éducative aux barrières linguistiques pouvant entraver la participation à l'école des personnes en apprentissage du français (ou de l'anglais), tout en identifiant des manières de les réduire.	
Je m'assure que tous les élèves puissent se reconnaître dans les modèles de réussite que nous valorisons à l'école.	
J'encourage le personnel scolaire à partager avec leurs collègues des points de vue permettant de mieux prendre en compte les réalités des groupes minorisés.	

Notes personnelles

Activité d'appropriation et de développement de la compétence

À partir du récit suivant, identifiez des actions ou des exemples illustrant chacune des composantes de la compétence pour diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Pour vous aider, utilisez le napperon-synthèse au besoin. [Voir la page 40 de la boîte à outils.](#)



RÉAMÉNAGER L'ÉCOLE POUR L'ÉQUITÉ, L'INCLUSION ET LA JUSTICE SOCIALE : RÉCIT D'UNE DIRECTION

À la suite d'un agrandissement, Maxence, alors direction d'établissement, doit refaire le plan de l'aménagement intérieur de l'école. De nouvelles classes « point de service » pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) du préscolaire et du premier cycle seront ouvertes dans l'école. Des enseignant·es, des professionnel·les et des intervenant·es de l'adaptation scolaire ayant développé une expertise auprès des élèves ayant un TSA se joindront à l'équipe-école.

Pour Maxence, l'exclusion physique des élèves des classes spécialisées en adaptation scolaire et des classes d'accueil dans des secteurs périphériques aux classes ordinaires va à l'encontre du droit de tous les enfants de participer pleinement à la vie de l'école. Cette direction estime que les enfants d'un même âge doivent avoir le droit de socialiser entre eux, sans égard à l'identification administrative de certains. Maxence est par ailleurs d'avis que l'organisation « en silos » entretient des préjugés et des fausses croyances à l'égard des élèves des classes spécialisées. Des commentaires entendus de la part de membres du personnel de l'école, tels que « ces élèves sont perturbants pour les activités des classes ordinaires », appuient son avis.

À la lumière de ses valeurs et connaissances sur le sujet, Maxence considère plutôt que l'interaction entre les élèves des classes spécialisées et les autres membres de la communauté éducative permettra de développer de l'empathie à leur égard. Pour y arriver, cette direction planifie l'aménagement de l'école par secteurs de cycle, où tous les types de classes d'élèves d'un même âge sont réunis. Ainsi, les élèves ayant un TSA restent en classe spécialisée, mais leur classe est physiquement près de celles des classes ordinaires. Elle informe les membres de l'équipe-école de cette décision. Maxence invoque le droit de tout enfant de développer son plein potentiel dans l'école et la responsabilité des adultes de l'école de développer de l'empathie à l'égard de chacun des élèves et d'aider tous les élèves à le faire aussi. Elle justifie sa décision à partir de recherches et d'études montrant les effets bénéfiques de l'éducation inclusive et de la mixité scolaire dans une perspective de réussite éducative, mais aussi d'équité. Maxence rappelle également les fondements du droit à l'éducation et met en avant les inégalités et injustices associées aux modes d'organisation ségrégatifs en milieu scolaire. Par la suite, peu importe les circonstances, lorsque la direction fait face à des réactions fondées sur les préjugés et les fausses croyances à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers, elle tente de les déconstruire.

La première année suivant l'intégration des nouvelles classes spécialisées, Maxence organise une rencontre de sensibilisation et de discussion avec une conseillère pédagogique qui agit comme personne-ressource pour la commission scolaire en ce qui concerne l'inclusion des élèves autistes. Le but de la rencontre est de permettre aux adultes de comprendre certains comportements, certaines réactions en partant du point de vue des enfants autistes. Elle soutient également le développement de pratiques

collaboratives entre les membres du personnel à l'égard de ces élèves, à la fois justes et inclusives de leurs expériences et besoins.

La rencontre a lieu en assemblée générale de décembre et tout le personnel y est présent. Puisque Maxence souhaite développer l'empathie des adultes à l'égard des élèves autistes, elle croit que l'expérience vécue dans les premiers mois de l'année scolaire permettra au personnel d'interagir avec les nouveaux élèves, d'observer des situations et de se questionner. La rencontre avec la conseillère pédagogique sera alors plus pertinente, puisqu'elle répond à un besoin réel des membres de l'équipe-école et permet à chacun de pouvoir réfléchir à partir de son expérience réelle, soit de ses réactions ou des sentiments éprouvés afin de les démystifier.

Par la suite, la direction laisse l'équipe-école vivre l'expérience de cette nouvelle organisation dans l'école en étant à l'affût de l'émergence de nouveaux besoins. Maxence considère que l'équipe peut compter sur les nouveaux membres de l'équipe qui ont une spécialisation et une expertise auprès des élèves autistes. Ces nouveaux membres peuvent contribuer à son objectif de développer de l'empathie dans son école. Elle soutient donc leurs initiatives pour les mobiliser.

Au cours de la deuxième année suivant la réorganisation, un comité pour la journée mondiale de l'autisme est formé. Ce comité a comme objectif de poursuivre la sensibilisation à l'égard de l'autisme en organisant des activités pour la journée mondiale de l'autisme. Une place prépondérante est accordée aux élèves des classes spécialisées et à leurs idées. En vue de cette journée, des élèves ont invité personnellement chacun des enseignants des classes de leur cycle ainsi que les élèves à se vêtir de bleu pour cette journée. Le rez-de-chaussée de l'école a été décoré de banderoles bleues. En vue de la troisième année, Maxence a comme projet d'élargir le mandat de ce comité afin que les élèves des classes spécialisées puissent formuler des suggestions qui permettraient d'améliorer leur expérience à l'école.

Actions ou exemples tirés du texte ci-dessus illustrant chacune des composantes

Composante 1

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

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

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

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.

Notes personnelles