

OFDE

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

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

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

FÉVRIER 2018

Direction scientifique

Julie Larochelle-Audet, doctorante, Université de Montréal
Marie-Odile Magnan, professeure, Université de Montréal
Maryse Potvin, professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Emmanuelle Doré, doctorante, Université de Montréal

Comité de travail (ordre alphabétique)

Anastasia Amboulé Abath, professeure, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
Andréanne Gélina Proulx, professeure, Université du Québec en Outaouais (UQO)
Philip S.S. Howard, professeur, McGill University
Lise-Anne St-Vincent, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Groupe consultatif (ordre alphabétique)

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

Révision linguistique : Louise Simard

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

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

Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation / Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité ; document préparé par Julie Larochelle-Audet, Marie-Odile Magnan, Maryse Potvin, Emmanuelle Doré.

Comprend des références bibliographiques.

Monographie électronique en format PDF.

ISBN 978-2-924536-06-3 (PDF)

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. Potvin, Maryse, 1964-, auteur. IV. Doré, Emmanuelle, auteur. V. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, organisme de publication. VI. Titre.

LC214.3.C32Q8 2018

379.2'6309714

C2018-940371-3

Ce rapport a été réalisé avec le soutien financier de la direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES).

Table des matières

Introduction et objectifs	1
1. Émergence du groupe et état de la formation	6
2. Approche conceptuelle et théorique.....	9
2.1. Diversité, différences sociales et groupes minorisés	9
2.2. Équité, inclusion et justice sociale	12
2.3. Compétences et finalités pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale	16
3. Démarche méthodologique	19
3.1. Une démarche itérative et collaborative	20
3.2. Analyse de référentiels de compétences.....	20
3.2.1. Choix du corpus.....	21
3.2.2. Démarche analytique	22
3.2.3. Limites et caractéristiques du corpus	24
3.3. Étapes vers la modélisation d'une compétence	30
4. Analyse des référentiels de compétences internationaux et du Québec.....	32
4.1. Analyse des différences sociales nommées dans les référentiels	32
4.1.1. Différences sociales nommées dans les référentiels internationaux	33
4.1.2. Différences sociales nommées dans le référentiel québécois.....	35
4.1.3. Tableau-synthèse des différences sociales nommées dans les référentiels	36
4.2. Analyse de la vision du leader scolaire dans les référentiels.....	36
4.2.1. Vision du leader scolaire dans les référentiels internationaux.....	37
4.2.2. Vision du leader scolaire dans le référentiel québécois	40
4.2.3. Tableau-synthèse de la vision du leader scolaire dans les référentiels	42
4.3. Analyse des compétences et composantes des référentiels	44
4.3.1. Compétences et composantes dans les référentiels internationaux	44
4.3.2. Compétences et composantes dans le référentiel québécois.....	60
4.3.3. Tableau-synthèse des compétences et composantes dans les référentiels.....	65
4.4. Synthèse critique.....	67

5. Un modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale	70
5.1. Vision et compétence du leader scolaire pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale.....	73
5.2. Un agir professionnel intègre et critique	76
5.3. Un environnement éducatif favorisant l'action face aux inégalités, injustices et exclusions.....	78
5.4. Des pratiques éducatives et pédagogiques ainsi que des curriculums équitables, justes, différenciés et inclusifs.....	80
5.5. Une culture inclusive des multiples points de vue et apports des personnes de groupes minorisés	82
6. Conclusion et recommandations	84
Bibliographie	87
Annexe A	96
Annexe B	97

Table des figures

Figure 1 : Structure du référentiel de compétences de la Colombie-Britannique	25
Figure 2 : Structure du référentiel de compétences de l’Australie	26
Figure 3 : Représentation visuelle du référentiel de compétences du Québec	29
Figure 4 : Extrait de la représentation visuelle du référentiel de compétences québécois	41
Figure 5 : Modèle d’une compétence des directions pour l’équité, l’inclusion et la justice sociale dans les établissements d’enseignement	72
Figure 6 : Caractéristiques-clés d’une compétence	96

Table des tableaux

Tableau 1 : Principales caractéristiques des référentiels	30
Tableau 2 : Tableau comparatif des différences sociales nommées dans les référentiels	36
Tableau 3 : Tableau comparatif de la vision du leader scolaire dans les référentiels	43
Tableau 4 : Classification des actions-clés du référentiel québécois selon les catégories analytiques	64
Tableau 5 : Tableau comparatif des catégories analytiques dans les référentiels	66

Introduction et objectifs

La mise en place de milieux éducatifs inclusifs constitue le cœur de la vision proposée dans la nouvelle *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017). L'inclusion constitue à la fois une visée et une condition du droit à l'éducation pour tous et toutes, aux côtés des principes d'égalité et de justice sociale ayant guidé la démocratisation du système éducatif québécois à la fin des années 1960. Dans la foulée des mouvements pour la reconnaissance des droits humains, la société québécoise s'est dotée d'institutions et de balises politiques et juridiques pour protéger ce droit. La Loi sur l'instruction publique (RLRQ c. I-13.3) et d'autres encadrements internationaux et nationaux¹ affirment et protègent le droit à l'éducation. Toutes les personnes doivent avoir accès à une éducation de qualité en vue de favoriser la redistribution équitable des biens et des ressources ainsi que la participation sociale en toute dignité (Dei, Karumanchery, James-Wilson, James, Zine et Rinaldi, 2000; Fraser, 1998; Shields, 2013). Aucun motif ne justifie que certaines personnes ou collectivités soient privées des besoins de base comme l'éducation, une idée faisant l'objet d'un important consensus parmi la population (Langlois, 2014). Or, la mise en œuvre des visées d'inclusion, d'équité et de justice sociale dans le système éducatif rencontre plusieurs écueils (CSE, 2014, 2016, 2017) amenant le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) à presser la société québécoise, les autorités compétentes et les acteurs des établissements d'enseignement à *Remettre le cap sur l'équité* (2016) pour éviter que les progrès accomplis au cours des dernières décennies ne soient compromis. Il les invite notamment à examiner comment le fonctionnement du système éducatif agit dans la perpétuation de certaines inégalités.

Au Québec comme dans d'autres sociétés dotées d'institutions démocratiques, les modes d'organisation et de régulation du système éducatif supportent une conception méritocratique de l'éducation² propice à la reproduction des inégalités et à l'exclusion (CSE, 2010, 2014, 2016, 2017; GERESE, 2005). La stratification des parcours offerts aux élèves, la séparation des élèves selon leur profil socioéconomique et leurs performances scolaires, ainsi que la concurrence entre les établissements d'enseignement y contribuent (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010; Kamanzi et Pilote, 2016; Marcotte-Fournier, Bourdon, Lessard et Dionne, 2016). Des inégalités et des injustices peuvent aussi résulter de politiques, règles, décisions et pratiques éducatives en apparence neutres et égales, notamment d'évaluation, de dépistage et de classement³ standardisés, d'organisation des voies et transitions scolaires (Borri-Anadon, 2014, 2016; CDPDJ, 2011; Dhume-Sonzogni, 2014; Gillborn, Ladson-Billings et Taylor, 2009; Ladson-Billings et Tate, 2006; Magnan et Vidal, 2015), relatives aux choix des contenus des curriculums (Apple et Beane, 2007; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Ghosh, 2002; Kincheloe et McLaren, 2007; Sleeter et Grant, 2009) et

¹ Parmi les principaux encadrements, mentionnons sur le plan international la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (Organisation des Nations Unies, 1948) et la *Convention relative aux droits de l'enfant* (Organisation des Nations Unies, 1989) et sur le plan national, la *Charte des droits et libertés de la personne* (RLRQ c. C-12) du Québec et la *Charte canadienne des droits et libertés*.

² Selon une conception méritocratique de l'éducation, ce sont les dons, les talents ou les aptitudes des personnes qui définissent le niveau ou le seuil à atteindre dans le système éducatif (GERESE, 2005).

³ Le classement (*tracking*) est une pratique d'étiquetage consistant à séparer les groupes selon leurs niveaux ou performances scolaires, faisant en sorte que certains groupes d'élèves (ex. : ayant un handicap, racisés, en situation de pauvreté) se retrouvent ségrégués dans des filières ou des voies différentes (Apple et Beane, 2007; Ladson-Billings et Tate, 2006).

de sélection du personnel scolaire (Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et D'Arrisso, sous presse; Ryan, Pollock et Antonelli, 2009). Selon des configurations variant selon le contexte (temps, lieu, enjeux sociaux et politiques, rapports d'autorité, etc.), elles sont susceptibles de porter des préjudices particuliers aux personnes dont les expériences, l'histoire, les identités et la contribution se reflètent peu dans l'organisation du système éducatif (Coleman, 2012; Demers, Lefrançois et Éthier, 2015; Kaur, 2012; Verhoeven, 2011). De manière toujours historicisée et contextualisée, certains groupes sont construits comme étant la norme et d'autres comme étant à la marge dans les sociétés, comme les autochtones, les personnes de groupes racisés⁴, immigrantes ou de religions minorisées, les femmes, les personnes en situation de pauvreté économique, les personnes ayant des handicaps, capacités ou besoins particuliers, ou encore des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres et queer (LGBTQ).

Alors que certaines tendances lourdes mettent en péril le droit à l'éducation, des actions doivent être entreprises pour assurer l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le système éducatif et la société québécoise. Il ne s'agit pas de mettre en place des systèmes parallèles pour combler des manquements sur le plan de la reconnaissance ou dans la distribution des ressources, mais de réformer le système éducatif afin d'éradiquer les inégalités, les injustices et les exclusions se perpétuant à même son fonctionnement et qui sont dommageables pour la société dans son ensemble (Dei *et al.*, 2000). Incompatible avec l'exclusion de l'un ou l'autre de ses membres, un tel projet engage la responsabilité des décideurs et des acteurs du milieu de l'éducation. La nouvelle *Politique de la réussite éducative* du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017) s'engage en ce sens, comme le reflète la vision qu'elle propose : « Des milieux éducatifs inclusifs, centrés sur la réussite de toutes et de tous, soutenus par leur communauté, qui, ensemble, forment des citoyennes et des citoyens compétents, créatifs, responsables, ouverts à la diversité et pleinement engagés dans la vie sociale, culturelle et économique du Québec » (p. 26). La politique reconnaît par ailleurs l'effet positif du leadership de la direction d'établissement sur la réussite et les pratiques éducatives. Le type de leadership exercé a une influence sur l'ensemble des activités quotidiennes de l'établissement, notamment dans une visée d'inclusion de tous les élèves (CSE, 2017; Thibodeau, Gélinas-Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel, 2016). À publics scolaires comparables, les directions adoptant un leadership en faveur de la justice sociale voient un effet positif sur la réussite éducative des élèves en situation de pauvreté économique (Archambault et Garon, 2013; Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011; Archambault et Richer, 2014). Les directions et directions adjointes⁵ ont un rôle essentiel à assumer en tant que leader face aux dynamiques qui marginalisent certaines personnes et collectivités. Au-delà de leur propre établissement, la création de comités de répartition des ressources avec le projet de loi 105 (2016) modifiant la Loi sur

⁴ L'expression « groupes racisés » est utilisée afin de mettre en évidence la construction sociale de la race et les rapports de pouvoir se matérialisant dans un processus de minorisation (Potvin et Pilote, 2016) particulier appelé « *racialization* » en anglais et traduit par les termes « racisation » ou « racialisation » en français (voir la section 2.1). L'utilisation du concept de race, fréquent dans les écrits anglo-saxons, mais très polémique dans l'espace francophone, rappelle que même si les fondements biologiques de la race ont été largement réfutés, les effets de l'idéologie raciste et plus largement du racisme – une forme de « biologisation de la pensée sociale, qui tente par ce biais de poser en absolu toute différence constatée ou supposée » (Guillaumin, 1972/2002, p. 14) – perdurent.

⁵ Dans le document, le terme « directions » renvoie à la fois aux directions et aux directions adjointes.

l'instruction publique (RLRQ c. I-13.3) leur confèrent de nouveaux leviers et pouvoirs sur le plan organisationnel et financier.

Plusieurs politiques et rapports soutiennent que la formation des directions et des autres professionnel(le)s de l'éducation est l'un des piliers pour la mise en place de pratiques d'équité, d'inclusion et de justice sociale prenant en compte la diversité sociale dans le système éducatif québécois (CDPDJ, 2009, 2011; MEQ, 1998a; MICC, 2008). La formation constitue un moment privilégié pour s'engager dans une réflexion plus globale sur la justice et la démocratie, en tant qu'aspects fondamentaux du leadership en éducation (Shields, 2010, 2011, 2013). Depuis 2001, il est obligatoire de réaliser un programme universitaire de deuxième cycle ayant un minimum de 30 crédits en gestion afin d'exercer la profession de direction ou direction-adjointe d'un établissement d'enseignement⁶. Dans un contexte de professionnalisation de la fonction de direction, l'approche par compétences occupe une place importante dans la structure de ces cursus de formation, et notamment des diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) en administration de l'éducation (Isabelle, Meunier et Gélinas Proulx, 2016). Même s'il n'a pas de valeur prescriptive, le référentiel de compétences pour la formation à la gestion d'un établissement scolaire élaboré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008) constitue un cadre de référence important pour les universités et les commissions scolaires (Bernatchez, 2011; D'Arrisso, 2013). S'inspirant de ce cadre, certaines universités et commissions scolaires se sont dotées de leurs propres référentiels de compétences pour correspondre plus fidèlement à leur contexte et à leur mission auprès des directions (formation, supervision, encadrement, développement professionnel, etc.). Ces cadres de références servent donc aussi d'outils et de leviers aux directions pour leur développement professionnel et pour leur évaluation, leur supervision et leur accompagnement au sein des institutions éducatives. Tout au long de la carrière, les référentiels orientent les directions dans l'exercice de leur responsabilité et de leur autonomie afin d'adopter les actions et les initiatives pertinentes en fonction du contexte et du but à atteindre (Legendre, 2008).

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

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

⁶ La formation universitaire doit être réalisée en amont ou au cours des cinq premières années d'exercice. Il est possible de commencer à exercer la profession de direction dès la réussite des six premiers crédits (deux cours universitaires). Les personnes désirant exercer la profession doivent également détenir une autorisation d'enseigner et avoir cumulé un minimum de cinq années d'expérience pertinente.

directions d'établissement d'enseignement, notamment dans les commissions scolaires, les universités et les associations de directions et de cadres scolaires.

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

Ce rapport propose donc un modèle de compétence⁷ à développer par les directions pour mettre en œuvre une éducation permettant à tous et toutes d'avoir des opportunités équivalentes d'accéder aux services, aux ressources et aux biens collectifs de la société québécoise et d'y participer en toute dignité. Le groupe souhaite ainsi offrir de nouveaux repères pour guider les directions dans l'exigeant rôle qui leur est confié, tout en proposant des pistes pour bonifier la formation des directions d'établissement d'enseignement offerte au Québec pour que se concrétise un système éducatif réellement équitable, inclusif et socialement juste. Pour ces raisons, le rapport est déposé au MEES, et notamment à la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS), à la direction des services d'accueil et de l'éducation interculturelle (DSAEI) et au Comité de perfectionnement des directions d'établissement d'enseignement (CDP)-Universités. Compte tenu de leur rôle dans la formation et l'évaluation des directions d'établissement d'enseignement, le rapport interpelle aussi les responsables des programmes en administration scolaire des universités québécoises ainsi que les gestionnaires des commissions scolaires et de différentes organisations de gestionnaires et cadres scolaires, dont les associations de cadres scolaires, l'Association québécoise des cadres scolaires (AQCS) et l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ/ADGESBQ), et les associations de directions d'établissement, dont la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE), l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE), l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES) et l'Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAEAQ/AAESQ).

Le rapport est divisé en six grandes sections. La première section présente l'historique et la composition du groupe ainsi que quelques constats relatifs à l'état de la formation des directions quant à la l'équité, l'inclusion et la justice sociale. La deuxième section du rapport expose l'approche conceptuelle et théorique critique privilégiée par le comité de travail du groupe, où s'imbriquent les notions de diversité, de différences sociales et de groupes minorisés, d'équité, d'inclusion et de justice sociale ainsi que de compétences et finalités. La troisième section explique la démarche méthodologique utilisée tout au long des travaux, notamment pour l'analyse des référentiels de compétences des directions d'établissement d'enseignement et pour l'élaboration du modèle de compétence. La quatrième section présente les résultats de l'analyse selon trois questions posées au corpus de référentiels, portant respectivement sur les différences sociales nommées, la vision du leader valorisée et les compétences proposées. Elle s'achève par une discussion critique. La cinquième section présente le modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale élaboré par le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*, constitué d'une vision, de quatre composantes ainsi que

⁷ Le concept de « compétence » est utilisé dans son sens le plus large, c'est-à-dire comme un savoir-agir en contexte nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources. Son utilisation dans ce rapport et dans la littérature est plus longuement explorée à la section 2.3.

d'exemples de pratiques et de questions réflexives à l'intention des directions. Des recommandations sont enfin formulées à la dernière section pour que les travaux du groupe permettent effectivement de bonifier les référentiels de compétences des directions d'établissement d'enseignement et leur formation, tant initiale que continue.

1. Émergence du groupe et état de la formation

Le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* réunit des professeur(e)s et doctorantes de huit universités québécoises ainsi que des directions et d'autres décideurs de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), de la Commission Marguerite-Bourgeoys (CSMB), de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) et de la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du MEES⁸. Majoritairement spécialistes du champ de l'administration scolaire, les professeur(e)s réunis dans ce groupe partagent un intérêt pour la formation des directions d'établissement d'enseignement et/ou assument des responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes aux cycles supérieurs en administration scolaire dans leurs universités respectives. Sur le plan de la recherche, leurs expertises variées les amènent à s'intéresser à la diversité humaine et sociale à partir de différentes thématiques, comme l'éthique, les politiques éducatives, l'inclusion scolaire, la justice sociale, le plurilinguisme, le racisme, etc.

Ce groupe a été mis sur pied au printemps 2016. Il fait partie des comités ad hoc de l'*Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité* (OFDE), qui a pour objectif de produire des bilans, des analyses critiques et comparatives et des documents d'orientation sur l'état de ce champ de formation, au Québec et dans d'autres provinces ou sociétés. Ses travaux s'inscrivent dans la continuité du projet de recherche *L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités: développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative* (Potvin *et al.*, CRSH, 2012-2014) et plus particulièrement des travaux menés en 2012-2015 par le *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* (Potvin, Borri-Anadon *et al.*, 2015). Alors qu'un processus de révision du référentiel pour l'enseignement à la formation générale (MEQ, 2001a, 2001b) est à l'ordre du jour au ministère de l'Éducation, les activités de ce groupe visaient l'amélioration de la formation initiale des professionnels en éducation ainsi qu'une meilleure prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement. Dans son rapport, le groupe offre un cadre de référence qui circonscrit les compétences essentielles pour, d'une part, « préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire » et, d'autre part, « adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés » (Potvin, Borri-Anadon *et al.*, 2015, p. 12). Le rapport propose également des outils pour le développement et l'évaluation de ces compétences en contexte de formation. Pour en prendre connaissance, nous vous invitons à consulter le rapport (Potvin, Borri-Anadon *et al.*, 2015), accessible en ligne, ainsi que des publications sur le sujet ayant suivi (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016, sous presse). En vue d'actualiser le référentiel de compétences professionnelles

⁸ Nous remercions Valérie Djédjé et Martin Maltais pour leur participation durant la première année d'activités du groupe.

des enseignants, il a été remis en 2015 au MEES, à la Table MEES-Universités et au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).

Ce rapport émane par ailleurs de préoccupations observées par les commissions scolaires et les directions d'école. Il s'inscrit ainsi dans la foulée du Chantier 7 *Accompagner les directions d'établissement du préscolaire-primaire à mobiliser leur équipe-école en milieu pluriethnique, plurilingue et défavorisé : vers un leadership pédagogique d'inclusion et d'équité* (2014-2016), codirigé par Marie-Odile Magnan, Françoise Armand et Fasal Kanouté, et financé par le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire du MELS. Cette recherche-action/formation destinée aux directions de la CSDM vise la mise en œuvre d'un leadership d'inclusion et d'équité, l'élaboration de plans de réussite ayant comme objectif la réussite de tous les élèves en milieu pluriethnique et défavorisé et la mobilisation de leur équipe-école dans cette perspective. Plusieurs réflexions émanant du Chantier 7 ont nourri les présents travaux du groupe.

La pertinence de ce rapport se fonde également sur d'autres travaux analytiques révélant une faible prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique constitutive de la société québécoise dans les documents d'orientation du ministère de l'Éducation pour l'enseignement et la gestion d'un établissement scolaire (Larochelle-Audet, Magnan *et al.*, sous presse) et dans les programmes de formation en éducation dans les universités québécoises (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013).

Représentant plusieurs institutions en charge de la formation des directions, les membres du groupe corroborent ce constat. Actuellement, il n'y a aucun cours obligatoire dans les programmes de formation en administration scolaire des universités québécoises relatif à la prise en compte de la diversité sociale et aux enjeux relatifs à l'équité, l'inclusion et la justice sociale en éducation. Des cours optionnels sont offerts à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (*La gestion de la diversité en milieu scolaire*), à McGill (*Educational Leadership and Social Justice Praxis*), à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue⁹ (UQAT) (*Interculturalité et inclusion de la diversité dans un établissement d'enseignement* et *Gestion d'un établissement d'enseignement en contexte autochtone*) et à l'Université de Montréal (*Diriger en milieu urbain*). Ce dernier, qui traite des enjeux de défavorisation et d'inclusion en contexte montréalais, est en voie de devenir obligatoire dans le nouveau programme de DESS en leadership et gestion des établissements scolaires. Cette initiative résulte d'une démarche concertée entre les acteurs de l'université et des milieux scolaires pour que les directions soient encore mieux préparées à assumer leur fonction en contexte montréalais. Dans les autres universités, la prise en compte de ces questions dépend des intérêts des professeur(e)s et chargé(e)s de cours ou encore des étudiant(e)s dans le cadre de projets individuels de développement de compétences. L'importance d'accroître la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale dans les programmes en gestion de l'éducation, et plus particulièrement des DESS pour la formation initiale des directions, est partagée par les membres du groupe, que ce soit par l'ajout de cours ou par la révision des objectifs et contenus de

⁹ Ces cours ont été ajoutés au plan de formation du DESS en gestion d'établissement d'enseignement en 2016-2017.

cours existants. Le rapport constitue à cet égard un outil de sensibilisation et de vulgarisation susceptibles de favoriser ces changements.

La situation est semblable du côté des commissions scolaires, où la prise en compte des enjeux relatifs à la diversité sociale en contexte de formation n'est pas systématique. Le nouveau référentiel de compétences pour la gestion efficace d'un établissement de la CSMB (2017), qui s'inscrit dans un mouvement plus large sur l'enseignement efficace, intègre cependant des éléments pour la prise en compte de la diversité. À la CSDM, une démarche de révision du référentiel de compétences des directions pour une meilleure prise en compte de l'équité et l'inclusion a été initiée dans la foulée du Chantier 7 sur le leadership des directions en milieu pluriethnique, plurilingue et défavorisé (Magnan, Armand et Kanouté, 2014-2016). Le plan d'engagement à venir et les autres documents institutionnels orientant les actions à la commission scolaire devraient également s'en imprégner davantage à moyen terme. La formation offerte par les commissions scolaires ou les associations professionnelles quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale varie en somme largement d'un milieu à l'autre.

2. Approche conceptuelle et théorique

Les travaux du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* ont été menés à partir d'une approche conceptuelle et théorique où s'imbriquent les notions de diversité, de différences sociales et de groupes minorisés, d'équité, d'inclusion et de justice sociale et, enfin, de compétences et finalités. Dès le départ, les membres du Groupe se sont positionnés pour une prise en compte de la diversité humaine et sociale dans toutes ses dimensions. Le présent rapport ne cible donc pas en particulier un groupe ou un autre, mais s'intéresse plutôt aux inégalités et à l'exclusion sur le plan de la reconnaissance et de la distribution des ressources éducatives envers les groupes minorisés socialement. Le sens conféré aux concepts de diversité, de différences sociales et de groupes minorisés est clarifié à la section 2.1. Pour orienter les travaux, les membres du Groupe ont rapidement identifié trois concepts aux buts concomitants pour agir face aux inégalités et exclusions en éducation : l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Reflétant la posture critique privilégiée par le comité de travail, la section 2.2 distingue ces trois concepts. Compte tenu des objectifs poursuivis par le Groupe, la notion de compétence est définie à la section 2.3. Deux finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale sont aussi circonscrites à la lumière de l'approche conceptuelle et théorique définie.

2.1. Diversité, différences sociales et groupes minorisés

Au Québec comme dans les autres sociétés pluralistes s'étant dotées d'un système démocratique libéral, la prise en compte de la diversité dans le système éducatif et la cohésion sociale constituent des enjeux contemporains fondamentaux (Dewey, 1916/2011). Dans un environnement mondialisé, ces enjeux éducatifs sont intimement liés aux rapports intergroupes découlant des conquêtes, de la colonisation et de l'immigration (Abdallah-Pretceille, 2008; Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998; Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016). Les ajustements de normes et de morales ayant cours dans ces sociétés ne concernent toutefois pas uniquement la diversité dite « ethnoculturelle, religieuse et linguistique »¹⁰ et les expériences, identités et marqueurs y étant généralement associés, comme la langue, la religion, la race¹¹, la couleur, l'origine ethnique ou nationale, le statut d'immigrant, de réfugié et le parcours migratoire.

¹⁰ Au Québec, l'expression « diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique » est couramment utilisée, notamment dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998b), un pilier pour la prise en compte de ces dimensions de la diversité sociale dans le milieu scolaire québécois.

¹¹ Il existe scientifiquement une seule espèce humaine. Par contre, l'idéologie raciste a, aujourd'hui encore, des effets importants sur la vie des personnes de groupes racisés, c'est-à-dire construites socialement comme étant inférieures en raison de différences socioculturelles ou physiques, réelles ou imaginées (Guillaumin, 1972/2002; MIDI, 2015). Le concept de race participe d'un système de justification d'agressions envers certains groupes d'individus qui se voient déshumanisés et confrontés à des traitements différentiels et non équitables, intentionnels, non intentionnels et systémiques, dans plusieurs sphères, notamment dans le travail, l'éducation, la santé et le logement (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). La race est donc une construction sociale, similaire en ce sens au genre, et c'est pourquoi nous n'utilisons pas de guillemets. Comme l'explique Goldberg

Depuis les années 1960, les mouvements sociaux pour la reconnaissance des droits et libertés des personnes révèlent l'ampleur des inégalités sociales et des identités constitutives de la diversité sociale ayant été occultées historiquement. Traduisant le fruit de ces luttes sociales, l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* (RLRQ c. C-12) du Québec, actualisé depuis son adoption en 1975, stipule que :

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.

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

Le concept de diversité a une connotation généralement positive, encourageant son usage dans différentes sphères de la vie sociale. D'un point de vue critique, ce concept agit toutefois comme un euphémisme. Il attire l'attention vers les bons coups, comme les bonnes pratiques et les *success stories*, évitant les zones conflictuelles et les réalités dérangeantes, comme les inégalités, le racisme et les discriminations, et dissimulant l'histoire des mouvements sociaux pour les droits et libertés des personnes (Ahmed, 2012; Ahmed et Swan, 2006; Masclet, 2012; Ricci, 2015). Pour limiter la dépolitisation de ces enjeux sociaux, les membres du groupe privilégient dans leurs travaux le concept de « **groupe minorisé** » (Potvin, Borri-Anadon *et al.*, 2015; Potvin et Pilote, 2016). Contrairement à celui de diversité, le concept met en évidence la hiérarchisation sociale des identités individuelles et collectives à des fins de domination. De manière toujours historicisée et contextualisée, certaines identités sont construites comme étant la norme et d'autres comme étant à la marge des sociétés. Des marqueurs physiques et/ou

(2009), la mise entre guillemets participe à une tendance « *racial-neoliberal* » minimisant les expériences du racisme et de la racisation.

socioculturels de la diversité réels ou imaginés (couleur, langue, sexe, condition socioéconomique, etc.) sont utilisés afin de construire des différences ou catégories sociales par lesquelles des personnes et des groupes sont exclus et infériorisés en termes de pouvoir (Guillaumin, 1972/2002; Potvin et Pilote, 2016). La construction des **catégories sociales** procède entre autres d'une « biologisation de la pensée sociale » (Guillaumin, 1972/2002, p. 14) qui cache, sous une croyance en des différences « naturelles », les rapports de pouvoir à l'origine de la division sociale entre les groupes. Ces différences ou catégories sociales n'existent donc pas « en soi », mais sont créées dans les sociétés afin de légitimer une répartition inégale des ressources matérielles et symboliques entre les groupes.

Bien qu'il mette en tension « minorité » et « majorité », ce concept ne renvoie pas à une réalité numérique (Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Shields, 2013). Un groupe peut être minorisé, altérisé et opprimé même s'il est composé d'un plus grand nombre d'individus, comme l'illustre le slogan « Nous sommes les 99 % » utilisé par le mouvement social « *Occupy Wall Street* » pour mettre en relief les disparités dans la répartition des richesses. L'histoire des rapports intergroupes au Québec s'avère également instructive à cet égard, comme l'analysent Potvin et Pilote (2016) :

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 », entre autres avec la montée du nationalisme et l'adoption de la loi 101, la *Charte de la langue française* (RLRQ c. C-11) (p. 83).

Ce concept met l'accent sur les multiples processus de minorisation par lesquels un groupe, qui se définit comme la référence universelle et non marquée socialement, construit négativement un ou d'autres groupes pour légitimer des traitements différentiels inéquitables et injustes (Potvin, Borri-Anadon *et al.*, 2015; Potvin et Pilote, 2016). Les processus de minorisation se (re)construisent selon le contexte et les rapports de pouvoir en jeu, mais également à l'**intersection** de différentes catégories sociales et systèmes d'oppression, comme le sexisme, le racisme, l'homophobie, le capacitisme ou la transphobie (Collins, 1990/2002; Collins et Bilge, 2016). Comme le résume Fraser (1998) : « l'oppression n'opère pas de manière compartimentée. Il faut plutôt l'aborder comme une dynamique globale à l'intérieur de laquelle les actes d'injustice maillent indistinctement appartenance de sexe, origine ethnoculturelle, position de classe et [d'orientation]¹² sexuelle » (p. 17-18).

En milieu scolaire, l'imbrication des catégories sociales et des systèmes d'oppression transparaît notamment dans la surreprésentation de certains groupes d'élèves dans les filières de l'adaptation scolaire (éducation spécialisée) et parmi les élèves faisant l'objet de mesures disciplinaires. Plusieurs recherches menées aux États-Unis et au Canada révèlent par exemple comment le capacitisme et le racisme, et

¹² Nous préférons utiliser l'expression « orientation sexuelle » plutôt que « préférence sexuelle » utilisée dans cette traduction de l'article de la philosophe Nancy Fraser.

notamment le linguicisme¹³, s'imbriquent dans le système scolaire (Artiles et Trent, 1994; Borri-Anadon, 2014, 2016; CDPDJ, 2011; Crenshaw, Ocen et Nanda, 2015; James et Turner, 2017). Dans le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2011) sur le profilage racial et la discrimination systémique des jeunes de groupes racisés au Québec, il est fait état de la « surreprésentation des communautés noires ou des élèves issus de l'immigration au sein de classes d'adaptation scolaire, parmi les décrocheurs ou dans des filières éducatives qui ne répondent pas aux besoins et aux intérêts de l'élève » (p. 59) « ainsi que parmi les jeunes signalés et pris en charge par le [Directeur de la protection de la jeunesse] DPJ » (p. 13). Issu d'une vaste consultation, ce rapport révèle les configurations particulières de la discrimination ethnoraciale, tout en soulignant son interrelation avec les conditions socioéconomiques précaires des familles d'immigration récente ou de certains groupes racisés. Ce faisant, il propose une lecture intersectionnelle des parcours et obstacles rencontrés par les élèves de groupes racisés se rapprochant de celle privilégiée par le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*.

2.2. Équité, inclusion et justice sociale

Dans une volonté d'agir face aux processus et pratiques par lesquels des groupes et des personnes sont minorisés en milieu scolaire, les travaux du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* visent à transformer les institutions éducatives plutôt que les personnes qui les fréquentent. Les membres du Groupe rejettent les conceptions axées sur les déficits qui expliquent essentiellement les inégalités scolaires et sociales par les caractéristiques individuelles d'une personne, son milieu d'origine, son manque de potentiel ou encore son incapacité présumée à développer certaines habiletés (Ainscow et Miles, 2008; AuCoin et Vienneau, 2015; Borri-Anadon, 2016). Ils privilégient des conceptions critiques qui interrogent le fonctionnement du système éducatif afin de comprendre comment certaines pratiques et processus structurels affectent les apprentissages, l'identité ou la réussite éducative des apprenant(e)s des groupes minorisés (Dei *et al.*, 2000; Potvin, Borri-Anadon *et al.*, 2015; Shields, 2013), reproduisant ainsi des inégalités sociales et entravant l'idée de démocratie et de justice sociale. Les membres du Groupe privilégient par conséquent une perspective systémique et des concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation appelant à la mise en œuvre d'un leadership transformatif.

Comme le résume le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (GERESE, 2005), « un **système éducatif équitable** est un système qui traite tous les élèves comme des égaux et qui vise à favoriser une société équitable, dans laquelle les biens essentiels sont distribués conformément aux règles de la justice et qui favorise la coopération sur un pied d'égalité » (p. 13-14). L'équité dépasse donc 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. En d'autres mots, le concept d'équité se distingue de l'idée que « les plus talentueux, quelle que soit leur origine sociale, peuvent accéder aux meilleures places » (Duru-Bellat, 2009, p. 13, cité dans CSE,

¹³ Quand la discrimination est conduite envers un exogroupe racial, on parle de racisme, et lorsqu'elle est conduite envers un exogroupe linguistique on parle de linguicisme (Jost et Major, 2001).

2016, p. 13). L'équité s'éloigne également d'une égalité de traitement, où tous les élèves reçoivent un traitement identique (GERESE, 2005). L'équité instaure plutôt un traitement différencié pour atténuer l'effet des pratiques et des processus scolaires par lesquels des élèves sont désavantagés en raison de leur statut social, par exemple l'évaluation sommative ou certificative des apprentissages qui sélectionne des élèves selon certaines de leurs performances scolaires (CSE, 2016; Magnan et Vidal, 2015). Elle agit donc comme correctif des inégalités structurelles et de leurs effets sur des groupes d'élèves minorisés, comme les élèves en situation de handicap ou de difficulté d'apprentissage, les élèves en processus d'acquisition d'une langue seconde, les élèves de groupes racisés, les élèves LGBTQ ou encore les élèves autochtones. Contrairement à une conception largement véhiculée dans la société, l'équité en éducation vise à corriger des inégalités affectant injustement certains élèves pour plus d'*égalité réelle*, et non pas à leur donner des privilèges indus aux dépens des autres.

L'approche inclusive poursuit également une égalité réelle, soit de résultats, d'acquis et de succès éducatifs (Potvin, 2013). Longtemps associée à l'intégration scolaire des élèves handicapés, elle tend aujourd'hui à s'élargir pour prendre en compte la réalité de tous les élèves sous-représentés et marginalisés dans le système éducatif (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015; Potvin, 2013). L'éducation inclusive jouit aujourd'hui d'une reconnaissance planétaire, alimentée par plusieurs déclarations de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et de l'Organisation des Nations Unies (ONU) (Potvin, 2013; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). Le projet d'école inclusive proposé par ces organisations internationales vise :

à universaliser l'accès à l'école publique (UNESCO, 1990), à offrir à tous les enfants et à tous les jeunes d'âge scolaire des chances égales en matière d'enseignement (ONU, 1993), à construire un régime pédagogique véritablement centré sur l'apprenant (UNESCO, 1994) et à garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les apprenants (UNESCO, 2005) (Rousseau *et al.*, 2015, p. 8).

En ce sens, l'école et la classe inclusives appartiennent à tous les élèves. Les processus d'enseignement-apprentissage y étant mis en place doivent permettre à chaque élève de recevoir une éducation qui tient compte de ses identités (sociales) et qui est adaptée à ses expériences, caractéristiques personnelles et besoins particuliers (AuCoin et Vienneau, 2015; Dei *et al.*, 2000; Rousseau, 2015). Cette conception de l'inclusion prescrit une transformation des structures scolaires, s'éloignant des initiatives d'intégration scolaire qui cherchent à préparer les apprenant(e)s ayant des handicaps – ou toute autre différence ou identité construite négativement dans la société – à vivre et à travailler dans les contextes les plus normaux possibles. Elle s'inscrit dans un paradigme de dénormalisation qui s'oppose à un paradigme de normalisation des personnes et des comportements (AuCoin et Vienneau, 2015). On considère plutôt que les différences font partie de la diversité humaine et doivent être exprimées pour que s'épanouisse le caractère particulier des membres d'une communauté (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau, 2015). Ce ne sont pas ces différences qui posent problème, mais « l'environnement et les vues étroites de la société » (AuCoin et Vienneau, 2015, p. 71). Pour ces auteurs, la dénormalisation des pensées et des pratiques est nécessaire afin qu'une communauté réellement inclusive, s'appuyant sur le respect et la valorisation de chacun, puisse voir le jour. En somme, l'approche inclusive « dénormalisante » porte moins l'attention « sur la performance de l'élève que sur celle de l'école, de ses acteurs et des moyens d'équité mis en

œuvre afin de permettre aux élèves de développer leurs “capabilités” » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 117). Elle propose de transformer les institutions, notamment scolaires, afin de permettre la contribution de tous les individus, dans et avec leurs différences (Potvin, 2013).

De la même manière, Dei *et al.* (2000) considèrent l'éducation inclusive comme un projet social transformateur qui implique la redistribution du pouvoir, notamment avec les élèves, par une représentation équitable dans la prise de décision et le partage d'outils pour contester l'injustice sociale dans leurS vies et au-delà. Ils constatent ceci :

The critical approach to inclusive schooling has a transformative educational and social agenda. It focuses on the asymmetrical power relations between and among social groups within the school system and seeks a redistribution of power to ensure fair representation, not only of the actors themselves, but also of the subjects of knowledge production. It seeks to equip individual students with the knowledge and skills necessary to confront their own biases and prejudices, and work for social change. In the process, it legitimizes oppositional and subjugated voices while engendering an educational atmosphere in which all youth can challenge and resist the structural forces that continually reproduce social oppression and inequality (Dei *et al.*, 2000, p. 15).

Comme le soutient Potvin (2013), l'approche inclusive associe « deux valeurs incontournables des sociétés pluralistes et démocratiques : la reconnaissance et la valorisation de la diversité sociale [...] et le traitement équitable des personnes pour assurer l'effectivité de leurs droits, en soutenant particulièrement les personnes les plus vulnérables issues des groupes historiquement exclus » (p. 2). Les buts de l'éducation inclusive ainsi conçue rejoignent ceux de la **justice sociale**, qui est fondée « sur la conviction que chaque individu et chaque groupe d'une société donnée a le droit à l'égalité des chances, aux mêmes droits civils, et à la pleine participation à cette société et à ses libertés et responsabilités, qu'elles soient d'ordre social, éducatif, économique, institutionnel ou moral » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). La redistribution et la reconnaissance sont deux canaux indissociables de l'idée de justice sociale. Tandis que la redistribution vise un juste équilibre dans la répartition des biens et des ressources disponibles, la reconnaissance soutient :

le respect des différences personnelles et collectives qui marquent les individus dans leurs rapports aux autres. Ils et elles aspirent à un monde 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, qu'elle soit ethnique, « raciale », culturelle ou sexuelle (Fraser, 1998, p. 9).

Au-delà de ces deux canaux, la justice sociale en éducation s'articule et se déploie, selon Ayers, Quinn et Stovall (2009, cités dans Archambault et Harnois, 2010, p. 3), autour de l'équité, de l'activisme et de l'humanisme :

1) l'équité, c'est-à-dire la justice, l'égal accès à une éducation de qualité, l'égalité des acquis, la capacité de réussite à des niveaux élevés; 2) l'activisme, comme la pleine participation citoyenne, la compréhension du monde, la capacité d'agir et de changer les situations d'injustices, et 3)

l'humanisme, qui se déploie dans le développement d'habiletés sociales, de connaissances et de valeurs humaines positives, et dans le désir et l'habileté d'agir positivement et de façon responsable (p.3).

Dans le champ de l'administration scolaire, un nombre croissant de travaux mobilise le concept de leadership en lien avec l'équité, l'inclusion et la justice sociale (Hunt, 2005). Soulignons que le leadership en éducation n'est pas univoque, recouvrant différents styles et visées. Certains types de leadership rejoignent toutefois les conceptions critiques de l'équité, de l'inclusion et de la justice sociale adoptées par le Groupe. Thibodeau *et al.* (2016) ont identifié plus d'une vingtaine de styles de leadership susceptibles de favoriser l'inclusion scolaire : d'équité, transformatif, pour la justice sociale, moral ou éthique, pour la défense des droits, distribué, authentique, inclusif, émancipatoire, etc. De manière générale, ces styles de leadership soutiennent un but similaire, soit la vision et les valeurs que la direction promeut dans son établissement : « l'atteinte d'une culture scolaire respectueuse de la diversité, où la justice sociale et l'équité occupent une place centrale » (Thibodeau *et al.*, 2016, p. 60). De même, ces auteur(e)s constatent que les attitudes des directions adoptant ce type de leadership sont, au premier plan, la transparence et l'honnêteté. Enfin, les directions entreprennent plusieurs changements dans l'école, les classes et même 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, p. 61).

Parmi ces types de leadership, on retrouve le leadership transformatif (Cooper, 2009; Quantz, Rogers et Dantley, 1991; Shields, 2010, 2011, 2013; Tillman, 2006; van Oord, 2013; Weiner, 2003). Shields (2010, 2013) distingue ce leadership d'autres modèles répandus dans le domaine, soit le leadership transactionnel et le leadership transformationnel, notamment au niveau des valeurs, des fondements, du pouvoir et des visées. Elle définit le leadership transformatif à partir de huit principes.

« Le leader scolaire :

1. accepte le mandat d'effectuer des changements profonds et équitables. [...]
2. examine les cadres de référence de même que les préjugés et déconstruit les cadres de référence (croyances et pratiques) qui perpétuent le statu quo ou la pensée déficitaire (*deficit thinking*) après avoir reconnu qu'il fallait effectuer des changements. [...]
3. priorise l'émancipation, la démocratie, l'équité et la justice sociale.
4. tente d'abolir la distribution inéquitable du pouvoir. [...]
5. met l'accent à la fois sur la réussite de chacun (bien individuel : être scolarisé pour avoir un travail, un bon salaire, etc.) et la réussite de tous (bien commun : une population scolarisée est en meilleure santé, moins criminalisée, etc.).
6. démontre qu'il existe une interdépendance et une interconnexion entre les humains et sensibilise ses pairs aux phénomènes mondiaux (changement climatique, conflits politiques, distribution inéquitable des ressources, etc.) dans une optique d'éducation à la citoyenneté
7. fait preuve de critique par rapport aux pratiques inéquitables et aux désavantages et, en contrepartie, propose des solutions qui apportent de l'espoir. [...]
8. fait preuve de courage moral et d'activisme, surtout vis-à-vis de ceux qui veulent maintenir le statu quo, leurs privilèges et le pouvoir. [...] » (Gélinas-Proulx et Shields, 2016, p. 8).

Le leadership transformatif engage l'analyse réflexive personnelle, l'analyse systémique de la culture de l'établissement et une confrontation des inégalités subies par certaines personnes au sein de la communauté éducative dans et au-delà de l'espace scolaire (Cooper, 2009; Wilson, 2014). Pour mettre en œuvre ce leadership, les directions doivent développer une compréhension critique des inégalités sociales vécues par les communautés desservies par l'école et des conditions sociohistoriques dans lesquelles elles ont émergées (DeMatthews et Mawhinney, 2014). Une compréhension historique et sociopolitique des inégalités est incontournable pour amorcer la transformation sociale étant au cœur de la conception du leadership définie par Shields (2010). De manière similaire au leadership inclusif théorisé par Ryan (2006, 2007, 2012), les leaders transformatifs rejettent les conceptions individualistes et hiérarchiques de la répartition du pouvoir décisionnel au profit de conceptions davantage horizontales avec les différents acteurs de la communauté éducative, et notamment des élèves (Niesche et Keddie, 2011; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008). Pour accroître la participation et le droit de décision des élèves et de leurs familles dans l'établissement, les directions s'engagent activement dans la déconstruction de la pensée axée sur les déficits et la construction de nouveaux cadres de références inclusifs les soutenant (Ainscow et Miles, 2008). Il s'appuie, en somme, sur une conception critique du leadership :

Transformative leadership begins with questions of justice and democracy; it critiques inequitable practices and offers the promise not only of greater individual achievement but of a better life lived in common with others. Transformative leadership, therefore, inextricably links education and educational leadership with the wider social context within which it is embedded. Thus, it is my contention that transformative leadership and leadership for inclusive and socially just learning environments are inextricably related (Shields, 2010, p. 559).

Il ne s'agit pas du seul type de leadership susceptible de contribuer aux visées éducatives et sociétales d'équité, d'inclusion et de justice sociale. En effet, « les styles de leadership s'inscrivent dans un contexte qui leur est propre et se traduisent dans des actions susceptibles de contribuer à relever les défis propres à ce contexte. De ce fait, il ne peut y avoir un style unique de leadership inclusif et la diversité de styles répertoriés rend compte de celle des réalités vécues par les directions d'école » (Thibodeau, 2016, p. 68). Les principes du leadership transformatif et ses leviers d'action s'avèrent néanmoins éclairants pour l'élaboration du modèle de compétence destiné à guider les directions dans leur travail, en raison de leur concordance avec l'approche conceptuelle et théorique privilégiée par le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*.

2.3. Compétences et finalités pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale

Dans la foulée d'une importante réforme de l'éducation centrée sur l'apprentissage inspirée du socioconstructivisme, l'approche par compétences s'est implantée à différents degrés dans les sphères de l'éducation formelle au Québec (curriculums de formation, activité enseignante, etc.) (Tardif et Desbiens, 2014). La mise en œuvre de l'approche par compétences en éducation reflète une tendance internationale amorcée dans les années 1980 en Amérique du Nord et en Europe, puis en Amérique latine et dans plusieurs autres pays. En dépit de sa popularité, celle-ci fait l'objet de nombreuses critiques et controverses. Il lui est notamment reproché son caractère hégémonique, ses liens étroits avec le monde

du travail, son ancrage dans une culture de l'efficacité, de la compétitivité et de la performance, et l'instabilité sémantique et théorique du concept de compétence (Boutin, 2004; Tardif et Desbiens, 2014). Or, l'ascendant de l'approche par compétences dans la formation, la supervision et le développement professionnel des directions (Isabelle *et al.*, 2016) en fait un dispositif incontournable pour répondre aux objectifs du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*.

Au niveau ministériel, le référentiel de compétences pour la formation à la gestion d'un établissement scolaire (MELS, 2008) constitue la pièce maîtresse des documents du ministère de l'Éducation destinés à guider la formation et le travail des directions. Contrairement aux référentiels pour l'enseignement à la formation générale (MEQ, 2001b) – et son adaptation pour la formation professionnelle (MEQ, 2001a), le référentiel de compétences des directions n'a pas de valeur prescriptive sur les programmes de formation élaborés dans les universités. Le recours au référentiel est volontaire et il n'existe pas de comité de surveillance – l'équivalent du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) – pour vérifier sa prise en compte effective dans les programmes (D'Arrisso, 2013). Il s'agit néanmoins d'un cadre de référence important pour les universités, lesquelles « sont moralement tenues de s'en inspirer ou, à tout le moins, de faire le pont entre ce qu'elles proposent et ce que contient le référentiel » (Bernatchez, 2011, p. 168). Certaines universités et commissions scolaires se sont par ailleurs dotées de leurs propres référentiels de compétences afin de correspondre plus fidèlement à leur contexte et à leur mission auprès des directions (formation, supervision, encadrement, développement professionnel, etc.).

Bien que polysémique, la notion de **compétence** fait l'objet d'une définition relativement consensuelle parmi les chercheur(e)s en sciences de l'éducation. Il s'agit d'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 (Legendre, 2008; Tardif, 2006). Une définition similaire est proposée par le MELS (2008) dans son référentiel pour la gestion d'un établissement d'enseignement : « une compétence correspond à un savoir-agir complexe qui s'actualise dans le contexte d'une situation professionnelle concrète par l'enchaînement d'actions en vue d'atteindre un résultat » (p. 28). Comme le précise Legendre (2008), la notion de savoir-agir fait plus particulièrement référence à « la capacité de faire un usage pertinent de ses savoirs, mais également d'autres ressources, personnelles et sociales » (p. 43-44). Plusieurs types d'éléments, nécessairement perméables les uns aux autres, s'imbriquent au sein d'une même compétence. Il existe différentes façons de catégoriser ces éléments, comme de distinguer les savoirs (connaissances), les savoir-faire (habiletés) et les savoir-être (attitudes) :

Les **savoirs** peuvent être définis comme des connaissances de nature factuelle, théorique ou pratique sur des contenus variés qui permettent de « connaître et comprendre » pour pouvoir agir. Les **savoir-faire** sont plutôt des habiletés permettant de cerner une situation et de déterminer l'action ou l'intervention à entreprendre à partir de savoirs. Renvoyant aux capacités de « savoir quand, comment et jusqu'où agir » dans un contexte donné (Zarifian, 1994, p. 82), les **savoir-être** concernent globalement les attitudes, les habiletés relationnelles, l'éthique de la responsabilité et les capacités réflexives et critiques. Autrement dit, si une compétence mobilise plusieurs savoirs et savoir-faire dans une situation et un contexte donné (Le Bortef, 1995), elle repose aussi sur des capacités à le faire, s'appuyant ainsi sur le jugement critique, sur la conscience de soi, de

l'environnement, du contexte, des acteurs, des enjeux et des intérêts, ainsi que sur la compréhension du problème à résoudre [nous soulignons] (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 118-119).

Quel que soit le mode de catégorisation privilégié, c'est l'organisation dynamique des éléments qui importe : « la compétence n'est donc pas un état, mais un processus dynamique puisqu'elle combine et reconstruit un ensemble d'éléments pour répondre à un objectif tout en s'adaptant aux contraintes de la situation et aux exigences du contexte » (Legendre, 2008, p. 35). Cet aspect dynamique transparaît également dans les caractéristiques-clés d'une compétence, telles que définies par Legendre (2008) (voir aussi l'Annexe A) :

1) la compétence ne se donne jamais à voir directement; 2) elle est indissociable de l'activité et du contexte dans lequel elle s'exerce; 3) elle est structurée de manière combinatoire et dynamique; 4) elle est construite et évolutive; 5) elle comporte une dimension métacognitive; 6) elle comporte également une dimension à la fois individuelle et collective (p. 32).

L'importance aujourd'hui accordée à la notion de compétence s'inscrit dans l'évolution de l'organisation du travail, et notamment le discours autour de la professionnalisation. La responsabilité et l'autonomie du « véritable professionnel » sont au cœur de la notion de compétence :

[le professionnel] doit pouvoir disposer d'une liberté d'action et d'initiative lui permettant d'atteindre le résultat attendu de plus d'une façon, puisqu'il n'y a pas une seule réponse pertinente à un impératif professionnel ou une seule façon de résoudre un problème. En effet, plus les tâches se complexifient, moins il est possible de les traduire en une procédure précise. Le professionnel dispose tout au plus de repères, d'objectifs et d'exigences à respecter qui ne font qu'orienter sa démarche. Il lui appartient de sélectionner, dans un répertoire de ressources, celles qu'il juge pertinentes et de les combiner en fonction du contexte et du but à atteindre (Legendre, 2008, p. 30).

Certaines de ces caractéristiques apparaissent particulièrement intéressantes au regard du travail et du rôle professionnel des directions d'établissement d'enseignement.

La compétence questionne aussi les rapports entre savoir et agir et les rapports entre réfléchir et agir (Legendre, 2008). D'une part, le professionnel ou la professionnelle doit disposer de certains savoirs et être capable de les investir dans l'action. Il s'agit donc de transformer les savoirs, et non pas simplement de les appliquer en pratique. En effet, « le rôle des savoirs théoriques n'est pas de dire comment faire, mais de faire connaître, de fournir les instruments qui permettent de rendre compte des ressorts de l'action, de les expliciter et de les schématiser (Malgaive, 1994a, cité dans Legendre, 2008, p. 32). La compétence est à la fois consommatrice et productrice de savoirs. D'autre part, la construction de savoirs nécessite « la capacité à réfléchir sur son action et à s'en construire une représentation conceptuelle susceptible de guider les actions ultérieures » (Legendre, 2008, p. 37). L'action du professionnel compétent est donc indissociable de la réflexion, afin de comprendre la situation et la façon dont on y agit.

Même si elles sont portées par les individus et engagent leur responsabilité, les compétences supposent une responsabilité partagée entre la personne, le contexte, incluant les autres personnes, et le dispositif organisationnel (Legendre, 2008). En d'autres mots, le développement des compétences professionnelles nécessite un contexte organisationnel y étant propice, c'est-à-dire valorisant la responsabilité individuelle, la prise de risque et l'autonomie, mettant à disposition des ressources et encourageant le partage d'expertises complémentaires. En ce sens, les compétences ont une dimension collective attachée au contexte, mais aussi à un but et à des finalités. 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).

L'action, le but poursuivi et le contexte varient toujours, mais certaines finalités les transcendent. Au regard de l'approche conceptuelle et théorique développée, le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* retient deux grandes finalités pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale :

Finalité #1 : Faire de l'établissement scolaire un milieu de vie dans lequel les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société inclusive plus juste et égalitaire

Finalité #2 : Mettre en place, avec l'équipe-école, des conditions qui favorisent la réussite éducative de tous les élèves, en tenant compte des groupes minorisés, dans le respect de leurs droits, identités, expériences et besoins individuels et collectifs.

Ces finalités sont imbriquées. La première traduit des principes d'équité, d'inclusion et de justice scolaire pour toutes les personnes intervenant dans l'espace scolaire, ainsi qu'un objectif de transformation sociale. La seconde cible davantage les élèves, leur reconnaissance dans le milieu scolaire et leur réussite éducative. La réussite éducative englobe les trois missions de l'école (qualifier, instruire, socialiser) circonscrites dans la Loi sur l'instruction publique et recouvre ainsi la réussite scolaire : « Elle [...] va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge » (MEES, 2017, p. 26). Enfin, tout en étant spécifiques au rôle et mandats des directions, ces deux finalités s'inspirent de celles élaborées par le *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* (Potvin, Borri-Anadon et al., 2015) à la suite d'une importante recension d'écrits (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, Kingué Élongué et Chastenay, 2015) et en cohérence avec celles figurant dans la *Politique sur l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle* (MEQ, 1998b).

3. Démarche méthodologique

La démarche méthodologique adoptée par le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* s'inspire de celle utilisée par le *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* (Potvin, Borri-Anadon et al., 2015). Sa pertinence réside dans la mobilisation d'un travail collectif et la confrontation des idées et perspectives (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et al., sous presse) par des professeur(e)s de différentes spécialités et d'universités situées dans plusieurs régions du Québec ainsi que par des directions et

d'autres décideurs du milieu de l'éducation. Chaque partie du rapport reflète la démarche itérative et collaborative privilégiée, tel qu'expliqué à la section 3.1. Compte tenu de sa complexité et de sa centralité dans les travaux, la démarche méthodologique mobilisée pour analyser les référentiels de compétences des directions d'établissement d'enseignement de différents systèmes éducatifs et du Québec est expliquée en détail à la section 3.2. Le choix du corpus de référentiels et ses principales caractéristiques sont discutés. La section 3.3 présente enfin les grandes étapes par lesquelles le modèle de compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale a été élaboré (voir aussi l'Annexe B).

3.1. Une démarche itérative et collaborative

Les travaux du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* sont le fruit d'une démarche itérative et collaborative. Chaque partie du rapport a été consolidée et raffinée à plusieurs reprises afin de refléter les propositions formulées par les membres ayant des expertises diverses, les discussions tenues lors des réunions de travail et les perspectives conceptuelles et théoriques défrichées collectivement durant cette période. Plusieurs allers-retours ont été effectués tout au long de la démarche, lors de réunions et par la révision et l'annotation de documents, particulièrement entre les membres du comité de travail. Composée de la direction scientifique et de quatre professeur(e)s, ce comité a été constitué dès la première rencontre du Groupe, en juin 2016, afin de faciliter les travaux de recherche et d'écriture du rapport.

À partir des grands objectifs et orientations conceptuelles et théoriques définis par le Groupe, le comité de travail a élaboré, durant l'année 2016-2017, le cadre conceptuel. L'analyse inductive de référentiels de compétences pour la gestion d'un établissement d'enseignement de différents systèmes éducatifs et du Québec a été menée subséquemment. En juin 2017, un rapport préliminaire a été soumis au groupe consultatif afin de valider les premières parties du rapport réalisées et de définir les bases d'un modèle de compétence pour bonifier la formation des directions dans les universités et les différents milieux de pratique relativement à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Cette réunion visait également à cibler les principales recommandations du Groupe. Les échanges et propositions émises par membres du Groupe ont ensuite orienté le comité de travail dans la modélisation d'une compétence et la formulation des recommandations présentées dans ce rapport.

3.2. Analyse de référentiels de compétences

Après avoir circonscrit son approche conceptuelle et théorique, le comité de travail du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* a mené une analyse visant à relever et analyser la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale dans les référentiels de compétences des directions d'établissement d'enseignement de différents systèmes éducatifs et dans celui du Québec (MELS, 2008). Cette analyse répond au premier objectif du groupe.

3.2.1. Choix du corpus

Le choix des référentiels internationaux de compétences à analyser a été guidé par le rapport *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study*, réalisé par Pont (2013) pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)¹⁴. Une section de ce rapport offre une analyse comparative des contenus des référentiels de compétences pour les directions d'établissement de 11 systèmes éducatifs de l'OCDE, soit l'Australie, l'Allemagne, l'Angleterre¹⁵, la Californie, le Chili, la Colombie-Britannique, la Corée du Sud, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande, le Québec et le Texas. Aux fins d'analyse, les contenus des référentiels y sont distingués en deux catégories : les compétences relatives aux tâches propres à fonction de direction [*Functional standards*] et celles étant plutôt liées aux attitudes et valeurs contribuant à l'exercice de ce rôle [*Behavioural standards*] (Muñoz and Marfán, 2011, cités dans Pont, 2013). Les « *functional standards* » sont répartis selon cinq grands domaines : « *To establish a guiding mission* », « *To generate organisational conditions* », « *To create harmony within the school* », « *To develops self and others* » et « *To do pedagogical management* » (Pont, 2013, p. 54). Les « *behavioural standards* », qui s'apparentent davantage à des savoir-être ou à des attitudes, sont répartis en quatre grands domaines : « *Flexible management for change* », « *Communication* », « *Values* » et « *Links theory and practice* » (Pont, 2013, p. 56).

Sur l'ensemble des « *functional standards* » identifiés dans les référentiels, un seul rejoint explicitement la problématique de recherche du Groupe quant à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Il s'agit de la compétence « *Addresses the special needs of pupils and the community* » du domaine « *To create harmony within the school* » (Pont, 2013, p. 54). Les référentiels de l'Angleterre, de la Colombie-Britannique, des États-Unis, de la Nouvelle-Zélande et du Texas visent le développement de cette compétence. Parmi les « *behavioural standards* », la compétence « *Promotes values of democracy, equity, respect and diversity* » (Pont, 2013, p. 56), dans le domaine des valeurs, traite aussi des enjeux d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Cette compétence-attitude se retrouve dans les référentiels de l'Angleterre, de l'Australie, de la Californie et des États-Unis. Pour mener notre propre analyse, nous avons donc sélectionné les sept référentiels ou leur mise à jour¹⁶ comportant l'une ou l'autre de ces deux compétences selon Pont (2013) :

- Angleterre (Department for Education, 2015);
- Australie (AITSL, 2014);
- Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014);
- Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015);
- États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015);
- Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, s.d.);

¹⁴ Nous remercions David D'Arrisso qui nous a suggéré d'utiliser l'analyse de Pont (2013) pour guider nos choix de référentiels.

¹⁵ En Angleterre, le document de référence qui présente les « compétences » des directions d'école a été produit par le Department for Education (UK)/ministère de l'Éducation du Royaume-Uni.

¹⁶ L'étude comparative de Pont (2013) a été menée en 2011. La plupart des référentiels de compétences ont été mis à jour depuis.

- Texas (Texas Education Agency, 2014).

Il est à noter que l'analyse de Pont (2013) indique que le référentiel de compétences pour la gestion d'un établissement d'enseignement du Québec (MELS, 2008) ne comporte ni la compétence sur les besoins des élèves, ni celle sur les valeurs relatives à la démocratie, à l'équité, au respect et à la diversité. Compte tenu des objectifs poursuivis par le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*, nous avons tout de même procédé à une analyse approfondie du référentiel québécois dans le présent rapport, en le contrastant avec les sept référentiels internationaux sélectionnés.

3.2.2. Démarche analytique

L'analyse des référentiels de compétences comporte des limites inhérentes à leurs formats et structures, qui seront discutés ultérieurement. Elle permet néanmoins d'explorer la prise en compte de la diversité sociale et les visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale poursuivies dans ce type de cadre de références. Elle confère ainsi un point de repère pour jauger des forces et faiblesses du référentiel québécois à ce sujet et élaborer un nouveau modèle en vue de le bonifier.

L'analyse décrite a été menée à partir de trois questions formulées en cohérence avec l'approche conceptuelle et théorique présentée à la section 2 :

- 1) Quelles différences sociales sont nommées dans les référentiels de compétences ?
- 2) Quelles finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale sont visées par la vision du leader scolaire proposée dans les référentiels de compétences ?
- 3) Quelles compétences/composantes sont susceptibles de contribuer à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale ?

L'objectif de la première question est de circonscrire les différences sociales ou marqueurs de la diversité sociale explicitement nommés dans les référentiels de compétences étudiés. À partir des motifs de discrimination prescrits par la *Charte des droits et libertés de la personne* (RLRQ c. C-12) du Québec¹⁷, nous avons identifiés les termes utilisés (en anglais) uniquement dans les libellés des compétences (incluant leurs descriptifs, le cas échéant) et des composantes (de tous types) des sept référentiels. Ce choix vise à considérer spécifiquement les différences sociales s'actualisant à même des compétences. Les différences sociales identifiées ont été regroupées en cinq grandes catégories analytiques.

La deuxième question a comme objectif d'interroger la vision du leader scolaire prescrite dans les différents référentiels de compétences afin d'y identifier celles correspondant aux finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation définies par le groupe, alors formulées ainsi :

¹⁷ La Charte prescrit toute discrimination ou préférence « fondée notamment 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 » (RLRQ c. C-12).

- 1) Instaurer un espace de vie dans lequel les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société plus juste et égalitaire.
- 2) Fournir à tous les élèves, jeunes et adultes, des ressources et conditions de réussite éducative, dans le respect de leurs droits, identités, expériences et besoins individuels et collectifs¹⁸.

Comme l'énoncent McShane et Benabou (2008), « la vision établit un scénario d'avenir qui rassemble le personnel et le motive précisément à tout faire pour atteindre les objectifs qui en découlent » (p. 573). La vision constitue un élément structurant du leadership des directions d'établissement scolaire. Elle s'avère également centrale dans le cadre d'une approche par compétences, où elle oriente l'action à entreprendre. Le corpus a été légèrement élargi pour cette deuxième question afin de prendre en compte les éléments de vision se situant dans les chapitres de mise en contexte des référentiels, et non pas uniquement dans les compétences.

L'objectif de la troisième question est de faire émerger les compétences pour prendre en compte les différences sociales et poursuivre l'équité, l'inclusion et la justice sociale en éducation, puis d'en extraire des catégories analytiques dans le but de développer un nouveau modèle (objectif 2 du Groupe). Une catégorie analytique est une « expression textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 147-148, cités dans Blais et Martineau, 2006, p. 4). Cette question a été l'occasion de mener une analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006) pour les sept référentiels de compétences internationaux sélectionnés (Angleterre, Australie, Californie, Colombie-Britannique, États-Unis, Nouvelle-Zélande, Texas). Au fil de lectures et relectures des référentiels, un premier codage a été réalisé. Les 17 catégories émergentes ont été raffinées par les membres de la direction scientifique, jusqu'à parvenir à six catégories. Un document de travail reprenant des extraits des référentiels pour chaque catégorie a été soumis au comité de travail pour révision. Les catégories analytiques ont été consolidées et précisées à partir de ce travail, pour parvenir aux cinq catégories analytiques suivantes :

- Catégorie analytique #1 : Instaurer un climat où la diversité humaine et sociale est reconnue et respectée
- Catégorie analytique #2 : Développer un leadership et des pratiques pédagogiques non axés sur le déficit et adaptés aux réalités et besoins des personnes
- Catégorie analytique #3 : Guider les pratiques et transformer les structures pour contrer les inégalités et les disparités entre les groupes d'élèves
- Catégorie analytique #4 : Connaître, estimer et engager les familles des élèves et les communautés, en particulier celles étant sous-représentées
- Catégorie analytique #5 : Promouvoir et adopter un agir professionnel intègre et critique traduisant des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale

¹⁸ Des modifications mineures ont ensuite été apportées aux finalités, lesquelles n'ont pas changé significativement leur sens, ni leur portée. La version finale des finalités est présentée à la section 2.3.

Les catégories analytiques émergentes ont ensuite servi de jalon à l'analyse du référentiel de compétences pour la gestion d'un établissement d'enseignement du Québec (MELS, 2008) pour cette troisième question. Les constats formulés à propos du référentiel québécois prennent donc la forme d'une discussion critique et comparative.

Les résultats de l'analyse des sept référentiels internationaux et du référentiel québécois sont présentés successivement pour chacune des trois questions quant aux différences sociales (section 4.1), à la vision du leader scolaire (section 4.2) et aux compétences (section 4.3). Dans chaque section, un tableau synthétise visuellement les résultats de l'analyse.

3.2.3. Limites et caractéristiques du corpus

Ce corpus présente certaines limites. Comme le choix des référentiels a été fait à partir d'une analyse menée pour l'OCDE, ceux-ci ne concernent que des systèmes scolaires de pays membres de cette organisation. D'autres référentiels prenant en compte la diversité sociale et poursuivant des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale auraient pu être analysés, notamment ceux d'autres provinces canadiennes. Par ailleurs, les documents sélectionnés s'avèrent parfois difficilement comparables en raison de leurs formats divers à plusieurs égards. Afin d'accroître la compréhension et la fiabilité des résultats de l'analyse, leurs principales caractéristiques sont résumées et présentées dans le Tableau 1.

Les référentiels du Texas (Texas Education Agency, 2014) et de la Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, s.d.) sont enchâssés dans des documents juridico-politiques. Celui du Texas constitue une section de la loi éducative de cet État, tandis qu'en Nouvelle-Zélande, il existe trois référentiels enchâssés dans les conventions collectives des directions d'école primaire (R1), d'école secondaire (R2) ou d'une « *area school*¹⁹ » (R3). Les référentiels de ces deux systèmes éducatifs sont les plus succincts, faisant respectivement cinq et deux pages. Précisons que l'analyse présentée dans ce rapport a été menée sur les référentiels du Texas et de la Nouvelle-Zélande, tels qu'accessibles en ligne au 1^{er} novembre 2016.

Les autres référentiels constituent ou sont intégrés dans des documents spécifiques dont la longueur varie sensiblement. Les référentiels de l'Angleterre (Department for Education, 2015) et de la Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014) se composent respectivement de 11 pages et 12 pages, tandis que ceux de l'Australie (AITSL, 2014) et des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015) font plutôt 29 pages et 27 pages. Les référentiels de la Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015) et du Québec (MELS, 2008) sont les plus volumineux, avec 48 pages et 60 pages. Outre la

¹⁹ Les *Area schools* accueillent les élèves de la première année du primaire (Year 1) jusqu'à la fin du secondaire (Year 15). Elles se retrouvent le plus souvent dans les régions rurales isolées géographiquement, là où les distances et l'état du réseau routier limitent les déplacements des élèves en vue de leur scolarisation et où la population scolaire ne peut justifier d'avoir une école primaire et une école secondaire séparées. On y applique le *New Zealand Curriculum*, c'est-à-dire le programme ministériel comme dans l'ensemble du réseau des écoles publiques (*state et state integrated schools*). On y retrouve aussi parfois des programmes spéciaux utilisant la vidéoconférence. Certaines *area schools* se retrouvent en milieu moins éloigné, voire en ville. Ce sont alors des écoles à vocation particulière, parfois privées, parfois publiques. Il s'agit par exemple d'écoles confessionnelles ou d'écoles d'immersion en Maori, que l'on appelle les *Kura Kaupapa Maori schools*. Nous remercions Marie-Pierre Fortier, professeure à l'UQAM, pour ses explications sur le sujet.

présence accrue de tableaux et de graphiques, les quatre référentiels ayant une vingtaine de pages et plus présentent certaines particularités : les référentiels de l'Australie (AITSL, 2014) et du Québec (MELS, 2008) accordent plus d'espace à des chapitres de mise en contexte à propos du système éducatif, de la société et des orientations ministérielles; celui de la Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015) propose un glossaire des concepts utilisés ainsi que des grilles d'auto-évaluation à l'intention des directions; et celui des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015) explique l'usage devant être fait du référentiel à partir de la théorie de l'action.

Le format proposé induit aussi des différences au niveau des éléments utilisés pour classer, décrire et clarifier les compétences du référentiel. Afin de bien situer chacun des référentiels et d'en permettre une analyse éclairée, voici un résumé des principaux éléments organisant les compétences des huit référentiels examinés, incluant celui du Québec. Certaines représentations visuelles ont également été tirées des référentiels pour illustrer les particularités de certains. Dans un souci de cohérence et de compréhension, nous utilisons le terme *compétence* pour désigner les énoncés principaux des référentiels (le cœur), même si elles sont appelées autrement dans les documents consultés. De même, le terme *composante* est parfois utilisé pour désigner les éléments clarifiant, détaillant ou décrivant les compétences, regroupant par exemple des indicateurs ou exemples d'indicateurs, éléments, énoncés d'action, questions réflexives, actions-clés, profils, etc. Dans plusieurs référentiels, les compétences sont également organisées selon des domaines ou dimension.

Dans le **référentiel de l'Angleterre**, les compétences des chefs d'établissement (*headteachers*) sont réparties selon quatre grands domaines : « *Qualities and knowledge* », « *Pupils and staff* », « *Systems and process* » et « *The self-improving school system* » (p. 5). Pour chacun de ces domaines, six caractéristiques-clés (compétences) ont été formulées.

Le **référentiel de la Californie** (Commission on Teacher Credentialing, 2014) est composé de six compétences, représentant les six responsabilités d'un leader scolaire. Chaque compétence est clarifiée à l'aide de trois à quatre éléments définissant les zones-clés pour l'action. Chaque élément est lui-même constitué de trois à six exemples d'indicateurs illustrant leur mise en pratique.

Dans le **référentiel de la Colombie-Britannique**, les neuf compétences sont réparties selon quatre grands domaines représentant les dimensions les plus importantes du rôle de direction et de direction adjointe : « *Moral Stewardship* », « *Instructional Leadership* », « *Relational Leadership* » et « *Organizational Leadership* » (BCPVPA, 2015, p. 5). À chaque domaine correspond un énoncé de croyance (« *belief statement* »). Chaque compétence est elle-même clarifiée par quatre à dix énoncés d'action (« *action statements* »), à l'exception de la compétence #3 « *Instructional Leadership* ». Celle-ci est constituée de 23 énoncés d'action répartis en cinq thèmes (« *Leading for learning* », « *Professional relationships* », « *Clarifying purpose* », « *Structures and support* » et « *Learner-Focused Dialogue* »). Pour chaque compétence, les énoncés d'action sont disposés dans une grille d'auto-évaluation, où leur sont associés des questions réflexives ainsi qu'un espace pour inscrire des exemples de pratique (voir la Figure 1).

Figure 1: Structure du référentiel de compétences de la Colombie-Britannique

MORAL STEWARDSHIP

Belief Statement

The leader fosters and cares for a demonstrated, clear, and consistent alignment between ethical authenticity and the moral purpose of education.

Standard 1: Values, Vision, and Mission

Principals and vice-principals guide the development and implementation of shared values, vision, mission, and goals to support engagement, learning, and success for all learners.

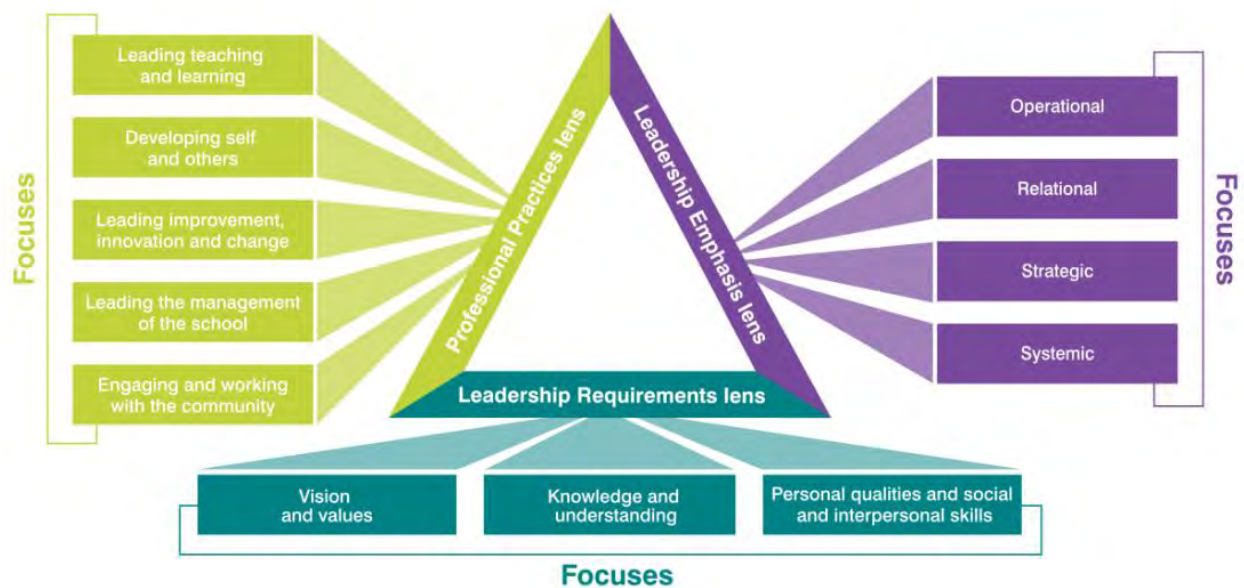
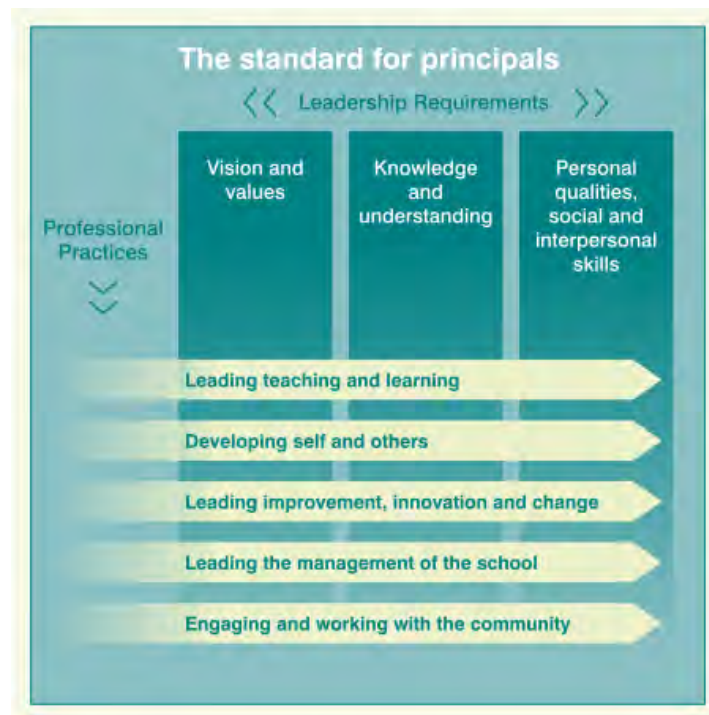
Action Statements	Reflective Questions	Your Examples of Practice
Facilitate a collaborative process within the extended learning community to develop or foster shared values, vision, and mission for the school.	- What are the key values of your school? - How do you foster a shared vision with your identified partner groups? - How is the vision reflected in daily school life?	

Tiré de BCPVPA, 2015, p. 16.

Le **référentiel de l'Australie** adopte une structure plus complexe et intégrée que les autres référentiels où se côtoient trois dimensions du leadership scolaire (voir Figure 2). Le cœur du référentiel se compose de cinq « *Professionnal Practices* » et de trois « *Leadership Requirements* » (AITSL, 2014), respectivement semblables aux « *functional standards* » et aux « *behavioural standard* » de Pont (2013). Ces dernières s'apparentent davantage à des savoir-être ou à des attitudes. On retrouve également quatre « *Leadership Emphasis lens* » plutôt génériques, renvoyant davantage aux spécificités du contexte dans lequel le leader intervient. Chaque compétence est décrite dans le référentiel, les « *Leadership Emphasis lens* » de manière nettement plus succincte. Chaque compétence est également exemplifiée à partir de quatre profils de directions résumant les actions des leaders scolaires selon le stade de la carrière. Seuls les profils des « *Professionnal Practices* » sont cependant accessibles dans le document, les autres l'étant sur le site internet de l'AITSL²⁰.

Figure 2 : Structure du référentiel de compétences de l'Australie

²⁰ Le contenu du site internet n'a pas été analysé dans le cadre de nos travaux.



Tiré de AITSL, 2014, p. 11-12

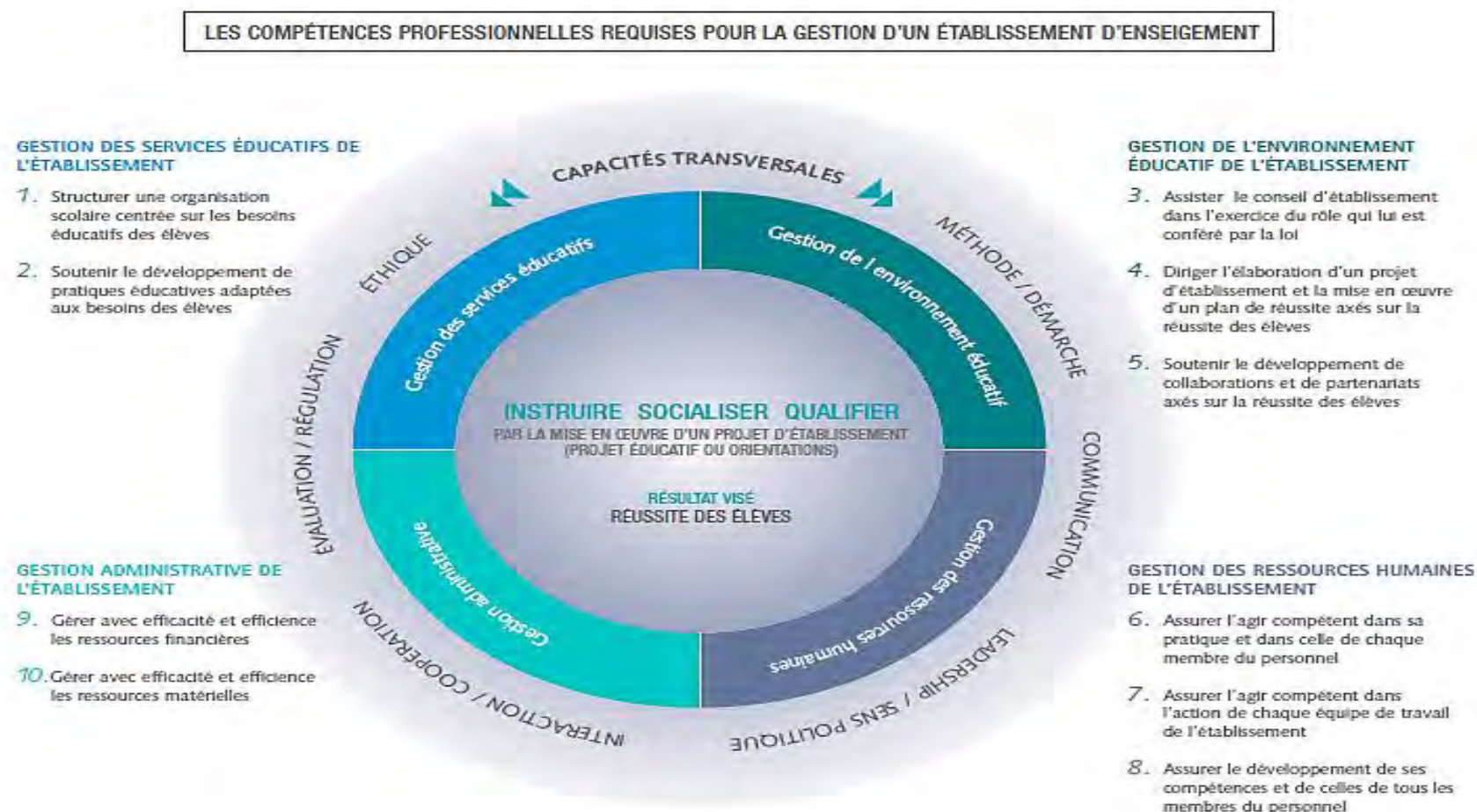
Le **référentiel des États-Unis** est formé de dix compétences, représentant à la fois des domaines, des qualités et des valeurs guidant le travail du leader pour contribuer à la réussite et au bien-être de tous les élèves. Chacune est clarifiée par un titre et une description du travail d'un leader efficace à cet égard ainsi que par une liste de sept à douze éléments.

Le **référentiel du Texas** se décline en cinq compétences. Chaque compétence est clarifiée, d'une part, en cinq à huit savoirs et habiletés et, d'autre part, en trois à cinq indicateurs.

Les trois **référentiels de la Nouvelle-Zélande** – des directions d'école primaire (R1), d'école secondaire (R2) ou d'une « *area school* » (R3) – sont presque identiques, seuls quelques mots de vocabulaire étant différents. Ils se divisent en quatre domaines de pratique : « *Culture* », « *Pedagogy* », « *Systems* » et « *Partnerships and Networks* », où sont réparties 26 (R1) et 28 (R2 et R3) compétences professionnelles.

Enfin, le référentiel de compétences pour la gestion d'un établissement d'enseignement **du Québec** (MELS, 2008) est composé de dix compétences professionnelles réparties en quatre domaines de gestion : la gestion des services éducatifs, la gestion de l'environnement éducatif, la gestion des ressources humaines et la gestion administrative (voir Figure 3). Ce référentiel propose aussi six capacités transversales, soit « les aptitudes sur lesquelles se structurent et se développent les compétences requises pour la gestion pertinente d'un établissement » (MELS, 2008, p. 30). Elles sont relatives à la méthode/démarche, à la communication, au leadership/sens politique, à l'interaction/coopération, à l'évaluation/régulation et à l'éthique. Pour chaque compétence, les capacités transversales sont exemplifiées par des actions-clés associées à une situation professionnelle type, « qui s'organisent et s'enchaînent en fonction d'un résultat attendu » (MELS, 2008, p. 29). À chaque compétence correspond aussi une situation professionnelle-type et un résultat attendu, déclinant cette compétence dans l'action.

Figure 3 : Représentation visuelle du référentiel de compétences du Québec



Tiré de MELS, 2008, p. 32

Les principales caractéristiques des référentiels et leurs compétences sont résumées au Tableau 1. L'ordre hiérarchique des puces reflète l'organisation des différents éléments structurant les compétences.

Tableau 1 : Principales caractéristiques des référentiels

	Nombre de pages	Nombre de compétences	Éléments structurant les compétences
Angleterre (2015)	11	24	• 4 domaines - o 6 compétences par domaine
Australie (2014)	29	8 (5 + 3)*	• 2 dimensions* - o 3 et 5 « compétences » par dimension ▪ Descriptif ▪ 4 profils par « compétence »
Californie (2014)	12	6	• 3 à 4 éléments par compétence - o 3 à 6 exemples d'indicateurs par élément
Colombie-Britannique (2015)	48	9	• 4 domaines et leur « <i>belief statement</i> » - o 2 à 3 compétences par domaine ▪ 4 à 10 énoncés d'action et questions réflexives par compétence (sauf pour la #3 : 23)
États-Unis (2015)	27	10	• 7 à 12 éléments par compétence
Nouvelle-Zélande (s.d.)	2 (x 3**)	26 ou 28	• 4 domaines - o 5 à 8 compétences par domaine
Texas (2014)	5	5	• 5 à 8 savoirs/habiletés par compétence • 3 à 5 indicateurs par compétence
Québec (2008)	60	10	• 4 domaines - o 2 à 3 compétences par domaine ▪ 9 à 22 actions-clés par compétence, réparties selon 6 compétences transversales ▪ 1 situation professionnelle-type par compétence ▪ 1 résultat attendu par compétence

* Le référentiel australien distingue deux types de compétences : cinq « *Professional Practices* » et trois « *Leadership Requirements* ». Ils comportent aussi quatre « *Leadership Emphasis lens* », qui n'ont pas été prises en compte dans l'analyse.

** Trois référentiels de compétences distincts : pour les des directions d'école primaire (R1), d'école secondaire (R2) ou d'une « *area school* » (R3).

3.3. Étapes vers la modélisation d'une compétence

Le modèle de compétence présenté à la section 5 de ce rapport a été élaboré en trois grandes étapes, décrites plus en détail à l'Annexe B. Une première ébauche a d'abord été réalisée par le comité de travail

du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* à partir des catégories analytiques ayant émergé de l'analyse des référentiels de compétences et des deux finalités pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale émanant de l'approche conceptuelle et théorique adoptée par le Groupe.

À partir des commentaires et propositions des membres du groupe consultatif sur cette ébauche, une version préliminaire du modèle a été réalisée par la direction scientifique du groupe. Le modèle a alors été enrichi d'une vision, d'une compétence ainsi que d'exemples de pratiques et de questions réflexives destinés à rendre le modèle davantage explicite pour les directions. Les membres comité de travail ont enfin révisé le modèle préliminaire afin de s'assurer de sa pertinence et de son exhaustivité au regard des dimensions du travail des directions et de sa cohérence d'ensemble avec les deux finalités et les perspectives critiques privilégiées par le groupe. La version finale présentée dans ce rapport est le résultat de ces étapes successives.

4. Analyse des référentiels de compétences internationaux et du Québec

Dans l'objectif de formuler des propositions pour bonifier le référentiel québécois et, plus largement, la formation des directions d'établissement d'enseignement quant aux finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale, le comité du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* a procédé à une analyse de référentiels. Nous avons exploré le référentiel du Québec (MELS, 2008) et sept référentiels de compétences pour les directions d'établissement de systèmes éducatifs de l'OCDE susceptibles de prendre en compte les différences sociales ou de contribuer à l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le système éducatif et la société²¹ : Angleterre (Department for Education, 2015), Australie (AITSL, 2014), Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014), Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015), États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015), Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, s.d.) et Texas (Texas Education Agency, 2014).

Dans son ensemble, l'analyse prend forme autour de trois questions de recherche inspirées de l'approche conceptuelle et théorique mobilisée dans les travaux du Groupe. Ces questions structurent la présente section. La première question vise à repérer et catégoriser les différences sociales explicitement nommées dans les référentiels de compétences (section 4.1). La deuxième question cherche à identifier, dans la vision du leader scolaire proposée dans les référentiels, les finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale (section 4.2). La troisième question a comme objectif d'identifier et de catégoriser les compétences et composantes susceptibles de contribuer à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale (section 4.3). Pour chaque question, les référentiels internationaux sont d'abord analysés et discutés, puis celui du Québec. Les extraits de référentiels ayant une pertinence quant à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale, et donc susceptibles de contribuer à la modélisation d'une compétence, se retrouvent dans le texte. Les autres extraits sont disposés en note de bas de page. L'analyse, par question, est résumée dans un tableau-synthèse.

Enfin, les résultats de l'ensemble de l'analyse font l'objet d'une synthèse critique mettant en contexte les apports et limites des référentiels étudiés et formulant des propositions en vue de bonifier les référentiels de compétences des directions d'établissement d'enseignement utilisés au Québec.

4.1. Analyse des différences sociales nommées dans les référentiels

La première question posée au corpus de référentiels de compétences est la suivante : quelles différences sociales sont nommées dans les référentiels de compétences ? Seules les compétences en elles-mêmes (incluant leurs descriptifs le cas échéant), ainsi que les différents types de composantes les clarifiant ont été analysées pour répondre à cette question. En effet, les compétences sont davantage susceptibles de s'actualiser dans le travail des directions, ne demeurant pas de l'ordre du discours ou de l'abstraction. Les différences sociales identifiées à la lecture des sept référentiels internationaux et à l'aide des motifs de

²¹ Pour avoir le détail de la méthodologie de cette analyse, voir la section 3.2.

discrimination prescrits par la *Charte des droits et libertés de la personne* (RLRQ c. C-12) du Québec sont présentées à la section 4.1.1. Pour le référentiel québécois, quelques constats quant à la prise en compte des différences sociales sont discutés à la section 4.1.2. Les résultats relatifs à cette question, tant pour les référentiels internationaux que pour celui du Québec, sont enfin résumés à la section 4.1.3.

4.1.1. Différences sociales nommées dans les référentiels internationaux

Les sept référentiels internationaux analysés valorisent la réussite éducative, voire le bien-être de *tous* les élèves. Les référentiels de l'Angleterre (Department for Education, 2015) et du Texas (Texas Education Agency, 2014) s'y limitent, c'est-à-dire qu'aucune différence sociale n'est nommée en particulier dans leurs compétences et composantes (savoirs/habiletés et indicateurs). Dans les cinq autres référentiels, certaines différences sociales – marqueurs de la diversité sociale ou groupes minorisés – sont explicitement nommées (voir le Tableau 1). Les différences sociales repérées dans le corpus ont été regroupées en cinq catégories analytiques, renvoyant à cinq types de rapports de minorisation, de domination et d'oppression par lesquels des groupes sont exclus et infériorisés en termes de pouvoir²² (Guillaumin, 1972/2002; Potvin et Pilote, 2016) :

- Capacités, besoins particuliers, handicaps
- Cultures minoritaires, langues, race²³, religions-spiritualités
- Classe sociale/pauvreté économique
- Genre
- Orientation sexuelle

La catégorie analytique « Cultures, langues, race, religions-spiritualités » a été scindée dans l'analyse et dans le Tableau 1 afin de mettre en évidence la prise en compte spécifique des différences sociales et enjeux éducatifs des communautés autochtones.

Dans les référentiels de l'Australie (AITSL, 2014), de la Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014), de la Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015), des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015) et de la Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, s.d.), des différences sociales relatives aux capacités, besoins particuliers et handicaps sont nommées. Il est le plus souvent question des élèves ayant des « besoins particuliers » ou des handicaps, « à risque » ou en échec. Dans le référentiel australien, les élèves ayant des aptitudes particulières (surdouance) sont aussi abordés (AITSL, 2014). Des différences sociales relatives aux cultures minoritaires, langues, race et religions-spiritualités sont également nommées dans ces cinq référentiels de compétences. Il est fait état des différences, appartenances ou communautés culturelles et linguistiques des élèves (BCPVPA, 2015; Ministry of Education of New Zealand, s.d.; National Policy Board for Educational Administration, 2015), mais aussi religieuses dans le cas du référentiel de l'Australie (AITSL, 2014) et raciales dans celui de la Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014). Seuls les référentiels de l'Australie (AITSL, 2014) et de la Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, s.d.) traitent plus spécifiquement des

²² À ce sujet, voir la section 2.1.

²³ Sur le concept de race et son utilisation, voir la note en bas de page n° 11, à la p. 8.

communautés autochtones et des enjeux éducatifs les concernant, même si la majorité des référentiels analysés (6/7) s'inscrivent dans des pays ayant été fondés sur des territoires occupés de longue date par des populations autochtones.

Trois référentiels renvoient par ailleurs à des différences sociales liées à la classe sociale et à la pauvreté économique. Il est fait état de la classe dans le référentiel des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015), des élèves de milieux socioéconomiques désavantagés dans celui de la Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014) et des besoins des élèves au regard de leur classe socioéconomique dans le référentiel de la Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015). Le référentiel des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015) est par ailleurs le seul à aborder les différences sociales liées à l'orientation sexuelle. Il traite aussi du genre, à l'instar de celui de la Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015).

L'angle par lequel ces différences sociales sont abordées dans ces cinq référentiels varie sensiblement, étant néanmoins le plus souvent associées aux élèves eux-mêmes et à leurs besoins. Dans le référentiel de la Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015), les différences sociales sont énumérées dans un glossaire à l'entrée « *diversity* ». Le mot diversité est utilisé dans une « *action statement* » et l'expression diversité culturelle dans deux questions réflexives qui sont analysées à la section 4.3.1 (BCPVPA, 2015, p. 23 et 25). Celles relatives aux capacités, besoins particuliers et handicaps ainsi qu'aux cultures minoritaires, langues, race et religions-spiritualités sont aussi nommées à même les compétences/composantes. Dans le glossaire, il est stipulé que les discussions à propos de la diversité nécessitent de reconnaître la variété de besoins des élèves, entre autres ceux relatifs à l'ethnicité, la langue, la classe socioéconomique, les incapacités et le genre²⁴ (BCPVPA, 2015, p. 32).

Tout en posant le regard sur les élèves, le référentiel des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015) propose une perspective nettement plus critique où transparaît la construction sociale des différences. Un élément du référentiel est particulièrement éloquent à cet égard, appelant les directions à confronter et à altérer les biais institutionnels par lesquels les élèves sont marginalisés dans leur scolarisation²⁵. Dans le référentiel californien (Commission on Teacher Credentialing, 2014), on dénote aussi un langage plus critique qui n'est pas axé sur le déficit des élèves. À quelques reprises, les différences sociales sont liées aux sources de discrimination et d'exclusion scolaire plutôt qu'aux besoins des élèves²⁶. Il est également question des communautés sous-représentées, ce qui renvoie à des

²⁴ La diversité est ainsi définie dans le glossaire : « *Diversity : In education, discussions about diversity involve recognizing a variety of student needs including those of ethnicity, language, socioeconomic class, disabilities, and gender. School reforms attempt to address these issues to help all students succeed. Schools also respond to societal diversity by attempting to promote understanding and acceptance of cultural and other differences* » (BCPVPA, 2015, p. 32).

²⁵ e) « *Confront and alter institutional biases of student marginalization, deficit-based schooling, and low expectations associated with race, class, culture and language, gender and sexual orientation, and disability or special status* » (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 11).

²⁶ Par exemple : « *Identify personal and institutional biases and remove barriers that derive from economic, social-emotional, racial, linguistic, cultural, physical, gender, or other sources of educational disadvantage or discrimination* » (Exemple d'indicateur 5B-3, Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 9).

questions de pouvoir²⁷. Dans le référentiel australien (AITSL, 2014), les différences sociales associées aux langues, aux cultures et aux communautés autochtones sont le plus souvent abordées sous l'angle de leur richesse, s'inscrivant dans la vision inclusive mise de l'avant et dont il sera question à la section 4.2.1²⁸.

4.1.2. Différences sociales nommées dans le référentiel québécois

Aucune différence sociale nommée dans les référentiels internationaux ou motifs de discrimination prescrits dans la *Charte des droits et libertés de la personne* (RLRQ c. C-12) du Québec ne se retrouve dans le référentiel de compétence du MELS (2008), soit dans les compétences, compétences transversales, action-clés, situations types et résultats attendus (p. 32 à 46). Les deux seules mentions de telles différences se retrouvent dans le premier chapitre du document d'orientation (*Le contexte de gestion d'un établissement d'enseignement*). D'une part, il y est souligné que « les mouvements migratoires engendrent la rencontre de cultures multiples, fait [sic] appel à une gestion de la diversité mettant en valeur la richesse des différences tout en ne négligeant pas les tensions qui leur sont liées » (MELS, 2008, p. 11). Les mouvements migratoires sont présentés comme faisant partie des « transformations majeures qui touchent notre société » (MELS, 2008, p. 11). D'autre part, les obligations de la direction d'établissement d'enseignement en vertu de la Loi sur l'instruction publique (LIP) (RLRQ c. I-13.3) à l'égard des élèves ayant un handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont rappelées : « le directeur [...] est tenu d'établir un plan d'intervention adapté aux besoins et aux capacités d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (MELS, 2008, p. 13).

Ni les mouvements migratoires – catégorie analytique « Cultures, langues, race, religions -spiritualités » –, ni les élèves ayant un handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage –catégorie analytique « Capacités, besoins particuliers, handicaps » – ne font cependant l'objet d'un réinvestissement dans la suite du document, et en particulier dans le référentiel de compétences. Ces catégories analytiques et les enjeux éducatifs leur étant associés ne transparaissent pas ultérieurement dans le document ministériel, lequel ne renvoie que quelques fois de manière évasive à la réussite et à la prise en compte des besoins des élèves de l'établissement²⁹. Or, de quels besoins est-il question ? En somme, la prise en compte des différences sociales dans le référentiel est implicite et limitée aux besoins individuels des élèves, au demeurant vagues. Les différences sociales nommées dans le premier chapitre demeurent de l'ordre de l'abstraction et du discours, ne s'actualisant pas dans les compétences.

²⁷ Par exemple : « *Leaders meaningfully involve all parents and families, including underrepresented communities, in student learning and support programs* » (Élément 4A, Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 7).

²⁸ Par exemple : « *They [principals] recognise the multicultural nature of Australian people. They foster understanding and reconciliation with Indigenous cultures. They recognise and use the rich and diverse linguistic and cultural resources in the school community. They recognise and support the needs of students, families and carers from communities facing complex challenges* » (Descriptif, Processional Practice #5, AITSL, 2014, p. 19).

²⁹ C'est le cas dans la compétence #1 « Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves » (MELS, 2008, p. 34) et la compétence #2 « Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves » (MELS, 2008, p. 35). La formulation la plus exhaustive par rapport aux besoins des élèves est la prise en compte des besoins « variés et différenciés des élèves de l'établissement » dans l'action-clé de la compétence #1 relative à la capacité transversale d'évaluation et de régulation (MELS, 2008, p. 34).

4.1.3. Tableau-synthèse des différences sociales nommées dans les référentiels

Comme le résume le Tableau 2, aucune différence sociale n'est explicitement nommée dans les référentiels de compétences pour les directions d'établissement d'enseignement de l'Angleterre (Department for Education, 2015) et du Texas (Texas Education Agency, 2014). C'est également le cas pour le référentiel du Québec (MELS, 2008).

Dans les référentiels de de l'Australie (AITSL, 2014), de la Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014), de la Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015), des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015) et de la Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, s.d.), des différences sociales relatives aux capacités, besoins particuliers et handicaps ainsi qu'aux cultures minoritaires, langues, race et religions-spiritualités sont traitées. Les référentiels de l'Australie (AITSL, 2014) et de la Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, s.d.) sont les seuls à parler des communautés autochtones. Les références aux différences sociales relatives à la classe sociale et la pauvreté économique, au genre ou à l'orientation sexuelle sont rarement prises en compte dans les documents analysés.

Tableau 2 : Tableau comparatif des différences sociales nommées dans les référentiels

	Capacités, besoins particuliers, handicaps	Cultures minoritaires, langues, race, religions-spiritualités		Classe sociale / pauvreté économique	Genre	Orientation sexuelle
			Premières nations / autochtones			
Angleterre						
Australie	x	x	x			
Californie	x	x		x		
Colombie-Britannique	x	x		G*	G*	
États-Unis	x	x		x	x	x
Nouvelle-Zélande**	x	x	x			
Texas						
Québec						

* Ces différences sociales figurent uniquement dans le glossaire attaché au référentiel en lui-même, à l'entrée « *diversity* » (BCPVPA, 2015, p. 32).

** Les différences sociales nommées sont les mêmes dans les trois référentiels de compétences (R1, R2 et R3).

4.2. Analyse de la vision du leader scolaire dans les référentiels

La deuxième question posée au corpus est la suivante : quelles finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale sont visées

par la vision du leader scolaire proposée dans les référentiels de compétences ? Les finalités utilisées lors de l'analyse sont³⁰ :

- 1) Instaurer un espace de vie dans lequel les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société plus juste et égalitaire.
- 2) Fournir à tous les élèves, jeunes et adultes, des ressources et conditions de réussite éducative, dans le respect de leurs droits, identités, expériences et besoins individuels et collectifs.

Comme pour la précédente, cette question cible d'abord les compétences en elles-mêmes (incluant leurs descriptifs le cas échéant), ainsi que les différents types de composantes les clarifiant. Dans certains documents étudiés, la vision du leader scolaire figure plutôt – ou aussi – en amont du référentiel de compétences lui-même. Nous avons donc pris en compte ces sections de « mise en contexte » pour l'analyse (voir section 3.2.2).

En proposant une analyse distincte sur la vision du leader scolaire dans les référentiels, le comité de travail souligne son importance pour orienter l'action éducative dans son ensemble, comme le montre la définition de McShane et Benabou (2008) : « la vision établit un scénario d'avenir qui rassemble le personnel et le motive précisément à tout faire pour atteindre les objectifs qui en découlent » (p. 573). Compte tenu du rôle des directions d'établissement d'enseignement, cette vision est centrale dans tout référentiel de compétences leur étant destiné. Notre analyse des visions du leader scolaire proposées dans les sept référentiels internationaux est présentée à la section 4.2.1. Une discussion sur le référentiel québécois s'ensuit à la section 4.2.2. Les constats qui émanent de ce deuxième niveau d'analyse sont enfin résumés à la section 4.2.3. Rappelons que les extraits de référentiels ayant une pertinence quant à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale, et donc susceptibles de contribuer à la modélisation d'une compétence, se retrouvent dans le texte. Les autres extraits sont disposés en note de bas de page.

4.2.1. Vision du leader scolaire dans les référentiels internationaux

Les référentiels de compétences pour les directions d'établissement d'enseignement énoncent généralement une vision d'ensemble et des valeurs devant guider la direction d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et de son leadership auprès de la communauté éducative. Dans le référentiel australien, la vision du leader scolaire se situe dans l'une des trois « *Leadership Requirements* », soit des compétences-attitudes³¹, appelée « *Vision and values* » (AITSL, 2014, p. 21) ainsi qu'à plusieurs endroits dans les sections de mise en contexte précédent le référentiel en lui-même. Dans les autres référentiels, la vision du leader scolaire se retrouve de manière condensée dans la première compétence. Mis à part le référentiel de l'Angleterre (Department for Education, 2015), les visions exposées renvoient à *tous* les élèves (plutôt qu'aux élèves de manière générale).

³⁰ Des modifications mineures ont ensuite été apportées aux finalités, lesquelles n'ont pas changé significativement leur sens, ni leur portée. La version finale des finalités est présentée à la section 2.3.

³¹ À ce sujet, voir la distinction opérée par Pont (2013) présentée à la section 3.2.2.

Dans les sept référentiels étudiés, la vision exposée traduit différentes conceptions de l'école et de l'éducation formelle. Dans les référentiels de l'**Angleterre** (Department for Education, 2015), du **Texas** (Texas Education Agency, 2014), de la **Colombie-Britannique** (BCPVPA, 2015) et de la **Nouvelle-Zélande** (Ministry of Education of New Zealand, s.d.), la vision synthétisée dans la première compétence ne vise pas l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le système éducatif, comme circonscrit à la section 2.2. Dans les référentiels de l'Angleterre et du Texas, la vision met l'accent sur la qualité de l'éducation offerte aux élèves³². Dans les référentiels de la Colombie-Britannique et de la Nouvelle-Zélande, elle cible spécifiquement la réussite et l'engagement des élèves³³.

Dans les référentiels de la **Californie** (Commission on Teacher Credentialing, 2014) et des **États-Unis** (National Policy Board for Educational Administration, 2015), la première compétence traduit une conception plus globale de l'éducation, où se conjugue la réussite de tous élèves et leur épanouissement :

Californie : « *Education leaders facilitate the development and implementation of a shared vision of learning and growth of all students* » (Compétence #1 « *Development and implementation of a shared vision* », Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 4).

États-Unis : « *Effective educational leaders develop, advocate, and enact a shared mission, vision, and core values of high-quality education and academic success and well-being of each student* » (Compétence #1 "Mission, vision, and core values", National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 9).

Dans le référentiel étatsunien, la vision proposée dans la première compétence transparaît ensuite dans toutes les compétences du référentiel. Chaque compétence débute en effet par « *Effective educational leaders* » et s'achève par « *[...] to promote each student's academic success and well-being* » (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Or, c'est dans une des composantes clarifiant ces compétences que devient réellement perceptible la vision d'un leader scolaire pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale en éducation. Dans le référentiel californien, l'élément 1A « *Student-Centered Vision* » de la compétence #1 énonce :

³² Angleterre : « *Hold and articulate clear values and moral purpose, focused on providing a world-class education for the pupils they serve* » (Compétence #1 du domaine #1, Department for Education, 2015, p. 5).

Texas : « *The principal is responsible for ensuring **every student** receives high-quality instruction* » (Compétence #1 « *Instructional leadership* », Texas Education Agency, 2014, p. 1).

³³ Colombie-Britannique : « *Principals and vice-principals guide the development and implementation of shared values, vision, mission, and goals to support engagement, learning, and success for all learners* » (Compétence #1, domaine « *Moral Stewardship* », BCPVPA, 2015, p. 8).

Nouvelle-Zélande : « *With the Board, develop and then implement a school vision with shared goals and values focused on enhanced engagement and achievement for all students* » (Compétence #1 du domaine « *Culture* » [R1 et R3], Ministry of Education of New Zealand, s.d.). *Dans le référentiel pour les directions d'école secondaire (R2), le type d'« *achievement* » est précisé : « *With the Board, develop and then implement a school vision with shared goals and values focused on enhanced engagement and achievement (academically, socially and culturally) for all students* » (Compétence #1 du domaine « *Culture* » [R2], Ministry of Education of New Zealand, s.d.).

Leaders shape a collective vision that uses multiple measures of data and focuses on equitable access, opportunities, and outcomes for all students (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 4).

Les quatre exemples d'indicateurs rattachés à cet élément du référentiel californien abondent dans le même sens. Ils ont été pris en compte dans l'analyse thématique des compétences à la section 4.3.1.

Dans le référentiel étatsunien, cet élément de la première compétence du référentiel va comme suit :

c) Articulate, advocate, and cultivate core values that define the school's culture and stress the imperative of child-centered education; high expectations and student support; equity, inclusiveness, and social justice; openness, caring, and trust; and continuous improvement (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 9).

La vision prescrite dans ces deux référentiels rejoint la deuxième finalité, centrée sur les élèves et leur réussite éducative. L'élément c) de la compétence #1 du référentiel des États-Unis fait néanmoins écho à la première finalité visant l'instauration d'un espace de vie exempt de discrimination et d'exclusion. Cette finalité propose une vision davantage systémique, liant l'institution scolaire à la société. Un système éducatif axé sur l'équité, l'inclusion et la justice sociale concerne tant les élèves, le personnel scolaire que les personnes étant le plus souvent hors des murs de l'école, en premier lieu les familles des élèves et les membres de la communauté environnante. Cette finalité traduit une visée de transformation sociale, au bénéfice de l'ensemble de la société.

Enfin, le référentiel de l'**Australie** (AITSL, 2014) énonce aussi une vision en phase avec un système éducatif pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Celle-ci est en partie exposée dans la « *Leadership Requirement* » #1 « *Vision and values* », l'une des trois compétences-attitudes du référentiel :

Principals lead the development of the vision of the school. They are committed to the learning and growth of young people and adults guided by fairness, ethical practice, democratic values and lifelong learning. Principals understand, lead, mediate and serve the best interests of the community. This resonates through the strategic vision, school culture, traditions and positive ethos they seek to promote across the school. They insist upon high standards and foster respect across the whole school community (Leadership Requirement#1, « *Vision and values* », AITSL, 2014, p. 21).

Cette vision du leader scolaire est également expliquée dans les sections de mise en contexte précédant le référentiel en lui-même. Dans la section « *Purpose* », l'une des cinq contributions majeures des directions d'établissement d'enseignement est la promotion de l'équité, mais aussi de l'excellence³⁴ (AITSL, 2014, p. 4). En référence à l'importance des savoirs issus de la recherche, on souligne aussi que le « *leadership must be contextualised, learning-centred and responsive to the diverse nature of Australia's*

³⁴ Cette contribution s'énonce ainsi : « *The Standard sets out what principals are expected to know, understand and do to succeed in their work and ensure their leadership has a positive impact. It takes full account of the crucial contribution made by principals in : [...] promoting equity and excellence* » (AITSL, 2014, p. 4).

schools» (AITSL, 2014, p. 4). Dans la section qui suit sur le rôle de la direction dans l'école du XXI^e siècle, « *The crucial role of the principal* », une sous-section présente l'« *Inclusive Australia* » :

All principals have the responsibility to work with members of the school community to ensure a knowledge and understanding of the traditional rights, beliefs and culture of our Indigenous peoples. / All students in all communities, including Indigenous, multi-cultural and multi-faith communities, across metropolitan, rural, regional and remote Australia, have the right to an education that ensures they become creative, confident, active, informed learners and citizens. This same right extends to students at risk and those of differing needs and abilities (AITSL, 2014, p. 7).

Cet énoncé de vision, nettement plus étoffé que ceux repérés dans les autres référentiels³⁵, vise les deux finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale. D'une part, la responsabilité des directions quant à la reconnaissance et la compréhension des droits, des croyances et de la culture traditionnels des peuples autochtones est soulignée (finalité 1). D'autre part, le droit à l'éducation de tous les élèves est rappelé, notamment des élèves autochtones, de communautés ethnoculturelles ou religieuses minoritaires ou encore de ceux ayant des besoins et des capacités particulières (finalité 2).

4.2.2. Vision du leader scolaire dans le référentiel québécois

Dans le référentiel québécois, la notion de leadership se retrouve dans la capacité transversale « Leadership/sens politique ». Dans la définition, il est précisé que le leadership et le sens politique « imprègnent toutes les compétences requises pour la gestion d'un établissement » (MELS, 2008, p. 30). Le document ministériel mentionne que le leadership constitue une capacité qui se révèle autour de trois enjeux : la direction démontre qu'elle peut mobiliser les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre autour d'un projet commun; elle s'avère capable d'encadrer et de diriger le processus de décision qui concerne la réussite de l'élève; et elle veille au développement du potentiel des membres de l'équipe ainsi qu'à la qualité des relations humaines entretenues entre ces derniers. Le leadership est associé au fait de mobiliser, d'encadrer, de diriger et d'assumer un rôle de vigie. Cette définition se limite cependant à décrire plusieurs aspects de la fonction d'une direction d'établissement, sans réellement proposer de conceptualisation ou de vision le guidant.

La première compétence du référentiel de compétences du MELS (2008) ne propose pas de vision du leader scolaire, comme c'est le cas dans la plupart des référentiels internationaux analysés. Cette première compétence, tout comme c'est le cas pour les neuf autres compétences, expose une dimension des quatre

³⁵ Rappelons que contrairement aux autres référentiels, la vision n'est pas énoncée à même une compétence. Par ailleurs, cet énoncé de vision figure aux côtés d'un autre énoncé de vision intitulé « *Global economy and society* », décrit ainsi : « *The world is rapidly changing with people, economies and environments becoming increasingly interconnected and interdependent. Education has a central and critical role to develop in all individuals the knowledge, understanding, skills and attributes to be successful citizens. The interplay between the local, national and international perspectives is the context in which the principal works* » (AITSL, 2014, p. 7).

grands domaines de la gestion d'un établissement scolaire. La première compétence aborde la gestion des services éducatifs, comme cela est visible dans son libellé³⁶.

La représentation visuelle du référentiel de compétences³⁷ propose toutefois certaines balises s'apparentant à une vision (voir la Figure 4). Il y est inscrit en son cœur, au milieu des quatre domaines de gestion : « **Instruire – socialiser – qualifier**, par la mise en œuvre d'un projet d'établissement (projet éducatif ou orientations) / Résultat visé : **réussite des élèves** » (MELS, 2008, p. 32). Cette insertion ne fait cependant pas l'objet d'autres développements dans le référentiel de compétences. Qu'en est-il dans les autres sections du document d'orientation ministériel ?

Figure 4 : Extrait de la représentation visuelle du référentiel de compétences québécois



Tiré de MELS, 2008, p. 32.

D'une part, la définition de la mission éducative de l'école québécoise inscrite dans la Loi sur l'instruction publique (LIP; RLRQ c. I-13.3) ne figure pas dans le document. Elle n'est que brièvement abordée avec les encadrements légaux propres à la gestion d'un établissement scolaire dans le premier chapitre du document d'orientation, dans ses relations avec le projet éducatif national et les outils d'orientation et de gestion en place au niveau des commissions scolaires et des établissements d'enseignement. Or, la définition de la LIP comprend pourtant certaines dimensions d'un projet éducatif pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale ainsi que la reconnaissance de la diversité sociale – des dimensions qui auraient pu être mis à profit dans le document ministériel :

L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1 les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à **collaborer au développement social et culturel de la communauté**. Elle doit, notamment, faciliter le **cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement**. Elle a pour mission, **dans le respect du principe de l'égalité des chances**, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite³⁸ [nous soulignons] (RLRQ c. I-13.3, art. 36).

³⁶ La première compétence du référentiel est la suivante : « Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves » (Compétence #1, Gestion des services éducatifs de l'établissement, MELS, 2008, p. 34).

³⁷ La représentation visuelle d'ensemble du référentiel est reproduite à la Figure 3, p. 26.

³⁸ Le projet de loi 105 « Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique » prévoit la suppression prochaine de « mis en œuvre par un plan de réussite » de cet article.

Soulignons par ailleurs que le concept d'égalité n'est ni mentionné, ni défini dans le référentiel de compétences ministériel.

En place et lieu de cette mission, une « vision intégratrice » est proposée dans le premier chapitre du document d'orientation ministériel. Il s'agit d'une « vision intégratrice [...] où le sens de la mission éducative devient source d'engagement pour des acteurs responsables qui construisent et réalisent ensemble, avec cohérence et pertinence, un véritable projet d'établissement conduisant les élèves vers la réussite » (MELS, 2008, p. 17).

D'autre part, la « réussite *des élèves* », soit le « résultat visé » (MELS, 2008, p. 32), ne fait l'objet d'aucune définition ou explication dans le document d'orientation. L'expression « réussite éducative », utilisée à quelques reprises dans le document, n'est pas non plus définie. On précise quelques fois qu'il s'agit de la réussite « du plus grand nombre », notamment dans la représentation visuelle du « modèle intégrateur du processus de gestion et de la mission éducative » (MELS, 2008, p. 15). Même si ce « résultat visé » met au centre du référentiel une injonction à la réussite des élèves, il demeure imprécis.

En somme, les finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale sont difficilement perceptibles dans le référentiel québécois. La vision émanant du document s'appuie davantage sur une prescription enjoignant les directions à s'adapter au contexte propre à chaque établissement et aux élèves le fréquentant, ainsi qu'à se développer professionnellement : « de tels cursus visent l'acquisition d'une large palette de connaissances et le développement de compétences, de sorte que les personnes y ayant cheminé pourront gérer le changement constant en éducation et réussir à se réaliser dans des parcours professionnels » (MELS, 2008, p. 7).

4.2.3. Tableau-synthèse de la vision du leader scolaire dans les référentiels

Comme le résume le Tableau 3, les deux finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale transparaissent peu dans la vision du leader scolaire proposée dans les référentiels de compétences analysés. Elles ne figurent pas dans quatre référentiels internationaux analysés, ainsi que dans celui du Québec (MELS, 2008).

Seules les visions proposées dans les référentiels de l'Australie (AITSL, 2014), de la Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014) et des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015) reflètent, à certains égards, des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation. La vision proposée dans les trois référentiels rejoint la deuxième finalité d'un tel projet, soit « 2) Fournir à tous les élèves, jeunes et adultes, des ressources et conditions de réussite éducative, dans le respect de leurs droits, identités, expériences et besoins individuels et collectifs ». Le référentiel australien (AITSL, 2014), le plus éloquent et explicite des trois, engage aussi la première finalité, soit : « 1) Instaurer un espace de vie dans lequel les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société plus juste et égalitaire ». Précisons néanmoins qu'un élément clarifiant la compétence #1 du référentiel étatsunien exposant la vision traduit aussi cette finalité.

Dans le référentiel australien, l'énoncé de vision se retrouve à la fois dans une compétence-attitude (*Leadership Requirement*) et dans les sections de mise en contexte du référentiel. La vision est donc plus détaillée, tout en s'actualisant dans le référentiel lui-même. Dans les référentiels californien et étatsunien, la vision se retrouve plutôt dans la première compétence et dans un élément la clarifiant.

Tableau 3 : Tableau comparatif de la vision du leader scolaire dans les référentiels

	Finalité 1 Instaurer un espace de vie dans lequel les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société plus juste et égalitaire	Finalité 2 Fournir à tous les élèves, jeunes et adultes, des ressources et conditions de réussite éducative, dans le respect de leurs droits, identités, expériences et besoins individuels et collectifs
Angleterre		
Australie	X	X
Californie		X
Colombie-Britannique		
États-Unis	X*	X
Nouvelle-Zélande		
Texas		
Québec		

* Cette finalité transparaît seulement dans un élément de la compétence #1, laquelle traduit elle-même davantage la deuxième finalité.

4.3. Analyse des compétences et composantes des référentiels

La troisième question posée au corpus de référentiels de compétences est la suivante : quelles compétences/composantes sont susceptibles de contribuer à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale ? Ce troisième niveau d'analyse a été mené spécifiquement à partir des compétences des référentiels (incluant leurs descriptifs le cas échéant) et des différents types de composantes les clarifiant (éléments, indicateurs, énoncés d'action, questions réflexives, etc.). Les cinq catégories ayant émergé au terme de l'analyse inductive générale de sept référentiels internationaux sont présentées à la section 4.3.1. À la lumière de ces catégories analytiques, quelques constats ont été formulés à la section 4.3.2 à l'égard du référentiel québécois. Un tableau récapitule, à la section 4.3.3, la répartition des compétences/composantes identifiées par rapport à ces cinq catégories analytiques. Rappelons que les extraits de référentiels ayant une pertinence quant à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale, et donc susceptibles de contribuer à la modélisation d'une compétence, se retrouvent dans le texte. Les autres extraits sont disposés en note de bas de page.

4.3.1. Compétences et composantes dans les référentiels internationaux

Les sept référentiels examinés proposent diverses compétences et composantes susceptibles de contribuer à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Une analyse inductive générale des compétences et composantes de ce corpus a fait émerger cinq catégories analytiques révélatrices de la question de recherche :

- Catégorie analytique #1 : Instaurer un climat où la diversité humaine et sociale est reconnue et respectée
- Catégorie analytique #2 : Développer un leadership et des pratiques pédagogiques non axés sur le déficit et adaptés aux réalités et besoins des personnes
- Catégorie analytique #3 : Guider les pratiques et transformer les structures pour contrer les inégalités et les disparités entre les groupes d'élèves
- Catégorie analytique # 4 : Connaître, estimer et engager les familles des élèves et les communautés, en particulier celles étant sous-représentées
- Catégorie analytique # 5 : Promouvoir et adopter un agir professionnel intègre et critique traduisant des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale

Les pages qui suivent exposent donc à la fois des compétences et des composantes clarifiant ces dernières (exemples d'indicateurs, pratiques professionnelles, pistes d'intervention, texte descriptif, etc.). Chaque segment analysé n'a été classifié que sous une seule catégorie analytique. Pour cette raison, des composantes détaillant une même compétence dans les référentiels peuvent se retrouver segmentées entre plusieurs catégories analytiques. C'est notamment le cas pour la compétence #3 du référentiel des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015) portant spécifiquement sur

l'équité et la sensibilité culturelle, se déclinant en une dizaine d'éléments. De même, la plupart des composantes tirées du référentiel de l'Australie proviennent de la cinquième compétence : « *Engaging and working with the community* » (AITSL, 2014, p. 19). Certains segments chevauchent par ailleurs deux catégories analytiques, ce qui a été souligné en note en bas de page le cas échéant.

Catégorie analytique #1 : Instaurer un climat où la diversité humaine et sociale est reconnue et respectée

Cinq référentiels sur les sept analysés comportent des compétences ou composantes relatives au développement d'un climat, d'une culture ou d'un environnement éducatif où la diversité humaine et sociale est à la fois reconnue et respectée. L'angle d'approche varie toutefois beaucoup d'un référentiel à l'autre. Dans certains référentiels, ces compétences et composantes ciblent uniquement la reconnaissance et l'inclusion des élèves. Dans d'autres, ils concernent plus largement l'ensemble des personnes en lien avec l'établissement d'enseignement, notamment le personnel scolaire et les familles. Dans d'autres encore, cette prescription est inhérente à une reconnaissance sociale de la diversité humaine.

Certaines compétences et composantes rassemblées sous cette catégorie analytique ciblent uniquement les élèves. On insiste alors sur la mise en place d'un climat ou d'une culture scolaire respectant les besoins et le bien-être global de tous les élèves, excédant leur seule réussite ou performance scolaire³⁹. La compétence # 5 « *Community of care and support for students* » du référentiel des **États-Unis** va dans ce sens :

Effective educational leaders cultivate an inclusive, caring, and supportive school community that promotes the academic success and well-being of each student (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 13).

Parmi les éléments constitutifs de cette compétence, ceux-ci clarifient bien le sens inhérent à cette première catégorie analytique :

a) Build and maintain a safe, caring, and healthy school environment that meets that the academic, social, emotional, and physical needs of each student.

b) Create and sustain a school environment in which each student is known, accepted and valued, trusted and respected, cared for, and encouraged to be an active and responsible member of the school community.

f) Infuse the school's learning environment with the cultures and languages of the school's community (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 13).

³⁹ La réussite éducative sera davantage abordée à la catégorie analytique #2 sur le leadership et les pratiques pédagogiques.

Un élément de la compétence #3 sur l'équité et la sensibilité culturelle du référentiel étatsunien⁴⁰ va dans le même sens :

a) *Ensure that each student is treated fairly, respectfully, and with an understanding of each student's culture and context* (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 11).

Dans le référentiel de la **Californie**, cet élément sur le climat de la compétence #3 « *Management and learning environment* » s'inscrit dans une perspective similaire :

3C : *Leaders facilitate safe, fair, and respectful environments that meet the intellectual, linguistic, cultural, social-emotional, and physical needs of each learner* (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 7).

Deux exemples d'indicateurs clarifiant cet élément mettent en avant la responsabilité, l'engagement, la participation et le sentiment d'appartenance des acteurs de l'école, et en particulier des élèves et du personnel scolaire :

3C-1 : *Strengthen school climate through participation, engagement, connection, and a sense of belonging among all students and staff.*

3C-2 : *Implement a positive and equitable student responsibility and behavior system with teaching, intervention and prevention strategies and protocols that are clear, fair, incremental, restorative, culturally responsive, and celebrate student and school achievement* (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 7).

L'élément 5C « *Ethical action* » de la compétence sur l'éthique et l'intégrité du référentiel californien met aussi l'emphase sur le climat scolaire :

Leaders recognize and use their professional influence with staff and the community to develop a climate of trust, mutual respect, and honest communication necessary to consistently make fair and equitable decisions on behalf of all students (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 9).

Certains exemples d'indicateurs précisant cet exemple d'élément de compétence relèvent de la catégorie analytique #5 sur les normes et le développement professionnel.

Le « *belief statement* » du domaine #2 « *Instructional leadership* » du référentiel de la **Colombie-Britannique** valorise aussi un climat inclusif permettant le développement intégral de chaque élève, en mettant en évidence le rôle de la direction en ce sens :

⁴⁰ Cette compétence est plus finement analysée à la catégorie analytique #2 sur le leadership et les pratiques pédagogiques.

The leader plays an integral role in creating and maintaining an environment that supports the intellectual, human and social, and career development of all students (BCPVPA, 2015, p. 19).

Ce « *belief statement* » ne se traduit toutefois pas par la suite dans les compétences de ce domaine, ni dans les énoncés d'action et les questions réflexives. D'autres composantes de ce référentiel prescrivent la mise en œuvre d'un climat inclusif et respectueux de la diversité sociale non seulement pour les élèves, mais pour l'ensemble des personnes en lien avec l'établissement d'enseignement. Un énoncé d'action de la compétence #6 sur les capacités interpersonnelles et la question réflexive lui correspondant s'inscrit dans une perspective de célébration de la diversité :

Create an inclusive school that recognizes and values diversity⁴¹ / How can you provide for and celebrate the cultural diversity within your school? (BCPVPA, 2015, p. 23).

Un énoncé d'action et la question réflexive de la compétence #7 sur le leadership culturel du référentiel de la Colombie-Britannique nomment certaines valeurs traduisant une culture inclusive et collaborative :

Develop an inclusive and collaborative culture where individuals are treated fairly, equitably, with dignity, and respect / What type of activities do you have that recognize individual differences and cultural diversity within your school? (BCPVPA, 2015, p. 25).

Dans les référentiels de compétences de l'**Australie** et de la **Nouvelle-Zélande**, les compétences et composantes relatives au climat scolaire sont inhérentes à une reconnaissance sociale de la diversité humaine. Dans le texte descriptif de la compétence #5 sur l'engagement et le travail avec la communauté⁴² du référentiel australien, on retrouve tant des composantes traitant de l'*ethos* que de la reconnaissance de la nature multiculturelle de la société et même de la réconciliation avec les cultures autochtones :

[...]They create an ethos of respect taking account of the intellectual, spiritual, cultural, moral, social, health and wellbeing of students. [...] They recognise the multicultural nature of Australian people. They foster understanding and reconciliation with Indigenous cultures. They recognise and use the rich and diverse linguistic and cultural resources in the school community. They recognise

⁴¹ Rappelons que le concept de diversité fait l'objet d'une définition dans le glossaire du document (voir la section 4.1).

⁴² D'autres types de savoir-agir figurant dans le descriptif de la compétence #5 renvoient davantage aux catégories analytiques #2 sur le leadership et #5. Le descriptif, dans son ensemble, se lit comme suit : « *Principals embrace inclusion and help build a culture of high expectations that takes account of the richness and diversity of the school's wider community and the education systems and sectors. They develop and maintain positive partnerships with students, families and carers, and all those associated with the school's broader community. They create an ethos of respect taking account of the intellectual, spiritual, cultural, moral, social, health and wellbeing of students. They promote sound lifelong learning from preschool through to adult life. They recognise the multicultural nature of Australian people. They foster understanding and reconciliation with Indigenous cultures. They recognise and use the rich and diverse linguistic and cultural resources in the school community. They recognise and support the needs of students, families and carers from communities facing complex challenges* » (AITSL, 2014, p. 19).

and support the needs of students, families and carers from communities facing complex challenges (AITSL, 2014, p. 19).

Des compétences du domaine de la culture des trois référentiels de la **Nouvelle-Zélande** adoptent une perspective similaire, d'une part, quant aux communautés autochtones et, d'autre part, quant à la nature multiculturelle de la société néozélandaise :

Promote the bicultural heritage of New Zealand by ensuring that it is evident in the school culture.

Promote an inclusive environment in which the ... / diversity, prior experiences (R1) / diversity, multicultural nature and prior experiences (R2) / identity, language and culture (R3)/... of students are acknowledged and respected (Ministry of Education of New Zealand, s.d.).

Catégorie analytique #2 : Développer un leadership et des pratiques pédagogiques non-axés sur le déficit et adaptés aux réalités et besoins des personnes

La deuxième catégorie analytique regroupe des compétences et composantes relatives à la dimension pédagogique du rôle des directions, et plus largement aux pratiques pédagogiques du personnel de l'établissement d'enseignement. Cinq référentiels sur les sept étudiés mettent de l'avant un leadership et des pratiques pédagogiques non axés sur le déficit, actualisant dans l'action des attentes élevées envers les personnes ou adaptées aux réalités et besoins des élèves.

Tous les référentiels comportent des compétences ou composantes affirmant l'éducabilité de tous les élèves et l'importance d'avoir de hautes attentes envers chacun, voire même à l'égard des autres acteurs de la communauté éducative, comme le personnel scolaire, les familles, ainsi que soi-même. Ces énoncés demeurent davantage évasifs dans les référentiels de la **Colombie-Britannique**, de la **Nouvelle-Zélande** et du **Texas**, ne traduisant pas de manière explicite des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale⁴³.

⁴³ Colombie-Britannique : « *Set and maintain high and achievable expectations for all learners* » / « *How do you move from a sense of complacency to a sense of excitement and urgency around growth and change?* » (Énoncé d'action et question réflexive de la compétence #3 « *Super Vision for Learning* », BCPVPA, 2015, p. 16); « *Foster a culture of high expectations for self, students, staff, family, and community* » / « *How do you develop high expectations for all within your school community?* » (Énoncé d'action et question réflexive de la compétence #7 « *Cultural Leadership* », BCPVPA, 2015, p. 26).

Nouvelle-Zélande : « *Create a learning environment in which there is an expectation that all students will experience success in learning* » (Compétence du domaine #2 « *Pedagogy* », Ministry of Education of New Zealand, s.d.).

Texas : « *The principal is responsible for establishing and implementing a shared vision and culture of high expectations for all staff and students* » (Compétence #4 « *School Culture* », Texas Education Agency, 2014, p. 3). Deux savoirs et habiletés énoncés par rapport à cette compétence abondent dans le même sens, en demeurant tout aussi vagues : « *Effective instructional leaders establish and implement a shared vision of high achievement for all students and use that vision as the foundation for key decisions and priorities for the school* »; « *In schools with effective culture leaders, staff believe in and are inspired by the school vision and have high expectations for all students* » (Texas Education Agency, 2014, p. 4). Un indicateur de cette compétence inscrit cette injonction

Dans le référentiel de l'**Angleterre**, les attentes élevées à entretenir à l'égard de tous les élèves sont associées à des objectifs d'égalité :

Demand ambitious standards for all pupils, overcoming disadvantage and advancing equality, instilling a strong sense of accountability in staff for the impact of their work on pupils' outcomes (Department for Education, 2015, p. 6).

Dans le **référentiel australien**, une composante énonce ainsi :

Principals inspire and motivate children and young people, staff and the school community and its partners, and set high standards for every learner, including students, staff and self (Leadership Requirement#1, « Vision and values », AITSL, 2014, p. 21).

Cette composante s'inscrit plus précisément dans un cadre de valeurs de « *fairness, ethical practice, democratic values* » (AITSL, 2014, p. 21). En outre, les attentes élevées envers les personnes sont explicitement associées, ailleurs dans le référentiel, à une visée d'inclusion et de reconnaissance sociale de la diversité humaine, comme le montre cet extrait du descriptif de la compétence #5 sur l'engagement et le travail avec la communauté :

Principals embrace inclusion and help build a culture of high expectations that takes account of the richness and diversity of the school's wider community and the education systems and sectors (AITSL, 2014, p. 19).

Dans le **référentiel californien**, cet exemple d'indicateur de l'élément 1A « *Student-Centered Vision* » de la compétence #1 prescrit aussi des attentes élevées envers les élèves :

1A-4 : Emphasize the expectation that all students will meet content and performance standards (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 4).

Il relève d'une vision visant un « *equitable access, opportunities, and outcomes for all students* » (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 4). D'autres exemples d'indicateurs rattachés à cet élément du référentiel mettent de l'avant la prise en compte des besoins et forces des élèves pour adapter le soutien à l'apprentissage, une autre dimension de la présente catégorie analytique :

1A-1 : Advance support for the academic, linguistic, cultural, social-emotional, behavioral, and physical development of each learner

1A-2 : Cultivate multiple learning opportunities and support systems that build on student assets and address student needs (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 4)

L'un des exemples d'indicateur de l'élément 2B « *Curriculum and Instruction* » de la compétence #2 sur le leadership pédagogique va dans le même sens :

dans une vision partagée : « *The principal develops and implements a shared vision of high expectations for students and staff* » (Texas Education Agency, 2014, p. 4).

Promote and monitor the use of state frameworks and guides that offer evidence-based instructional and support strategies to increase learning for diverse student assets and needs (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 5).

Dans le référentiel des **États-Unis**, la compétence #3 sur l'équité et la sensibilité culturelle du référentiel rassemble des prescriptions similaires quant à la prise en compte des besoins et des forces des élèves. Elle se libelle ainsi :

Effective educational leaders strive for equity of educational opportunity and culturally responsive practices to promote each student's academic success and well-being (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 11).

Parmi les éléments y étant associés, ceux-ci s'inscrivent en particulier dans la présente catégorie analytique :

- b) Recognize, respect, and employ each student's strengths, diversity, and culture as assets for teaching and learning*
- g) Act with cultural competence and responsiveness in their interactions, decision making, and practice*
- h) Address matters of equity and cultural responsiveness in all aspects of leadership* (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 11).

Un autre élément de cette compétence engage la préparation de tous les élèves à vivre et à contribuer dans une société mondialisée et diverse, laquelle s'accompagne cependant d'un impératif de productivité :

Promote the preparation of students to live productively in and contribute to the diverse cultural contexts of a global society (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 11).

Des éléments clarifiant la compétence #4 sur le curriculum, l'instruction et l'évaluation du référentiel des États-Unis valorisent également la mise en place de pratiques culturellement adaptées ou plus largement différenciées et authentiques :

- a) Implement coherent systems of curriculum, instruction, and assessment that promote the mission, vision, and core values of the school, embody high expectations for student learning, align with academic standards, and are culturally responsive* (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 12) .
- d) Ensure instructional practice that is intellectually challenging, authentic to student experiences, recognizes student strengths, and is differentiated and personalized* (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 12).

Ce dernier élément réunit de hautes attentes à l'égard de l'apprentissage des élèves et des pratiques culturellement adaptées. La prise en compte des besoins des élèves se retrouve également dans une composante de la compétence #7 sur la communauté professionnelle de ce référentiel, demeurant toutefois assez générique et se voyant inférée à la mission, la vision et les valeurs de l'école :

Empower and entrust teachers and staff with collective responsibility for meeting the academic, social, emotional, and physical needs of each student, pursuant to the mission, vision, and core values of the school (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 15).

Une compétence du domaine « pédagogie » des référentiels de la **Nouvelle-Zélande** nomme expressément certains groupes pour lesquels des efforts particuliers doivent être faits en vue de maximiser leur apprentissage. Dans celui destiné aux directions d'école primaire (R1), on met l'accent sur les élèves autochtones :

Analyse and act upon school-wide evidence on student learning to maximise learning for all students with a particular focus on Māori and Pasifika students (Ministry of Education of New Zealand, s.d.).

Dans les référentiels destinés aux directions du niveau secondaire (R2) et des « *area schools* » (R3), cette compétence vise à la fois les élèves autochtones et les élèves ayant des besoins particuliers :

Focus in particular on success in learning for Māori and Pasifika students, students with special education needs, and students at risk of not succeeding at school. (Ministry of Education of New Zealand, s.d.).

Catégorie analytique #3 : Guider les pratiques et transformer les structures pour contrer les inégalités et les disparités entre les groupes d'élèves

Quatre référentiels de compétences sur les sept étudiés proposent des compétences et composantes mettant en évidence le pouvoir d'agir des directions pour que leurs pratiques de gestion favorisent la prise en compte de la diversité sociale dans leur établissement d'enseignement dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Cette catégorie analytique regroupe des compétences et composantes relatives, d'une part, à la répartition des ressources et, d'autre part, à l'identification et à la transformation des structures et pratiques qui compromettent l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans les établissements d'enseignement.

D'une part, l'enjeu de la répartition des ressources traverse tous les référentiels analysés. Le référentiel du **Texas** se contente d'énoncer que les ressources nécessaires pour répondre aux besoins de tous les élèves doivent être accessibles au personnel⁴⁴. Les référentiels de l'Angleterre, des États-Unis et de la Californie prescrivent une répartition équitable des différents types de ressources. Or, les visées poursuivies par cette prescription diffèrent toutefois sensiblement. Dans le cas du **référentiel de l'Angleterre**, la visée d'équité ne s'inscrit pas dans un objectif de reconnaissance de la diversité sociale ou

⁴⁴ Texas : « *In schools with effective leaders of strategic operations, staff have access to resources needed to meet the needs of all students* » (Extrait de « *Knowledge and skills* », compétence #5 « *Strategic Operations* », Texas Education Agency, 2014, p. 5).

de lutte aux inégalités. La répartition équitable des ressources relève davantage d'une bonne gestion, nécessaire à la viabilité de l'école⁴⁵.

Dans le référentiel des **États-Unis**, cet élément se retrouve dans la compétence #3 sur l'équité et la sensibilité culturelle et vise la réussite de tous les élèves :

c) *Ensure that each student has equitable access to effective teachers, learning opportunities, academic and social support, and other resources necessary for success* (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 11).

Il en est de même dans le référentiel de la **Californie**, où plusieurs exemples d'indicateurs du référentiel relatifs à différents éléments et compétences clarifient encore davantage le rôle des directions quant à la répartition et à l'accès aux différents types de ressources :

Dans l'élément 1C « *Vision, planning and implementation* » de la compétence #1 sur la vision partagée : 1C-3 « *Marshal, equitably allocate, and efficiently use human, fiscal, and technological resources aligned with the vision of learning for all students* » (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 5).

Dans l'élément 3A « *Operations and facilities* » de la compétence #3 sur le management et l'environnement d'apprentissage : 3A-3 « *Manage the acquisition, distribution, and maintenance of equipment, materials, and technology needed to meet the academic, linguistic, cultural, social-emotional, and physical requirements of students* » (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 6).

Dans l'élément 2B « *Curriculum and instruction* » de la compétence #2 sur le leadership pédagogique : 2B-3 « *Provide access to a variety of resources that are needed for the effective instruction and differentiated support of all students* » (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 5).

Dans l'élément 3D « *Fiscal and human resources* » de cette même compétence : 3D-1 « *Provide clear rationale for decisions and distribute resources equitably to advance shared vision and goals focused on the needs of all students* » (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 7).

D'autre part, des compétences et composantes repérées dans les référentiels amènent les directions à identifier et à transformer les structures et pratiques qui compromettent l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans les établissements d'enseignement. Ces compétences et composantes engagent directement l'esprit critique des directions. En amont, l'importance d'analyser les données disponibles afin de repérer les disparités entre les groupes d'élèves est soulignée dans les référentiels du **Texas** et de la **Californie**. L'indicateur portant sur les « *data driven instruction and interventions* » de la compétence #1 sur le leadership pédagogique du référentiel du Texas insiste plus particulièrement sur le suivi des données pour réduire l'écart entre les élèves au niveau de la réussite éducative des élèves :

⁴⁵ Angleterre : « *Exercise strategic, curriculum-led financial planning to ensure the equitable deployment of budgets and resources, in the best interests of pupils' achievements and the school's sustainability* » (Compétence # 5, domaine « *Systems and process* », Department for Education, 2015, p. 7).

The principal monitors multiple forms of student data to inform instructional and intervention decisions and to close the achievement gap (Texas Education Agency, 2014, p. 1).

Dans le **référentiel californien**, plusieurs exemples d'indicateurs correspondent à cette catégorie analytique. Comparativement au référentiel du Texas, l'exemple d'indicateur de l'élément 3C sur le climat de la compétence #3 sur le management et l'environnement d'apprentissage élargit le type de données à analyser et précise les visées poursuivies :

3C-3 : Consistently monitor, review and respond to attendance, disciplinary, and other relevant data to improve school climate and student engagement to ensure that management practices are free from bias and equitably applied to all students (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 7).

Un autre exemple d'indicateur de cet élément renvoie plus spécifiquement au suivi des conditions d'accessibilité universelle des installations matérielles :

3A-1 : Systematically review the physical plant and grounds to ensure that they are safe, meet Americans with Disabilities Act (ADA) requirements, and comply with conditions that support accessibility for all students (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 6).

Un exemple d'indicateur de l'élément 5B sur l'action éthique de la compétence #5 sur l'éthique et l'intégrité du référentiel californien évoque par ailleurs l'identification des biais à l'origine des désavantages éducatifs et de la discrimination :

5B-3 : Identify personal and institutional biases and remove barriers that derive from economic, social-emotional, racial, linguistic, cultural, physical, gender, or other sources of educational disadvantage or discrimination (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 9).

Les biais institutionnels sont ici combinés aux biais personnels, en d'autres termes les préjugés et les idées préconçues qu'entretient une personne⁴⁶. Toujours dans le référentiel californien, cet exemple d'indicateur de l'élément 1A « *Student-centered vision* » de la compétence #1 sur la vision affirme plus largement la volonté de faire face aux disparités entre les groupes d'élèves :

1A-3: Address achievement and opportunity disparities between student groups, with attention to those with special needs; cultural, racial, and linguistic differences; and disadvantaged socio-economic backgrounds (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 4).

Un des énoncés d'action de la compétence #1 sur la vision du référentiel de la **Colombie-Britannique** ainsi que la question réflexive lui étant associée émet une orientation similaire, assez générique :

⁴⁶ Les biais personnels sont plus spécifiquement traités à la catégorie analytique #5 sur les normes et le développement professionnel.

Challenge structures that create barriers to equity and inclusion / How do you build structures that ensure inclusionary attitudes and practices ? (BCPVPA, 2015, p. 17).

À la compétence #3 sur l'équité et la sensibilité culturelle, des éléments de compétences beaucoup plus éloquents sont proposés dans le référentiel des **États-Unis**. L'élément suivant nomme les mécanismes et pratiques à défier, ainsi que les différences sociales concernées :

e) Confront and alter institutional biases of student marginalization, deficit-based schooling, and low expectations associated with race, class, culture and language, gender and sexual orientation, and disability or special status (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 11).

Un autre élément vise plutôt à transformer les politiques et pratiques supportant de tels biais :

d) Develop student policies and address student misconduct in a positive, fair, and unbiased manner (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 11).

Catégorie analytique # 4 : Connaître, estimer et engager les familles des élèves et les communautés, en particulier celles étant sous-représentées

Tous les référentiels abordent les relations et les partenariats avec des personnes étant le plus souvent hors des murs de l'école, soit les familles des élèves et les membres de la communauté environnante. Certains d'entre eux prescrivent plus spécifiquement l'utilisation de leurs diverses ressources pour répondre aux besoins des élèves, en particulier avec les familles et communautés de groupes marginalisés ou sous-représentés dans la structure et la culture scolaires.

Le référentiel de la **Californie** est le plus explicite à cet égard. La compétence #4 de ce référentiel se situe au croisement de la prise en compte des besoins variés des élèves et des partenariats avec les familles et la communauté :

Education leaders collaborate with families and other stakeholders to address diverse student and community interests and mobilize community resources (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 7).

En phase avec des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale, l'élément 4A sur les parents et l'engagement familial de cette compétence cible nommément les communautés sous-représentées :

Leaders meaningfully involve all parents and families, including underrepresented communities, in student learning and support programs (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 7).

Parmi les cinq exemples d'indicateurs clarifiant cet élément, trois concernent les relations avec les familles au regard de leur accueil en milieu scolaire⁴⁷, de la communication et de leur engagement dans le cheminement scolaire des élèves :

4A-1 : Establish a welcoming environment for family participation and education by recognizing and respecting diverse family goals and aspirations for students

4A-3 : Solicit input from and communicate regularly with all parents and families in ways that are accessible and understandable

4A-4 : Engage families with staff to establish academic programs and supports that address individual and collective student assets and needs (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 8).

À cheval entre plusieurs catégories analytiques, l'élément 4C « *Community resources and services* » de la compétence 4 du référentiel californien concerne davantage la prise en compte des ressources et des services de la communauté afin de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves :

Leaders leverage and integrate community resources and services to meet the varied needs of all students (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 8).

Un des exemples d'indicateur de cet élément énumère les besoins auxquels peuvent répondre cette collaboration :

4C-1 : Seek out and collaborate with community programs and services that assist students who need academic, mental, linguistic, cultural, social-emotional, physical, or other support to succeed in school (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 8).

Dans un même sens, cet exemple d'indicateur de l'élément 6A « *Understanding and communicating policy* » de la compétence #6 sur le contexte externe et les politiques cible en particulier les élèves en apprentissage de la langue d'enseignement ainsi que les élèves ayant d'autres besoins particuliers :

6A-3 : Welcome and facilitate conversations with the local community about how to improve learning and achievement for all students, including English Learners, and students needing additional support (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 10).

Dans le référentiel des **États-Unis**, un élément de la compétence #8 sur l'engagement significatif des familles évoque également le recourt aux ressources de la communauté au bénéfice des élèves et de l'établissement d'enseignement :

⁴⁷ Cet élément s'apparente aussi à la catégorie analytique #1 sur le climat.

f) Understand, value, and employ the community's cultural, social, intellectual, and political resources to promote student learning and school improvement (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 16).

L'expression « *understand, value and employ* » renvoie à un objectif de reconnaissance des diverses ressources des communautés.

Dans le référentiel de la **Nouvelle-Zélande**, les compétences liées à cette catégorie analytique concernent plus spécifiquement les communautés autochtones. Une compétence du domaine #4 sur les partenariats et les réseaux des trois référentiels de la Nouvelle-Zélande mettent de l'avant les relations avec les communautés autochtones de ce pays :

Actively foster positive relationships with the school's community and local iwi (Ministry of Education of New Zealand, s.d.).

Le lien à entretenir plus spécifiquement avec les parents autochtones est uniquement nommé dans le référentiel pour les directions des « *area schools* » :

Ensure regular interaction and consultation with parents and the school community (this includes hapu and iwi, where applicable) on student progress and achievement and other school-related matters (Ministry of Education of New Zealand, s.d.).

Enfin, les partenariats avec les élèves, leurs familles et leurs « *carers* » sont également mis de l'avant dans le descriptif de la compétence #5 du référentiel de l'**Australie** sur l'engagement et le travail avec la communauté⁴⁸ :

They develop and maintain positive partnerships with students, families and carers, and all those associated with the school's broader community (AITSL, 2014, p. 19).

Bien que ce ne soit pas visible ici, rappelons que le descriptif de cette compétence aborde explicitement la reconnaissance de la diversité sociale⁴⁹.

Catégorie analytique # 5 : Promouvoir et adopter un agir professionnel intègre et critique traduisant des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale

La cinquième catégorie analytique mise en évidence lors de l'analyse regroupe des compétences et composantes traitant principalement des normes professionnelles et du développement professionnel, et ce, d'une manière éthique. Certaines portent, entre autres, sur le rôle de la direction afin de soutenir,

⁴⁸ Cette compétence a aussi été abordée à la catégorie analytique #1 sur le climat et à la catégorie analytique #2 sur le leadership et les pratiques pédagogiques.

⁴⁹ Le libellé complet de cette compétence figure à la note en bas de page # 42, p. 49.

guider et contribuer au développement professionnel. La direction d'établissement est responsable de son propre développement professionnel d'une part, mais doit soutenir également les membres de son équipe-école dans ce processus d'autre part, et ce, dans le respect des normes professionnelles et de valeurs au fondement même de l'institution scolaire.

Parmi les sept référentiels analysés, ceux de la Californie, de la Colombie-Britannique et des États-Unis ont des compétences portant spécifiquement sur l'éthique et les normes professionnelles. Or, la compétence #2 du référentiel de la **Colombie-Britannique** sur la prise de décision éthique et ses énoncés d'action et questions réflexives demeurent très génériques et axés vers les orientations propres à l'école⁵⁰. On n'y retrouve pas de valeurs d'équité, d'inclusion et de justice sociale, ni d'engagements moraux allant ce sens. C'est plutôt à la compétence #3 « *Super Vision for Learning - Learner-Focused Dialogue* » qu'on retrouve certaines balises relatives à la centralité des besoins des élèves dans la prise de décision et le développement professionnel du personnel de l'établissement :

Promote and support the staff in their understanding of The Principles of Learning in order to meet diverse student needs [*In Glossary - imprécis]*

Ensure students' educational needs are central to all decision making. / How do you advocate for your vulnerable students ? (BCPVPA, 2015, p. 18).

La compétence #2 « *Ethics and Professional Norms*⁵¹ » du référentiel des **États-Unis** est beaucoup plus explicite quant aux valeurs guidant les normes professionnelles et la prise de décision, comme le montrent les éléments suivants :

- c) Place children at the center of education and accept responsibility for each student's academic success and well-being.*
- d) Safeguard and promote the values of democracy, individual freedom and responsibility, equity, social justice, community, and diversity.*
- e) Lead with interpersonal and communication skill, social-emotional insight, and understanding of all students' and staff members' backgrounds and cultures (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 10).*

La compétence #5 « *Ethics and Integrity* » du référentiel de la **Californie** est tout aussi explicite au niveau des valeurs guidant les normes professionnelles. Elle s'énonce comme suit :

⁵⁰ Cette compétence se libelle ainsi : « *Principals and vice-principals articulate the process of decision making using an ethical framework based on the moral purpose and direction of the school* » (BCPVPA, 2015).

⁵¹ La compétence en elle-même est cependant assez générique : « *Effective educational leaders act ethically and according to professional norms to promote each student's academic success and well-being* » (National Policy Board for Educational Administration, 2015, p. 10).

Education leaders make decisions, model, and behave in ways that demonstrate professionalism, ethics, integrity, justice, and equity and hold staff to the same standard (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 9).

Les exemples d'indicateurs répartis dans les trois éléments⁵² précisent, davantage que dans le référentiel étatsunien, le rôle et l'action de la direction pour que s'actualisent ces valeurs :

5A-1 *Examine personal assumptions, values, and beliefs to address students' various academic, linguistic, cultural, social-emotional, physical, and economic assets and needs and promote equitable practices and access appropriate resources* (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 9)

5C-1 *Communicate expectations and support for professional behavior that reflects ethics, integrity, justice, and equity* (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 9)

5C-2 *Use a variety of strategies to lead others in safely examining personal assumptions and respectfully challenge beliefs that negatively affect improving teaching and learning for all students* (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 9).

5B-4 *Commit to making difficult decisions in service of equitable outcomes for students, staff and the school community* (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 9)

Parmi ces exemples indicateurs, certains engagent l'esprit critique des directions afin de questionner les cadres de références (présupposés, valeurs et croyances) pouvant compromettre les valeurs-clés des normes professionnelles, mais aussi de prendre les « décisions difficiles » lorsque vient le temps d'assurer l'équité.

Un autre exemple d'indicateur de cette compétence du référentiel californien s'inscrit davantage dans une visée de développement professionnel différenciée :

5A-4 *Continuously improve cultural proficiency skills and competency in curriculum, instruction, and assessment for all learners* (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 9)

Ailleurs dans le référentiel, d'autres exemples d'indicateurs orientent le développement professionnel vers la prise en compte de la diversité humaine (besoins, bien-être) au sein de son établissement d'enseignement. Un exemple d'indicateur de l'élément 2A-2 « *Professional learning culture* » de la compétence #2 sur le leadership pédagogique stipule ainsi :

2A-2 *Promote professional learning plans that focus on real situations and specific needs related to increasing the learning and well-being of all staff and students* (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 5).

L'exemple d'indicateur suivant propose plus spécifiquement de prendre appui sur la diversité des expériences du personnel scolaire dans la mise en œuvre du développement professionnel :

⁵² Élément 5A « *Reflective Practice* », 5B « *Ethical Decision-Making* » et 5C « *Ethical Action* ».

2A-3 Capitalize on the diverse experience and abilities of staff to plan, implement, and assess professional learning (Commission on Teacher Credentialing, 2014, p. 5).

Dans le cas de la **Nouvelle-Zélande**, seule une compétence du domaine « pédagogie » du référentiel destiné aux directions d'école primaire (R1) relève de cette catégorie analytique. Cette compétence aborde le développement professionnel du personnel au regard des relations enseignant-élève, mais en particulier avec les élèves māoris :

Ensure staff members engage in professional learning to establish and sustain effective teacher / learner relationships with all students, with a particular focus on Māori students (Ministry of Education of New Zealand, s.d.)

Dans les deux autres référentiels de compétences néozélandais, cette compétence demeure générique (avec tous les élèves).

Enfin, quelques compétences et composantes relatives au respect des normes professionnelles et au développement sont perceptibles dans le référentiel de compétences de l'**Australie**. La pratique professionnelle #2 « *Developing self and others* » [compétence] met l'accent sur le développement d'une communauté d'apprentissage et d'un leadership partagé. Une phrase du descriptif⁵³ précise certaines normes professionnelles guidant les directions auprès de leur personnel :

Principals support others, build capacity and treat people fairly and with respect (AITSL, 2014, p. 16).

Les valeurs guidant les directions transparaissent plus fortement dans les énoncés de vision du référentiel australien, présentés à la section 4.2.1. Dans le « *Leadership Requirement* » (compétence-attitude) #1 « *Vision and values* », ce court paragraphe décrivant en partie la compétence met en perspective certaines normes professionnelles et valeurs morales :

Principals behave with integrity underpinned by moral purpose. They model values and ethical perspectives in relation to their own and the school's practice and organisation. They promote democratic values including active citizenship and inclusion (AITSL, 2014, p. 21).

En somme, force est de constater que les actions énoncées dans les lignes directrices des référentiels demeurent très générales et peuvent être interprétées de manière très variable. Par exemple, « *with and*

⁵³ Le descriptif entier de la pratique professionnelle s'énonce comme suit : « *Developing self and others* » et, dans son entièreté, il s'énonce comme suit : « *Principals work with and through others to build a professional learning community that is focused on the continuous improvement of teaching and learning. Through managing performance, effective continuing professional learning and regular feedback, they support all staff to achieve high standards and develop their leadership capacity. Principals support others, build capacity and treat people fairly and with respect. They model effective leadership and they are committed to their own ongoing professional development and personal health and wellbeing in order to manage the complexity of the role and the range of learning capabilities and actions required of the role* » (AITSL, 2014, p. 16).

through others », « *commit* », « *examine* », « *improve* ». Il aurait été important d'expliciter ces actions à l'intérieur de composantes.

4.3.2. Compétences et composantes dans le référentiel québécois

La première question posée au corpus de référentiels a montré qu'aucune différence sociale n'est nommée dans les compétences, compétences transversales, actions-clés, situations types et résultats attendus du référentiel québécois⁵⁴ (MELS, 2008). Malgré l'absence de prise en compte de différences sociales spécifiques, le référentiel québécois comporte des compétences ou composantes susceptibles de contribuer à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Elles correspondent à trois catégories analytiques ayant émergé de l'analyse de référentiels internationaux :

- Catégorie analytique #2 : Développer un leadership et des pratiques pédagogiques non-axés sur le déficit et adaptés aux réalités et besoins des personnes
- Catégorie analytique #3 : Guider les pratiques et transformer les structures pour contrer les inégalités et les disparités entre les groupes d'élèves
- Catégorie analytique #5 : Promouvoir et adopter un agir professionnel intègre et critique traduisant des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale

Bien que d'autres actions-clés évoquent à certains égards les catégories #1 et #4, elles sont trop évasives pour y être directement associées⁵⁵.

Pour la **catégorie analytique #2 sur le leadership et les pratiques pédagogiques**, les deux compétences du domaine de la gestion des services éducatifs de l'établissement évoquent la prise en compte des besoins des élèves :

Comp. #1 : « Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves » (MELS, 2008, p. 34).

Comp. #2 : « Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves » (MELS, 2008, p. 35).

La première compétence évoque davantage une perspective structurelle, tandis que la seconde renvoie directement aux pratiques pédagogiques du personnel. Même s'il ne s'agit pas de composantes en tant que telles, précisons tout de même que les résultats attendus associés à ces deux compétences traduisent également cette orientation :

⁵⁴ Pour plus de détails à ce sujet, voir la section 4.1.2.

⁵⁵ C'est par exemple le cas pour les actions-clés suivantes : Comp. #5 et c.t. Interaction/Coopération : « ... en reconnaissant et en respectant la diversité des perspectives dans un groupe » (MELS, 2008, p. 39); Comp. #5 et c.t. Méthode/démarche : « ... en favorisant l'engagement des familles, des partenaires sociaux et des autres partenaires éducatifs dans la réussite des élèves de l'établissement » (MELS, 2008, p. 39).

Résultat attendu, comp. #1 : « Une organisation scolaire répondant aux besoins spécifiques de ses élèves » (MELS, 2008, p. 34).

Résultat attendu, comp. #2 : « Des stratégies éducatives appropriées aux besoins des élèves et en cohérence avec le projet éducatif ou les orientations de l'établissement » (MELS, 2008, p. 35).

Cette catégorie analytique transparaît aussi dans trois actions-clés détaillant le sens de ces compétences par rapport à l'une des six capacités transversales du référentiel (c.t.).

Comp. #1 et c.t. Leadership/sens politique : « ... en mobilisant le personnel de l'établissement autour des conditions de réussite spécifiques des élèves de l'établissement » (MELS, 2008, p. 34).

Comp. #2 et c.t. Méthode/démarche : « ... en s'assurant que les pratiques éducatives en place répondent à l'ensemble des besoins des élèves » (MELS, 2008, p. 35).

Comp. #2 et c.t. Leadership/sens politique : « ... en encourageant les initiatives et les innovations pédagogiques visant une réponse aux besoins des élèves » (MELS, 2008, p. 35).

Ces compétences et composantes demeurent toutefois assez évasives au niveau des besoins et des élèves en question. Elles ne ciblent pas certains élèves plus particulièrement marginalisés dans le système éducatif, comme le fait par exemple le référentiel de la Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, s.d.) avec les élèves autochtones. Par ailleurs, deux compétences de la gestion de l'environnement éducatif de l'établissement sont axées sur la réussite éducative des élèves⁵⁶. Il n'est cependant pas clair de quels élèves il est question, ni de quelle réussite il s'agit⁵⁷. En ce sens, il n'est pas possible d'affirmer que ces compétences s'inscrivent explicitement dans des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation.

Pour la **catégorie analytique #3 sur les structures et les pratiques**, cette action-clé de la compétence #2 préconise une répartition équitable des moyens et des ressources :

Comp. #2 et c.t. Éthique : « ... en respectant les règles de l'équité dans la distribution et la répartition des moyens et des ressources tout en tenant compte des besoins des élèves de l'établissement » (MELS, 2008, p. 35).

Bien que d'autres actions-clés de la compétence #6 et de la compétence #7 abordent la répartition des conditions, des moyens et des informations entre les membres du personnel, il n'est pas question d'équité⁵⁸ (MELS, 2008, p. 41).

⁵⁶ Comp. #5 : « Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axés sur la réussite des élèves » (MELS, 2008, p. 39).

⁵⁷ La réussite des élèves dans le référentiel québécois fait l'objet d'une discussion à la section 4.2.2.

⁵⁸ Comp. #6 et c.t. Méthode/démarche : « ... en fournissant à chaque membre du personnel les conditions, les moyens, les informations nécessaires à la réalisation de sa tâche ou de son mandat » (MELS, 2008, p. 40).

Comp. #7 et c.t. Méthode/démarche : « ... en fournissant à l'équipe les conditions, les moyens, les informations nécessaires à la réalisation de la tâche ou du mandat » (MELS, 2008, p. 41).

Deux actions-clés relatives à la capacité transversale Évaluation/régulation renvoient à l'utilisation des données pour prendre en compte les besoins des élèves de l'établissement :

Comp. #1 et c.t. Évaluation/régulation : « ... en révisant et en adaptant régulièrement les variables de l'organisation scolaire en fonction des besoins variés et différenciés des élèves de l'établissement » (MELS, 2008, p. 34).

Comp. #4⁵⁹ et c.t. Évaluation/régulation : « ... en tenant à jour les données qui influencent la réussite des élèves de l'établissement » (MELS, 2008, p. 38).

Les visées poursuivies par de telles pratiques ne sont toutefois pas clairement explicitées – contrairement aux référentiels de la Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014) et du Texas (Texas Education Agency, 2014), où l'analyse des données a comme objectif de réduire les disparités entre les groupes d'élèves. Le résultat attendu pour la compétence #4 est rattaché aux objectifs de réussite du plan de réussite, lesquels ne sont pas nécessairement spécifiquement liés à l'objectif de réduire les disparités entre les groupes d'élèves⁶⁰.

Même s'il ne s'agit pas d'une composante en tant que telle, mentionnons qu'une partie du résultat attendu de la compétence #7⁶¹ prescrit un meilleur suivi de la progression des élèves :

Résultat attendu⁶² de la comp. #7 : « Des contributions d'équipe menant à / un meilleur suivi de la progression de l'élève dans le cadre d'un cycle, d'un cycle à l'autre de même que tout au long de son parcours de formation » (MELS, 2008, p. 42).

Ce résultat rend tangible une dimension importante d'un système éducatif axé vers l'équité, l'inclusion et la justice sociale peu prise en compte dans les sept référentiels internationaux analysés.

Concernant la **catégorie analytique #5 sur l'agir professionnel**, cette action-clé de la compétence #2 aborde le développement professionnel du personnel au regard des besoins différenciés des élèves :

Comp. #2 et c.t. Évaluation/régulation : « ... en assurant le suivi et l'adaptation régulière du plan de développement des compétences individuelles et collectives en fonction des besoins variés et différenciés des élèves de l'établissement » (MELS, 2008, p. 35).

⁵⁹ Comp. #4 : « Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves » (MELS, 2008, p. 38).

⁶⁰ Résultat attendu, comp. #4 : « L'évaluation annuelle du plan de réussite montre la progression vers l'atteinte des objectifs de réussite visés » (MELS, 2008, p. 38).

⁶¹ Comp. #7 : « Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement » (MELS, 2008, p. 42).

⁶² Résultat attendu de la comp. #7 : « Des contributions d'équipe menant à / la convergence des activités des équipes vers la réalisation du plan de réussite de l'établissement; un meilleur suivi de la progression de l'élève dans le cadre d'un cycle, d'un cycle à l'autre de même que tout au long de son parcours de formation; un enrichissement des pratiques professionnelles par les échanges » (MELS, 2008, p. 42).

Cette autre action-clé de la compétence #8⁶³ met de l'avant un processus réflexif pour prendre conscience de ses représentations conceptuelles :

Comp. #8 et c.t. Leadership/sens politique : « ... en prenant conscience de ses représentations conceptuelles et en adoptant une attitude d'ouverture permettant de le faire » (MELS, 2008, p. 43).

Enfin, ces trois autres actions-clés relatives à la capacité transversale éthique et détaillant les compétences #3, 5 et 6⁶⁴ orientent l'agir professionnel des directions d'établissement d'enseignement :

Comp. #3 et c.t. Éthique : « ... en agissant et en interagissant avec intégrité et transparence » (MELS, 2008, p. 37).

Comp. #5 et c.t. Éthique : « ... en agissant avec respect, sans discrimination ni préjugé à l'égard des collaborateurs » (MELS, 2008, p. 39). **Comp. #6 et c.t. Éthique :** « ... en intervenant auprès de chaque personne avec respect, justice et équité » (MELS, 2008, p. 40).

En somme, trois catégories analytiques ayant émergé de l'analyse des référentiels internationaux, sur cinq, peuvent être identifiées dans le référentiel québécois. Elles se concentrent dans 11 actions-clés, sur un total de plus de 100. Comme le révèle clairement le Tableau 4, elles ressortent principalement dans les deux premières compétences du référentiel et des capacités transversales Évaluation/régulation et Éthique. Aucune compétence ou action-clé liée à ces catégories analytiques ne se retrouve dans le domaine de la gestion administrative de l'établissement (compétences #9 et 10).

⁶³ Comp. #8 : « Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel » (MELS, 2008, p. 43).

⁶⁴ Comp. #3 : « Assister le conseil d'établissement dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi » (MELS, 2008, p. 37).

Comp. #5 : « Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves » (MELS, 2008, p. 39).

Comp. #6 : « Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel » (MELS, 2008, p. 40).

Tableau 4 : Classification des actions-clés du référentiel québécois selon les catégories analytiques

	Capacités transversales					
	Méthode/ démarche	Communication	Leadership/ sens politique	Interaction/ coopération	Évaluation/ régulation	Éthique
GESTION DES SERVICES ÉDUCATIFS DE L'ÉTABLISSEMENT						
1. Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves			#2		#3	
2. Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves	#2		#2		#5	#3
GESTION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DE L'ÉTABLISSEMENT						
3. Assister le conseil d'établissement dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi						#5
4. Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axés sur la réussite des élèves					#3	
5. Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves						#5
GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DE L'ÉTABLISSEMENT						
6. Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel						#5
7. Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement						
8. Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel						#5
GESTION ADMINISTRATIVE DE L'ÉTABLISSEMENT						
9. Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières						
10. Gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles						

Contrairement aux compétences, les capacités transversales font l'objet d'une courte définition dans le chapitre introduisant le référentiel de compétences en lui-même (Chapitre 3). La capacité transversale Évaluation/régulation fait référence à la régulation et à l'évaluation de sa pratique professionnelle, valorisant un recours « systématique et rigoureux », notamment par « la mise en place de mécanismes d'analyse et de suivi qui permettent de prendre des mesures pour réduire l'écart entre les résultats souhaités et les résultats atteints » (MELS, 2008, p. 31). La capacité transversale Éthique englobe pour sa part les différentes formes de collaboration et de régulation à mettre en place « au carrefour où se rencontrent l'intérêt des élèves et les valeurs du milieu [...] avec les membres du personnel de l'établissement, des membres de la commission scolaire ou de l'établissement privé et du système éducatif, des représentants de la communauté desservie, des intervenants sociaux et d'autres partenaires des entreprises publiques et privées » (MELS, 2008, p. 31).

On retrouve également dans la brève définition de la capacité transversale éthique un engagement envers le bien commun et le vivre ensemble : « En conséquence, pour bien assumer son rôle et les responsabilités qui en découlent, une direction d'établissement s'engage à poursuivre le bien commun, à assurer le bien-vivre ensemble et à adopter un comportement qui respecte des normes éthiques élevées dans l'exercice quotidien de ses fonctions » (MELS, 2008, p. 31). Comme cela a été montré, ces engagements ne se traduisent toutefois pas ailleurs dans le référentiel. De plus, ils apparaissent au second plan, succédant dans le descriptif une énumération de normes relatives à la culture de gestion : « Le partenariat jouant un rôle croissant, l'implantation d'une culture de gestion empreinte de responsabilité, de transparence, d'impartialité et d'imputabilité, devient un impératif » (MELS, 2008, p. 31). Les concepts centraux comme le bien commun et le bien-vivre ensemble ne sont par ailleurs pas définis dans le document d'orientation ministériel. C'est également le cas d'autres concepts-clés quant à l'équité, l'inclusion et la justice sociale en éducation identifiés dans les différentes actions-clés, comme l'équité, la justice, la discrimination et les préjugés. Dans l'action-clé où ils sont utilisés, ces deux derniers concepts ne sont par ailleurs pas dirigés vers les élèves, mais vers les collaborateurs à la mise en œuvre du projet d'établissement et du plan de réussite.

4.3.3. Tableau-synthèse des compétences et composantes dans les référentiels

Le **Tableau 5** montre la répartition des compétences et composantes des huit référentiels analysés par rapport aux catégories ayant émergé de l'analyse inductive générale des référentiels internationaux. Tous les référentiels comportent des compétences ou composantes relatives à l'une ou l'autre des catégories analytiques, bien que les façons de le faire varient sensiblement. Le référentiel des États-Unis rejoint toutes les catégories analytiques, tandis que celui du Texas n'aborde qu'une seule catégorie sur les cinq. Les compétences et composantes des autres référentiels, dont celui du Québec, traitent de trois à quatre catégories analytiques.

La catégorie analytique étant revenue le plus souvent est celle portant sur le leadership et les pratiques pédagogiques. La plupart des référentiels prescrivent spécifiquement la mise en place de pratiques non axées sur le déficit, sensibles culturellement et adaptées aux réalités des élèves. À l'inverse, la catégorie analytique la moins représentée dans les référentiels est celle relative à l'engagement des familles et des communautés dans la vie de l'établissement d'enseignement. Enfin, les extraits exposés tout au long de la

section révèlent des différences importantes dans le traitement des catégories analytiques d'un référentiel à l'autre. On dénote également des distinctions selon les différences sociales nommées et la vision du leader scolaire proposée dans les référentiels de compétences, comme analysé aux sections 4.1 et 4.2. Ces considérations transversales aux référentiels et aux trois niveaux d'analyse sont abordées dans la discussion critique présentée à la section 4.4.

Tableau 5 : Tableau comparatif des catégories analytiques dans les référentiels

	Catégorie analytique #1 Instaurer un climat où la diversité humaine et sociale est reconnue et respectée	Catégorie analytique #2 Développer un leadership et des pratiques pédagogiques non-axés sur le déficit et adaptés aux réalités et besoins des personnes	Catégorie analytique #3 Guider les pratiques et transformer les structures pour contrer les inégalités et les disparités entre les groupes d'élèves	Catégorie analytique #4 Connaître, estimer et engager les familles des élèves et les communautés, en particulier celles étant sous-représentées	Catégorie analytique #5 Promouvoir et adopter un agir professionnel intègre et critique traduisant des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale
Angleterre		x		x	
Australie	x	x		x	x
Californie	x	x	x		x
Colombie-Britannique	x		x		x
États-Unis	x	x	x	x	x
Nouvelle-Zélande	x	x		x	x
Texas			x		
Québec		x	x		x

4.4. Synthèse critique

Les huit référentiels de compétences des directions d'établissement scolaire, incluant celui du Québec, s'inscrivent dans des sociétés ayant plusieurs similarités, tant sur le plan démographique que politique. Ces pays ont, à l'exception de l'Angleterre, été fondés sur des territoires occupés de longue date par des populations autochtones lors d'entreprises coloniales. Leur population s'est ensuite constituée par l'arrivée d'immigrant(e)s et des structures ont été mises en place pour assurer leur sélection et leur intégration. Leurs systèmes politiques sont de type démocratique libéral, engageant la protection des droits et libertés individuelles. En dépit de ces contextes sociopolitiques similaires, l'analyse effectuée révèle une prise en compte très variable des questions à l'étude, tant au niveau des différences sociales prises en compte, de la vision du leader scolaire proposée que des compétences et composantes traduisant des visées éducatives et sociétales d'équité, d'inclusion et de justice sociale.

Les référentiels de l'**Australie** (AITSL, 2014), de la **Californie** (Commission on Teacher Credentialing, 2014) et des **États-Unis** (National Policy Board for Educational Administration, 2015) forment un premier groupe. Ils se distinguent des autres, tant au niveau des différences sociales explicitement nommées que de la vision du leader scolaire et des compétences et composantes traduisant de différentes manières des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale. L'analyse des différents énoncés constitutifs de ces référentiels relève, davantage que dans les autres, d'une perspective critique de la diversité des expériences et identités humaines qui ne se centre pas sur les déficits. Plutôt que d'expliquer les écarts de réussite par les déficits des élèves, les directions sont encouragées à agir face aux structures et pratiques compromettant la réussite éducative et la reconnaissance sociale. Les enjeux d'inclusion, d'équité et de justice sociale sont présentés comme étant avant tout du ressort des institutions scolaires. Le référentiel de l'AITSL (2014) se différencie également des autres par la mise en avant d'un engagement de la société australienne à l'égard de l'inclusion et de la reconnaissance sociale de la diversité en étant constitutive, notamment au regard des communautés autochtones de ce territoire. Cette dimension transparaît particulièrement dans la vision du leader scolaire.

Les référentiels de la **Colombie-Britannique** (BCPVPA, 2015) et de la **Nouvelle-Zélande** (Ministry of Education of New Zealand, s.d.) constituent un second groupe. Ces référentiels nomment explicitement certaines différences sociales, mais elles n'occupent pas une position aussi centrale que dans les référentiels australien, californien et étatsunien. Les énoncés identifiés sont dispersés dans les référentiels. Ils se situent en outre davantage à un niveau « individuel-relational » de réflexion et d'action plutôt qu'à un niveau « structurel-systémique ». En d'autres mots, peu de composantes proposent d'analyser la (re)production des inégalités dans le fonctionnement de l'institution éducative. La plupart misent sur la transformation des pratiques individuelles, voire des personnes elles-mêmes, rappelant les prémisses d'une approche centrée sur les déficits présentée à la section 2.2. Soulignons néanmoins qu'avec celui de l'Australie, le référentiel de la Nouvelle-Zélande est le seul à prendre en compte les questions autochtones et la réalité éducative de ces communautés. Plusieurs types de compétences et composantes susceptibles de contribuer à la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale s'y retrouvent également. Ils ne proposent toutefois pas de vision du leader scolaire allant en ce sens. Ces deux référentiels proposent à la fois des énoncés relatifs à la prise en compte des besoins différenciés des élèves dans une perspective de réussite éducative ainsi qu'une

meilleure reconnaissance de la diversité de leurs expériences et identités. Dans les référentiels néozélandais, d'autres encore élargissent cette reconnaissance aux familles et communautés autochtones. Enfin, le référentiel du British Columbia Principals' & Vice-Principals' Association (2015) se distingue principalement des autres par son glossaire, où sont notamment définis les concepts de diversité et de culture inclusive.

Les référentiels de compétences de l'**Angleterre** (Department for Education, 2015), du **Texas** (Texas Education Agency, 2014) et du **Québec** (MELS, 2008) peuvent être classés dans un troisième groupe. Aucune différence sociale n'est nommée dans ces trois référentiels. On y retrouve à la place des énoncés génériques renvoyant aux besoins différenciés des élèves ou à leur réussite. Des compétences et composantes relatives à l'équité, l'inclusion et la justice sociale émanent tout de même de ces référentiels. À un autre niveau, le vocabulaire utilisé dans ces trois référentiels en particulier, mais aussi parfois dans les autres, est rarement défini et imprécis. Il peut par conséquent être interprété de manière très variable. Dans l'ensemble, un langage d'efficacité et de performance ressort de ces référentiels. Dans le référentiel québécois, on notera par exemple la répétition de mots-clés comme efficacité, imputabilité, redevabilité, monitorer par des données ou résultats. Les buts poursuivis par cette quête de performativité demeurent cependant peu explicites, notamment au regard de la mission éducative, et ne s'avèrent pas liés à l'équité, l'inclusion et la justice sociale. C'est dans ces trois référentiels que transparaît davantage l'influence néolibérale, la nouvelle gestion publique et la gestion axée sur les résultats :

Pour Charbonneau (2012), « le nouveau management public est un modèle de gestion de l'administration publique érigé en opposition au modèle de gestion bureaucratique ». [...] Les partenariats public-privé et la privatisation de certaines activités de l'État, la professionnalisation et la plus grande autonomie des gestionnaires de l'action publique, ainsi que l'imputabilité et la reddition des comptes sont à mettre sur le compte du nouveau management public. [...] le nouveau management public s'appuie sur la gestion par résultats, la concurrence entre les unités administratives et les incitations individuelles à la performance et met l'accent sur l'efficacité, le contrôle des coûts, la qualité des services offerts aux clients et la flexibilité organisationnelle » (*Historique de la GAR*, <http://www.gare.cree-inter.net/content/historique-de-la-gar>, page consultée le 15 mai 2017).

Ces modèles de gestion et de gouvernance, dérivés du privé et implantés dans les organisations publiques, ont été implantés dans tous les systèmes éducatifs étudiés, sous différentes modalités (Maroy, 2013). Au Québec, la gestion axée sur les résultats (GAR) a été introduite dans les institutions publiques en 2000 avec la *Loi sur l'administration publique* (RLRQ c. A-6.01) (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013). Des modifications à la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ c. I-13.3) ont introduit des outils de planification stratégique en 2002 (projet de loi 124), puis des outils de contractualisation en 2008 (projet de loi 88) pour la gestion des établissements d'enseignement et des commissions scolaires. À compter du 1^{er} juillet 2018, ces outils seront regroupés dans le projet éducatif des établissements et dans un plan d'engagement vers la réussite dans les commissions scolaires (projet de loi 105). En somme, les référentiels dans lesquels le langage managérial et la nouvelle gestion publique sont les plus prégnants sont également ceux où la reconnaissance de la diversité humaine et sociale en milieu scolaire est la plus faible. Il s'en dégage, à première vue, une tension entre l'approche managériale orientée vers des résultats mesurables et le

contrôle des coûts, laquelle semble dominer, et des objectifs d'équité, d'inclusion et de justice sociale (Bauer et Akkari, 2015).

Enfin, la prise en compte de la diversité humaine et sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale demeure faible dans le référentiel québécois. Seulement 11 actions-clés du référentiel s'y intéressent sur un total de plus de 100, concentrées autour de deux compétences et de deux capacités transversales. Tout un pan du référentiel passe sous silence la diversité des expériences et identités, individuelles et collectives, caractéristiques des établissements d'enseignement dans l'ensemble des régions du Québec. La mission de l'école québécoise énoncée dans la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ c. I-13.3) est pratiquement absente du référentiel, évacuant les considérations sociales précédant le droit à l'éducation pour tous et toutes. Les travaux du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* visent à remédier à cette lacune.

5. Un modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale

Le deuxième objectif visé par le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* est de proposer un modèle de compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale à l'égard de toutes les personnes au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), ainsi qu'aux autres décideurs concernés par la formation, la supervision et l'évaluation de la pratique des directions d'établissement d'enseignement, notamment les commissions scolaires, les universités et les associations de directions et de cadres scolaires. Ce modèle se compose d'une vision, d'une compétence et de quatre composantes exposées à la Figure 5. Il a été principalement élaboré à partir de l'approche conceptuelle adoptée par le Groupe et des résultats de l'analyse de référentiels effectuée en amont, et en particulier des catégories analytiques développées et approfondies avec les membres du Groupe⁶⁵. Rappelons en outre que l'ensemble de la démarche a bénéficié des travaux réalisés précédemment par le *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* (Potvin, Borri-Anadon et al., 2015).

Au cœur du modèle se trouve une **compétence**. Rappelons que, de manière générale, nous définissons la compétence comme 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; MELS, 2008; Tardif, 2006). Même si elles sollicitent nécessairement l'action individuelle, les compétences ont une dimension collective. Elles supposent une responsabilité partagée entre la personne compétente, les autres personnes, le contexte et le dispositif organisationnel propice, ou non, au déploiement des compétences (Legendre, 2008). Aucune compétence n'existe dans l'abstrait, n'ayant « de sens que par rapport à l'action, au but poursuivi par cette action et au contexte dans lequel elle s'inscrit » (Legendre, 2008, p. 34). En ce sens, la compétence élaborée par le groupe est précédée d'une **vision** devant guider les leaders scolaires dans leur travail au quotidien afin de rassembler le personnel pour atteindre les objectifs qui en découlent (McShane et Benabou, 2008). La vision constitue un élément structurant du leadership des directions d'établissement scolaire. Afin d'assurer la cohérence d'ensemble de la démarche, la vision que nous proposons reprend les deux finalités pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale formulées par le Groupe⁶⁶.

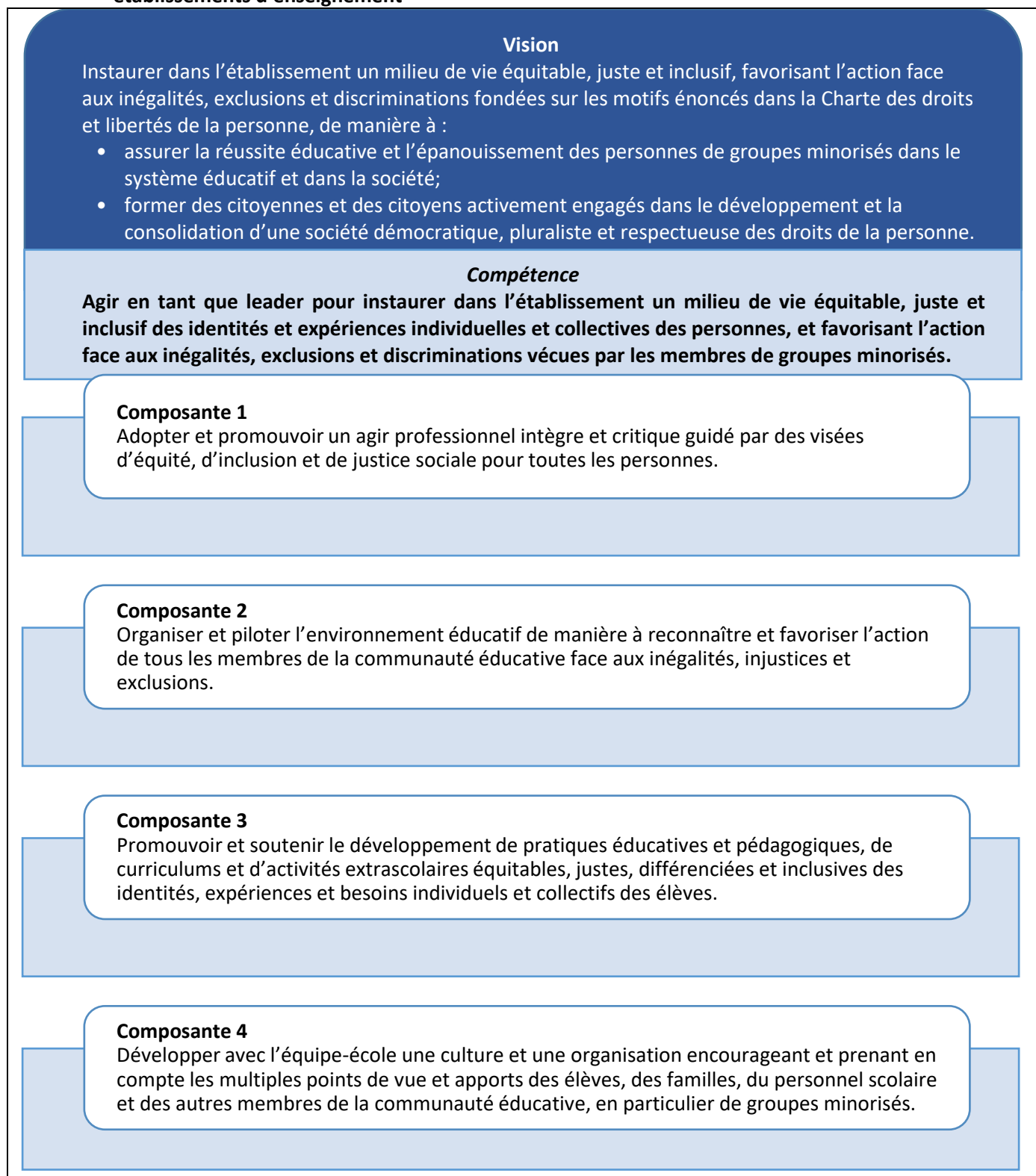
La compétence du leader scolaire s'exprime à travers quatre **composantes** relatives à différentes dimensions du travail des directions d'établissement d'enseignement. Pour chaque composante, des **exemples de pratiques** et de **questions réflexives** ont été formulés. Ces exemples de pratiques et questions ne constituent pas un outil de formation et de développement professionnel, lequel sera développé à la suite du dépôt de ce rapport. Les questions réflexives visent à susciter la réflexion et le

⁶⁵ Pour plus d'informations sur la méthodologie suivie, veuillez vous référer à la section 3.3.

⁶⁶ La première finalité vise à « faire de l'établissement scolaire un milieu de vie dans lequel les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société inclusive plus juste et égalitaire », tandis que la deuxième enjoint à « mettre en place avec l'équipe-école des conditions qui favorisent la réussite éducative de tous les élèves, en tenant compte des groupes minorisés, dans le respect de leurs droits, identités, expériences et besoins individuels et collectifs » (voir la section 2.3).

questionnement continu pour le déploiement d'une vision commune pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans les établissements d'enseignement. Les exemples de pratiques illustrent chacune des composantes à partir d'éléments relatifs au travail de direction. Ils constituent des idéaux à atteindre, quelles que soient les caractéristiques des milieux. Les directions sont cependant invitées à ajouter d'autres exemples de pratiques et questions réflexives prenant en compte le contexte et les caractéristiques spécifiques de leur milieu. Ce modèle vise, en somme, le déploiement d'une vision commune pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le système éducatif et la société québécoise, et d'un savoir-agir conséquent pour que les leaders scolaires puissent y contribuer avec tous les membres de la communauté éducative.

Figure 5: Modèle d'une compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans les établissements d'enseignement



5.1. Vision et compétence du leader scolaire pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale

- Vision :** *Instaurer dans l'établissement un milieu de vie équitable, juste et inclusif favorisant l'action face aux inégalités, exclusions et discriminations fondées sur les différents motifs énoncés dans la Charte des droits et libertés de la personne⁶⁷, de manière à :*
- *assurer la réussite éducative et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés⁶⁸ 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.*

Le système éducatif public aux ordres primaire et secondaire de la société québécoise se fonde sur le droit à l'éducation pour tous et toutes, enchâssé notamment dans les Déclarations internationales sur les droits humains et des enfants (Organisation des Nations Unies, 1948, 1989), les Chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12) et la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ c. I-13.3). Ce droit est étroitement lié au droit à l'égalité et au principe de justice sociale ayant guidé la démocratisation du système éducatif québécois à partir des années 1960. La mise en œuvre effective du droit à l'éducation en toute égalité est une responsabilité collective, conférant à l'État l'obligation de mettre en œuvre un système éducatif de qualité et accessible à tous les enfants. Aucun motif ne justifie que certaines personnes ou collectivités soient privées d'une éducation de qualité. La mise en œuvre des visées d'inclusion, d'équité et de justice sociale dans le système éducatif rencontre cependant des écueils (CSE, 2014, 2016, 2017). Certaines pratiques et règles éducatives, en apparence neutres, peuvent compromettre ces droits et principes, en limitant la reconnaissance et l'exercice en pleine égalité des droits et libertés des élèves ou d'autres membres de la communauté éducative par « distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race⁶⁹, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression

⁶⁷ L'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec énonce que : « 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) <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>

⁶⁸ Le concept de groupe minorisé met en évidence la hiérarchisation sociale des identités individuelles et collectives à des fins de domination. De manière toujours historicisée et contextualisée, certaines identités sont construites comme étant la norme et d'autres comme étant à la marge dans les sociétés sur la base de marqueurs physiques et/ou socioculturels de la diversité réels ou imaginés (couleur, langue, sexe, condition socioéconomique, etc.) (Guillaumin, 1972/2002; Potvin et Pilote, 2016). Sur ce concept, voir la section 2.1.

⁶⁹ Il existe scientifiquement une seule espèce humaine. Par contre, l'idéologie raciste a, aujourd'hui encore, des effets importants sur la vie des personnes de groupes racisés, c'est-à-dire construites socialement comme étant inférieures en raison de différences socioculturelles ou physiques, réelles ou imaginées (Guillaumin, 1972/2002; MIDI, 2015). Sur ce concept et son utilisation, voir la note en bas de page n° 11 à la page 8.

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 » (RLRQ c. C-12, art. 10).

Certaines pratiques, décisions et règles éducatives peuvent produire un traitement différentiel et non équitable affectant particulièrement les personnes de groupes minorisés dont les expériences, l'histoire et les réalités se reflètent peu dans l'organisation du système éducatif (Dei *et al.*, 2000; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014; Potvin et Pilote, 2016; Shields, 2013). C'est par exemple le cas de certaines pratiques, en apparence neutres et égales, d'évaluation, de dépistage et de classements standardisés, d'organisation des voies et des transitions scolaires (Borri-Anadon, 2014, 2016; CDPDJ, 2011; Dhume-Sonzogni, 2014; Magnan et Vidal, 2015) ainsi que de sélection du personnel scolaire (Ryan, Pollock et Antonelli, 2009). Ces pratiques favorisent la reproduction des inégalités sociales et scolaires dans les établissements d'enseignement et engendrent le désengagement et le désinvestissement d'une partie de la population du système éducatif, notamment les personnes en situation de pauvreté économique, les personnes ayant des handicaps, capacités ou besoins particuliers, les personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres et queer (LGBTQ) et les personnes autochtones, de groupes racisés, immigrantes ou de religions minorisées. Elles compromettent par conséquent la mission de l'école québécoise, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves de manière à assurer leur épanouissement et leur réussite éducative, leur intégration sociale et professionnelle et le développement social et culturel de la communauté (RLRQ c. I-13.3, art. 36).

Pour que soient respectés les droits et les principes fondateurs de l'école québécoise, il est nécessaire de faire de l'établissement d'enseignement un milieu de vie inclusif, équitable, juste et exempt de discrimination. Il s'agit d'une condition essentielle à la réussite éducative et à l'épanouissement de toutes les personnes ainsi qu'à la mise en œuvre d'une société garantissant la redistribution équitable des biens et des ressources et à la participation sociale en toute dignité. L'action de la direction et son leadership constituent un puissant levier pour mettre en œuvre ces changements (Archambault et Garon, 2013; Archambault et Richer, 2014; Quantz, Rogers et Dantley, 1991). Parmi les différents types de leadership, certains sont davantage susceptibles de contribuer aux visées éducatives et sociétales d'équité, d'inclusion et de justice sociale (Thibodeau *et al.*, 2016). Ceux-ci se caractérisent par une vision soutenant une culture scolaire respectueuse de la diversité sociale et où la justice sociale et l'équité occupent une place centrale, des attitudes marquées par la transparence et l'honnêteté ainsi qu'un engagement concret dans la transformation de l'école, des classes et même de la communauté environnante « afin de s'assurer que le travail de tous les acteurs dans l'école soit orienté vers l'atteinte d'une même vision » (Thibodeau *et al.*, 2016, p. 61). Les travaux sur le leadership inclusif (Ryan, 2006, 2007, 2012) et le leadership transformatif (Cooper, 2009; Quantz, Rogers et Dantley, 1991; Shields, 2010, 2011, 2013; Tillman, 2006; van Oord, 2013; Weiner, 2003; Wilson, 2014) soutiennent également l'importance d'avoir une compréhension historique et sociopolitique des inégalités, plutôt qu'associées aux caractéristiques des élèves et leurs familles, ainsi qu'une répartition horizontale du pouvoir décisionnel (leadership partagé) avec les différents acteurs de la communauté éducative, et notamment des élèves.

La vision et la compétence du leader scolaire pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale s'actualisent dans plusieurs dimensions du travail de direction d'un établissement d'enseignement et aspects du leadership en contexte éducatif, comme l'illustrent les quatre composantes détaillées ci-après. Agir comme leader pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale implique un agir professionnel intègre et critique (composante 1), un environnement éducatif favorisant l'action face aux inégalités, injustices et exclusions (composante 2), des pratiques éducatives et pédagogiques, des curriculums et des activités extrascolaires équitables, justes, différenciées et inclusives (composante 3) et une culture inclusive des multiples points de vue et apports des personnes de groupes minorisés (composante 4).

5.2. Un agir professionnel intègre et critique

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 régissant l'école québécoise au quotidien est du ressort du personnel des établissements d'enseignement (RLRQ c. I-13.3). Savoir-agir comme direction pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale nécessite et mobilise plusieurs savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir (Gélinas Proulx, 2014). En partie cultivé et enrichi en contexte de formation, le développement de cet agir professionnel est une responsabilité consciente et permanente, à la fois individuelle et collective. Au-delà des normes professionnelles, pouvant varier d'un corps d'emploi à l'autre, un agir professionnel intègre et critique appelle un engagement réel de la part de chaque personne à l'égard des visées et actions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le système éducatif. Elle engage aussi la reconnaissance de ses forces, ses défis ainsi que les dispositions et les réalités de son milieu. Cette posture éthique est le point de départ d'un questionnement constant de soi, de ses pratiques et de son rapport aux autres dans le contexte scolaire, mais également du fonctionnement de son établissement d'enseignement au quotidien (politiques, règles, décisions, etc.) (Shapiro, Stefkovich et Gutierrez, 2014), soit le souci de soi, de l'autre et de l'institution (Ricœur, 1990). Une posture critique implique en plus d'avoir une compréhension historique et sociopolitique des inégalités, d'identifier et de défier les privilèges, de déconstruire les préjugés et les stéréotypes, d'initier des changements ébranlant le statu quo et de faire face aux résistances (Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Ryan, 2012; Shapiro, Stefkovich et Gutierrez, 2014; Shields, 2013). 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).

Exemples et pistes de réflexion pour la composante 1

Exemples de pratiques	Questions réflexives
Les décisions et les règles éducatives respectent les droits et les libertés des personnes, notamment édictées dans la <i>Loi sur l'instruction publique</i> et la <i>Charte des droits et libertés de la personne du Québec</i>.	- À quels moments et dans quelles circonstances abordons-nous les questions liées aux droits et libertés dans notre milieu ? - Quelles sont les actions mises en œuvre pour s'assurer que les droits et libertés pour tous sont respectés et pour remédier aux manques, s'il y a lieu ?

• La dignité et le bien-être des élèves et des autres membres de la communauté éducative de groupes minorisés guident le choix des projets et programmes implantés dans l'établissement d'enseignement.	• De quelle manière l'évaluation des bénéfices attendus par l'implantation d'un projet ou d'un programme prennent-ils en compte les réalités différenciées des élèves, des familles et des autres membres de la communauté éducative de groupes minorisés ?
• Les privilèges, les préjugés et les stéréotypes sont examinés de manière à comprendre et à éliminer les biais implicites affectant les pratiques et le fonctionnement de l'établissement d'enseignement.	• À quels moments et dans quelles circonstances 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.)? • Quelles opportunités nous permettent ainsi qu'au personnel d'apprendre des familles et communautés fréquentant l'établissement? • Quelles sont les possibilités de développement professionnel nous permettant de réfléchir à nos propres préjugés et privilèges, à ceux des élèves et à leurs effets dans la vie scolaire? Et pour le personnel de l'établissement?
•	• •
•	• •

5.3. Un environnement éducatif favorisant l'action face aux inégalités, injustices et exclusions

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

Exemples et pistes de réflexion pour la composante 2

Exemples de pratiques	Questions réflexives
Les données sont utilisées ou produites de manière à identifier et agir sur les écarts entre les groupes de la communauté éducative, relativement aux motifs de discrimination proscrits par la <i>Charte des droits et libertés de la personne du Québec</i> (race, couleur, sexe, l'identité ou l'expression de genre, orientation sexuelle, religion, langue, origine ethnique ou nationale, condition sociale, handicap, etc.).	- Quels moyens et balises avons-nous pour collecter et conserver de manière sécuritaire des données sur les élèves, les familles et le personnel ? - Est-ce que les données utilisées ou produites sont utiles au personnel de l'établissement pour agir sur les situations d'inégalités ? Comment ?

• Les ressources matérielles, financières et humaines sont réparties équitablement selon les besoins individuels et collectifs des élèves et du personnel scolaire.	• Sur quels critères s'appuie-t-on pour favoriser l'équité plutôt que l'égalité⁷⁰ dans le partage des ressources ? • Comment sont prises les décisions concernant le partage des ressources dans l'établissement ? Qui y prend part ?
• 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.	• Comment les élèves bénéficiant de services complémentaires et particuliers sont-ils amenés à profiter des activités de socialisation et d'apprentissage offertes en classe ordinaire et à tous les élèves, le plus fréquemment possible ? • À quels moments et dans quelles circonstances les enseignant(e)s de tous les types de classes sont-ils amenés à travailler ensemble ? • De quelles manières favorise-t-on le maintien des élèves dans notre établissement et dans la classe ordinaire ?
•	• •
•	• •

⁷⁰ L'équité s'éloigne d'une égalité de traitement, où tous les élèves reçoivent un traitement identique (GERESE, 2005). 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 ou de marqueurs sociaux (ex. : sexe, origine ethnique, langue, situation de pauvreté, etc.). Sur ces concepts, voir la section 2.2.

5.4. Des pratiques éducatives et pédagogiques ainsi que des curriculums équitables, justes, différenciés et inclusifs

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

Exemples et pistes de réflexion pour la composante 3

Exemples de pratiques	Questions réflexives
• L'évaluation des compétences, des comportements ainsi que des besoins de services complémentaires et particuliers s'effectue dans une perspective d'aide à l'apprentissage et tient compte de facteurs temporaires, comme l'acquisition de la langue d'enseignement.	• Comment le personnel scolaire prend-il en compte les biais relatifs à l'apprentissage de la langue d'enseignement ou de la culture valorisée par l'école lors des évaluations ? • Comment évitons-nous que les préjugés, stéréotypes et privilèges induisent des biais dans l'évaluation ?

• Les curriculums et les pratiques d'enseignement-apprentissage qui prennent en compte les identités et expériences des élèves, tout en maintenant de hautes attentes à leur égard, sont reconnues, soutenues et encouragées.	• Comment le travail collaboratif entre les membres de l'équipe-école favorise-t-il l'adaptation des pratiques d'enseignement-apprentissage et le partage des initiatives développées ? • Comment les attentes envers les élèves tiennent-elles compte de leur réalité sans être modifiées à la baisse ? • Comment représentons-nous et célébrons-nous les histoires, les contributions, les modes de vie et luttes des élèves présents dans notre école dans les curriculums, les activités d'apprentissage et les événements scolaires ?
• Les décisions concernant le cheminement et les transitions scolaires⁷¹ des élèves priorisent l'intérêt et le bien-être des élèves plutôt que des considérations organisationnelles ou économiques.	• Quand et comment les élèves et leurs familles sont-ils invités à prendre part aux décisions concernant le cheminement scolaire et les transitions scolaires de l'élève ? • Préscolaire-primaire : En vue d'un choix libre et éclairé, par quels moyens l'information concernant l'offre de projets éducatifs offerte au secondaire est-elle transmise équitablement aux parents de mon établissement ? / Secondaire : Sur quels critères se fondent l'inclusion et l'exclusion aux programmes particuliers offerts à mon école et quels sont les coûts leur étant associés ?
•	• •

⁷¹ Les transitions sont de plusieurs types : du service de garde à l'enfance ou maison au 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.

5.5. Une culture inclusive des multiples points de vue et apports des personnes de groupes minorisés

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). Pour pallier aux déficits de pouvoir rencontrés par ces personnes, il est nécessaire de reconnaître, de respecter et de considérer les personnes dans toutes leurs différences, mais aussi de faire une réelle place dans l'établissement aux personnes de groupes racisés, et plus spécifiquement dans les lieux où se prennent les décisions ayant un effet sur la vie scolaire (Dei *et al.*, 2000). Une école inclusive valorise également la mise en œuvre de partenariats avec la communauté (Bouchamma, 2009). En tant que leaders scolaires, les directions peuvent développer avec l'équipe-école une culture et une organisation inclusives des multiples points de vue et apports des personnes de groupes minorisés composant la communauté éducative, notamment des élèves, des parents ou d'autres membres des familles⁷², des enseignant(e)s ou d'autres membres de l'équipe-école.

Exemples et pistes de réflexion pour la composante 4

Exemples de pratiques	Questions réflexives
Les multiples réalités individuelles et collectives des membres de la communauté éducative, notamment des élèves et du personnel scolaire, sont reconnues, acceptées comme telles et visibles au sein de l'établissement.	- Comment les langues et le capital culturel des élèves et familles sont-ils valorisés dans l'établissement ? - Comment s'assure-t-on que tous les élèves se reconnaissent parmi les modèles de réussite que nous valorisons ?

⁷² 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 et Charette, 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.

• Des moyens sont mis en place pour encourager et faciliter l'accès à la parole et à la prise de décision des élèves, des familles et du personnel scolaire de groupes minorisés.	• Quels moyens permettent de communiquer les informations concernant les comités et instances de l'établissement et/ou de la commission scolaire (conseil des élèves, conseil d'établissement, conseil des commissaires, etc.) aux personnes y étant sous-représentées ? • Comment une représentation équitable des membres de la communauté éducative est-elle favorisée dans les modes de nomination à ces comités et instances ? • Par quels moyens la présence et la parole des personnes de groupes minorisés sont-elles favorisées, notamment parmi le personnel de l'établissement ?
• Des partenariats avec des organismes communautaires sont établis en vue de soutenir les élèves et les familles de groupes minorisés.	• À quels moments et dans quelles circonstances des organismes communautaires sont-ils invités à participer aux activités de l'école ? • Comment les organismes communautaires soutiennent-ils les parents et les familles de groupes minorisés lors de rencontres de prises de décisions ? • À quels moments et dans quelles circonstances des organismes communautaires sont-ils invités à offrir des activités de développement professionnel pour notre personnel, et à soulever des questions importantes pertinentes à leurs membres ?
•	• •
•	• •

6. Conclusion et recommandations

Dans la foulée de la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017), le gouvernement affirme l'importance de mettre en place des milieux éducatifs inclusifs afin d'assurer la réussite éducative de tous et toutes et de former des citoyens et des citoyennes pleinement engagés dans la vie sociale, culturelle et économique du Québec. Parmi d'autres facteurs, il reconnaît en outre le caractère déterminant du leadership des directions d'établissement pour y parvenir. À partir de conceptions critiques de l'équité, de l'inclusion et de la justice sociale, le *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité* a mené des travaux visant à contribuer à la préparation des directions d'établissement d'enseignement pour l'exigeant et important rôle leur étant confié. Comme l'équité, l'inclusion et la justice sociale en éducation et dans la société sont des sujets peu traités dans la formation des directions, l'un des objectifs visés par la démarche est d'explorer des pistes pour bonifier la formation des directions d'établissement d'enseignement dans les universités et les différents milieux de pratique. Considérant l'ascendant des référentiels de compétences professionnelles sur l'organisation de cette formation au Québec et à l'international, les deux autres objectifs du groupe sont de relever et d'analyser la place de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale dans des référentiels de compétences des directions d'établissement afin de proposer un nouveau modèle de compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale à l'égard de toutes les personnes.

Une démarche itérative et collaborative a structuré les travaux du Groupe, impliquant de nombreux allers-retours entre les membres et particulièrement ceux du comité de travail. Chaque partie du rapport reflète cette dynamique. Sur le plan méthodologique, le cœur du rapport est l'analyse de référentiels de compétences des directions d'établissement d'enseignement de sept systèmes éducatifs et de celui du Québec. Cette analyse a permis de circonscrire dans les référentiels étudiés : 1) les différences sociales ou marqueurs de la diversité sociale explicitement nommés; 2) les visions du leader scolaire prescrites et leurs liens avec les finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation; 3) et les compétences pour prendre en compte les différences sociales et poursuivre l'équité, l'inclusion et la justice sociale en éducation. Une vision et des catégories analytiques ont ainsi pu en être extraites afin de développer le nouveau modèle de compétence.

Une synthèse critique de cette analyse révèle une prise en compte très variable de la diversité sociale ainsi que des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale, même si les pays des systèmes éducatifs à l'étude présentent plusieurs similarités sur le plan sociodémographique et politique. Les référentiels de l'Australie (AITSL, 2014), de la Californie (Commission on Teacher Credentialing, 2014) et des États-Unis (National Policy Board for Educational Administration, 2015) se distinguent dans les trois niveaux d'analyse. Ils adoptent une perspective critique de la diversité des expériences et des identités humaines qui ne se centre pas sur les déficits. La prise en compte dans les référentiels de la Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015) et de la Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, s.d.) est plus parcellaire et dispersée. L'équité, l'inclusion et la justice sociale sont par ailleurs appréhendés à un niveau « individuel-relationnel » de réflexion et d'action, plutôt qu'à un niveau « structurel-systémique », ne questionnant pas le fonctionnement de l'institution éducative dans la reproduction des inégalités. Enfin, les référentiels

de compétences de l'Angleterre (Department for Education, 2015), du Texas (Texas Education Agency, 2014) et du Québec (MELS, 2008) ne nomment aucune différence sociale, ne proposant que des énoncés génériques renvoyant aux besoins différenciés des élèves, ou à leur réussite. Les compétences relatives à l'équité, l'inclusion et la justice sociale sont peu nombreuses. Un langage managérial transparaît également de ces trois référentiels, renvoyant aux principes et visées de performativité de la nouvelle gestion publique, sans que ceux-ci ne soient liés explicitement aux principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Il semble ainsi se dégager une tension entre l'approche managériale orientée vers des résultats mesurables et le contrôle des coûts, qui semble dominer, et des objectifs d'équité, d'inclusion et de justice sociale (Bauer et Akkari, 2015). Enfin, soulignons que bien que tous les pays des systèmes éducatifs à l'étude, à l'exception de l'Angleterre, aient été fondés sur des territoires occupés de longue date par des populations autochtones lors d'entreprises coloniales, seuls les référentiels australien et néozélandais abordent les questions autochtones et les réalités éducatives de ces communautés.

L'analyse a mis en évidence les limites du référentiel de compétences professionnelles pour la gestion d'un établissement d'enseignement du ministère de l'Éducation (MELS, 2008) quant aux visées éducatives et sociétales d'équité. Sur un total de plus de 100 actions-clés, seulement 11 visent, partiellement, l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Tout un pan du référentiel passe sous silence la diversité des expériences et identités, individuelles et collectives, caractéristiques des établissements d'enseignement dans l'ensemble des régions du Québec. La mission de l'école québécoise énoncée dans la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ c. I-13.3) est pratiquement absente du référentiel, évacuant par la même occasion les considérations sociales fondant le droit à l'éducation pour tous et toutes. Les principes d'égalité et de justice sociale ayant guidé la démocratisation du système éducatif québécois à la fin des années 1960 ne semblent pas orienter le leadership promu dans ce document, davantage tourné vers une approche managériale de la direction d'un établissement d'enseignement.

La synthèse des résultats de l'analyse de référentiels constituait une première étape vers la consolidation du modèle de compétence élaboré par le groupe pour guider la formation, la supervision, l'accompagnement et l'évaluation de la pratique des directions d'établissement d'enseignement. S'appuyant sur les choix conceptuels et théoriques des membres du groupe, le modèle propose une compétence indissociable d'une vision du leader scolaire engageant les directions vers un idéal, soit l'instauration dans l'établissement d'un milieu de vie équitable, juste, inclusif des identités et expériences individuelles et collectives des personnes et agissant face aux inégalités sociales de manière à assurer la réussite éducative et l'épanouissement de toutes et tous et de contribuer à la pleine participation et à la redistribution équitable des biens et des ressources dans la société québécoise. La compétence en elle-même se décline en composantes relatives à quatre dimensions du travail et du leadership des directions : un agir professionnel intègre et critique (composante 1), un environnement éducatif favorisant l'action face aux inégalités, injustices et exclusions (composante 2), des pratiques éducatives et pédagogiques, des curriculums et des activités extrascolaires équitables, justes, différenciées et inclusives (composante 3) et une culture inclusive des multiples points de vue et apports des personnes de groupes minorisés (composante 4). Dans un souci de rendre explicite chaque composante et de susciter la réflexion critique, des exemples de pratiques et des questions réflexives ont aussi été ajoutés à l'intention des directions.

À partir des travaux d'analyse et de modélisation d'une compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans les établissements d'enseignement, il est possible de dégager quelques recommandations quant aux pistes d'action à entreprendre dans ce domaine. Si le modèle proposé engage directement les directions d'établissement d'enseignement du Québec et les intervenant(e)s des milieux scolaires œuvrant à leurs côtés, il interpelle également les décideurs ayant des responsabilités dans la formation, l'accompagnement, la supervision et l'évaluation de la pratique des directions, et en premier lieu le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). En soutenant par des actions concrètes les principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale à tous les niveaux du système éducatif, les directions se sentiront davantage soutenues dans le développement de cette compétence (Young, Madsen et Young, 2010), mais aussi dans l'accompagnement de leur personnel et de leur milieu dans cette démarche. Ainsi, il nous apparaît essentiel :

1. d'enjoindre le ministère à affirmer la place centrale des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale à l'égard de toutes les personnes à chaque niveau du système éducatif : politiques éducatives, programmes de formation générale de l'école québécoise et de formation initiale et continue des professionnel(le)s de l'éducation, etc.;
2. de soutenir l'appropriation de la réflexion et l'adaptation du modèle de compétence pour assurer sa prise en compte dans les référentiels de compétences utilisés pour la formation, l'accompagnement, la supervision et l'évaluation des directions (du ministère, des universités et des commissions scolaires), en étroite collaboration avec la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du MEES.
3. D'œuvrer à la bonification de la formation initiale avec les décideurs du ministère, des universités québécoises, des commissions scolaires, des associations et des autres institutions éducatives concernées, pour que toutes les directions d'établissement d'enseignement du Québec se soient engagées dans le développement de leur compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale avant d'entrer en exercice;
4. de solliciter le ministère à mettre en œuvre des initiatives de formation continue et d'accompagnement des directions en exercice pour s'assurer du développement de cette compétence et de la vision d'équité, d'inclusion et de justice sociale dans les établissements d'enseignement, en partenariat avec les associations de directions et de cadres scolaires et les commissions scolaires;
5. d'élaborer des outils pour favoriser l'émergence de l'agir-compétent des directions sur ces questions, d'une part, dans un contexte de formation et, d'autre part, d'exercice, en misant notamment sur l'autoévaluation pour susciter la pratique réflexive et le positionnement des directions, ainsi que la discussion;
6. de prolonger le travail de concertation entre les professeur(e)s et chargé(e)s de cours engagés dans cet enseignement, les doyens et les responsables de la formation des directions dans les universités québécoises, les autorités ministérielles dont relèvent les dossiers de la formation et la qualification des directions et de la prise en compte des réalités sociales des élèves et de la communauté éducative, les décideurs et les intervenant(e)s des commissions scolaires et des associations de directions et de cadres scolaires ainsi que les directions d'établissement d'enseignement.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie*, 36(2), 16-30.
- Ahmed, S. (2012). *On being included : Racism and diversity in institutional life*. Durham/London, UK: Duke University Press.
- 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.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2014). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Melbourne, Australia : Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC) [now the Education Council].
- Apple, M. W. et Beane, J. A. (2007). *Democratic schools* (2^e éd.). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2012). *Documenter des données pour diriger : utiliser ou produire des données et prendre des décisions*. Montréal, Qc : Une école montréalaise pour tous.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2017). *Documenter des données pour diriger : recueil de stratégies de collecte de données dans des écoles en milieu urbain*. Montréal, Qc : Une école montréalaise pour tous.
- Archambault, J. et Garon, R. (2013). How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration*, 41(2), 49-66.
- Archambault, J., Garon, R., Harnois, L. et Ouellet, G. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé : ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels (mise à jour du document 2006)*. 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. Montréal, Qc : 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 et C. M. Shields (dir.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (p. 1023-1045). Dordrecht, Pays-Bas : Springer International Handbooks of Education.
- Artiles, A. J. et Trent, S. C. (1994). Overrepresentation of Minority Students in Special Education: A Continuing Debate. *Journal of Special Education*, 27(4), 410-437.
- 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.
- Bauer, S. et Akkari, A. (2015). La gestion de la diversité culturelle par les chefs d'établissement : revue de la littérature. *Revista Educação e Políticas em Debate* 4(1), 150-172.

- British Columbia Principals' & Vice-Principals' Association (BCPVPA) (2015). *Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia*. Repéré à <http://bcpvpa.bc.ca/wp-content/uploads/2015/09/BCPVPALeadershipStandards2015.pdf>
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- 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 et 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. (Coll. Marchand K. et Muckler M.) (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Lévis, Qc : Éditions de la Francophonie.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. doi: 10.3917/cnx.081.0025
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (p. 13-31). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2009). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Montréal, Qc : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Repéré à http://www.cdpedj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_consultation_Conseil_superieur.pdf
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés : Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Montréal, Qc : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Repéré à <http://www.cdpedj.qc.ca/profilage/Pages/default.aspx>.
- Centre for Urban Schooling (2011). *Equity continuum : Actions for critical transformation in schools and classrooms*. Toronto, Ont.: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Charte canadienne des droits et libertés *Partie I de la Loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R.-U.), 1982, c. 11*. Gouvernement du Canada. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>.
- Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12). Gouvernement du Québec. Repéré à <http://canlii.ca/t/69v6g>.

- Cochran-Smith, M., Davis, D. et Fries, K. (2004). Multicultural teacher education : Research, practice, and policy. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2e éd.) (p. 931-978). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Coleman, M. (2012). Leadership and diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 592-609. doi: 10.1177/1741143212451174
- Collins, P. H. (1990/2002). *Black feminist thought : Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. (2^e éd.). New York / London : Routledge.
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge, UK : Polity Press.
- Commission on Teacher Credentialing (2014). *California Professional Standards for Education Leaders (CPSEL)*. Adopted by the Commission, February. Commission on Teacher Credentialing.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (2017). *Référentiel pour la gestion efficace d'un établissement*. Montréal, Qc : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
- Cooper, C. W. (2009). Performing cultural work in demographically changing schools : Implications for expanding transformative leadership frameworks. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 694-724.
- Crenshaw, K., Ocen, P. et Nanda, J. (2015). *Black girls matter : Pushed out, overpoliced, and underprotected*. African American Policy Forum and Center for Intersectionality and Social Policy Studies. Repéré à http://www.atlanticphilanthropies.org/app/uploads/2015/09/BlackGirlsMatter_Report.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2010). *Conjuguer équité et performance en éducatif, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec, Qc : CSE. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec, Qc : CSE. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0199.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec, Qc : CSE. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (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, Qc : Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>.
- D'Arrisso, D. (2013). *Pressions et stratégies dans la formation professionnelle universitaire : le cas de la formation des directions d'établissement scolaire du Québec (1988-1989 à 2008-2009)* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/10219>
- 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.
- DeMatthews, D. et Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion : Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. doi: 10.1177/0013161x13514440

- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques*. Montréal, Qc : Éditions MultiMondes.
- Department for Education (2015). *National standards of excellence for headteachers. Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers*. Gouvernement of United Kingdom. Repéré à https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf.
- Dewey, J. (1916/2011). *Démocratie et éducation : suivi de Expérience et Éducation*. Paris, France : Armand Colin Éditeur.
- Dhume-Sonzogni, F. (2014). *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières scolaires*. Aix-en-Provence, France : Presses universitaires de Provence.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). Les inégalités entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177–197.
- 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 (GERESE) (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 SO2-610BGE. Liège, Belgique : Université de Liège.
- Ghosh, R. (2002). *Redefining multicultural education* (2^e éd.). Scarborough, ON : Nelson Thomson Learning.
- Gillborn, D., Ladson-Billings, G. et Taylor, E. (dir.) (2009). *Foundations of critical race theory in education*. New York, NY : Routledge.
- Goldberg, D. T. (2009). *The threat of race : Reflections on racial neoliberalism*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- Guillaumin, C. (1972/2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris, France : Gallimard.
- Hunt, J. G. (2005). Explosion of the leadership field and LQ's changing of the editorial guard. *The Leadership Quarterly* 16, 1-8. doi: 10.1016/j.leaqua.2004.10.003.
- Isabelle, C., Meunier, H. et Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education*, 51(2), 877-898. doi: 10.7202/1038607ar.
- James, C. et Turner, T. (2017). *Toward Race Equity in Education: The Schooling of Black Students in the Greater Toronto Area*. Toronto, ON : York University. Repéré à <http://edu.yorku.ca/files/2017/04/Towards-Race-Equity-in-Education-April-2017.pdf>.
- Jost, J. T. et Major, B. (2001). *The psychology of legitimacy : Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations*. New York, NY : Cambridge University Press.

- Juteau, D. (dir.) (2003). *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.
- Kamanzi, P. C. et Pilote, A. (2016). Parcours scolaires et reproduction sociale au Québec. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail, Tome 1 : perspectives contemporaines sur l'orientation et les parcours des jeunes* (p. 9-45). Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 485-492. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>
- 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. (dir.) (2006). *Education research in the public interest : Social justice, action, and policy*. New York, NY : Teachers College Press.
- Langlois, L. (2008). *Anatomie du leadership éthique : pour diriger nos organisations d'une manière consciente et authentique*. Québec, Qc : Les Presses de l'Université Laval.
- Langlois, S. (2014). Bonheur, bien-être subjectif et sentiment de justice sociale au Québec. *L'année sociologique*, 64(2), 389-420.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal, Qc : Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM)/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, XLIV(2), 172-195.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (sous presse). Une démarche collective pour favoriser la formation interculturelle et inclusive des futurs enseignants au Québec. Dans F. Lorcerie et M. Sanchez-Mazas (dir.), *Éducation et diversité : les fondamentaux de l'action*. Rennes, France : Presses de l'Université de Rennes.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et D'Arrisso, D. (sous presse). Le personnel scolaire et la diversité ethnoculturelle au Québec : regard sur les prescriptions normatives. Dans C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Di Paula Queiroz (dir.), *Vers une société inclusive : la formation des éducateurs en contexte de diversité. Une perspective comparative Québec-Brésil*. Blue Mounds, WI : Deep University Press.
- 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.
- Magnan, M.-O., Armand, F. et Kanouté, F. (2014-2016). *Accompagner les directions d'établissement du préscolaire-primaire à mobiliser leur équipe-école en milieu pluriethnique, plurilingue et défavorisé : vers un leadership pédagogique d'inclusion et d'équité*. Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Magnan, M.-O. 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.
- Marcotte-Fournier, A.-G., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducation et sociétés*, 2(38), 139-155.
- Maroy, C. (dir.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Masclat, O. (2012). *Sociologie de la diversité et des discriminations*. Paris, France : Armand Colin.
- 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 et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998b). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement professionnel, les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2008). *La diversité, une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2015). *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Glossaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Glossaire_ImmigrationParticipationInclusion.pdf.
- 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, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministry of Education of New Zealand (s.d.). *Professional standards for 1) primary 2) secondary 3) area school ... principals : extract from the Collective Agreements*. Ministry of Education, Nouvelle-Zélande. Repéré le 2 novembre 2016 à <http://www.educationalleaders.govt.nz/Leadership-development/Professional-information>.
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders [formerly known as ISLLC Standards]*. Reston, VA : National Policy Board for Educational Administration.

- Niesche, R. et Keddie, A. (2011). Foregrounding issues of equity and diversity in educational leadership. *School Leadership & Management*, 31(1), 65-77. doi: 10.1080/13632434.2010.545381
- Organisation des Nations Unies (ONU) (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Repéré à <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>.
- Organisation des Nations Unies (ONU) (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Repéré à <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Pont, B. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study. (Rapport no. EDU/WKP(2013)14)*. Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chili : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Porcher, L. et Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Montréal, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M., Armand, F., Estivalèzes, M., Kanouté, F., Rahm, J., Mc Andrew, M. et Low, B. (CRSH, 2012-2014). *L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités: développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative*. CRSH, subventions de développement Savoirs (2012-2014).
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Beck, I. A., Cividini, M. et Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal, Qc : Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Repéré à <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., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué Élongué, G. et Chastenay, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Montréal, Qc : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>.
- Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*. 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.
- 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.

- 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.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Loi sur l'instruction publique (RLRQ c. I-13.3)*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>.
- 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, CA : Jossey-Bass.
- Ryan, J. (2007). Inclusive leadership : A review. *Journal of Educational Administration and Foundation*, 18(1/2), 92-124.
- Ryan, J. (2012). *Struggling for inclusion : Educational leadership in a neoliberal world*. Charlotte, NC : IAP.
- Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada : Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 32(3), 591-617.
- 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. (2011). *Transformative leadership : A reader*. New York, NY : Peter Lang.
- Shields, C. (2013). *Transformative leadership in education : Equitable change in an uncertain and complex world*. 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
- Sleeter, C. E. et Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education : Five approaches to race, class and gender* (6^e éd.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire : fondements et résolution de problèmes*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétence : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Qc : Chenélière Éducation.
- Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Texas Education Agency (2014). *Texas Education code, §21.3541, chapter 149. Commissioner's rules concerning educator standards. Subchapter BB. Administrator Standards. §149.2001. Principal standards. The provisions of this §149.2001 adopted to be effective June 8, 2014, 39 TexReg 4245*. [consulté le 2 novembre 2016]. Repéré à <http://ritter.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter149/ch149bb.html>.

- Theoharis, G. et Causton-Theoharis, J. N. (2008). Oppressors or emancipators : Critical dispositions for preparing inclusive school leaders. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 230-246. doi: 10.1080/10665680801973714
- 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.
- Tillman, L. (2006). Transformative leadership for social justice : Concluding thoughts. *Journal of School Leadership*, 16(2), 207-209.
- van Oord, L. (2013). Towards transformative leadership in education. *International Journal of Leadership in Education*, 16(4), 419-434. doi: 10.1080/13603124.2013.776116
- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Education et sociétés*, 27(1), 101-115. doi: 10.3917/es.027.0101
- Weiner, E. J. (2003). Secretary Paulo Freire and the democratization of power : Toward a theory of transformative leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 89-106. doi: 10.1111/1469-5812.00007
- Wilson, C. M. (2014). Cultural work and demographic changing schools: New opportunities for transformative leadership. Dans C. M. Wilson et S. Douglass Horsford (dir.), *advancing equity and achievement in America's diverse schools* (p. 57-76). New York, NY : Routledge.
- Young, B. L., Madsen, J. et Young, M. A. (2010). Implementing diversity plans : Principals' perception of their ability to address diversity in their schools. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135-157. doi: 10.1177/0192636510379901

Annexe A

Figure 6 : Caractéristiques-clés d'une compétence

Quelques caractéristiques clés de la notion de compétence	Quelques éléments d'explicitation de ces caractéristiques
<i>La compétence ne se donne jamais à voir directement</i>	Elle ne peut être appréhendée à partir de ses seules manifestations observables, mais réfère plutôt aux structures hypothétiques qui sous-tendent l'action.
<i>La compétence est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce</i>	Elle est indissociable de l'individu qui la porte et du contexte dans lequel elle s'exerce. Elle conduit donc à placer l'individu au centre de l'analyse, mettant l'accent sur ce qui se passe dans la tête de la personne lorsqu'elle agit dans un contexte déterminé, plutôt que sur ce qui est requis par la tâche.
<i>La compétence est structurée de façon combinatoire et dynamique</i>	Elle ne réside pas dans la somme des éléments qui la composent mais dans leur organisation dynamique. Ainsi conçue, elle présente à la fois une structure générale permettant de guider l'action spécifique et une combinatoire particulière de ressources, tant externes qu'internes, à travers laquelle cette structure s'actualise dans un contexte donné.
<i>La compétence est construite et évolutive</i>	Elle ne doit pas être appréhendée comme un objet statique mais comme un processus dynamique en constante évolution, cette évolution étant fortement liée au contexte dans lequel elle s'effectue et à la reconnaissance dont elle fait l'objet.
<i>La compétence comporte une dimension métacognitive</i>	Elle suppose une compréhension de la situation, mais aussi une compréhension de la manière dont on s'y prend pour être efficace. La dimension métacognitive de la compétence donne à voir le rôle heuristique que les savoirs davantage formalisés sont appelés à jouer dans la pratique.
<i>La compétence comporte une dimension à la fois individuelle et collective</i>	La compétence est socialement située et comporte donc une double dimension individuelle et sociale ou collective. Si les compétences individuelles contribuent à la compétence collective, celle-ci se développe à son tour à la faveur d'une amélioration constante des compétences individuelles.

Tiré de Legendre, 2008, p. 39

Annexe B

Étapes détaillées de la modélisation d'une compétence des directions pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale à l'égard de toutes les personnes

Le modèle de compétence présenté à la section 5 de ce rapport a été élaboré en trois grandes étapes. Une première ébauche a été réalisée par le comité de travail au printemps 2017. Le modèle est alors composé uniquement des cinq catégories analytiques ayant émergé de l'analyse des référentiels de compétences des directions et des deux finalités pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale émanant de l'approche conceptuelle et théorique adoptée par le groupe :

Catégories analytiques / composantes :

- 1) Instaurer un climat où la diversité humaine et sociale est reconnue et respectée
- 2) Développer un leadership et des pratiques pédagogiques non-axés sur le déficit et adaptés aux réalités et besoins des personnes
- 3) Guider les pratiques et transformer les structures pour contrer les inégalités et les disparités entre les groupes d'élèves
- 4) Connaître, estimer et engager les familles des élèves et les communautés, en particulier celles étant sous-représentées
- 5) Promouvoir et adopter un agir professionnel intègre et critique traduisant des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale

Finalités⁷³

- 1) Instaurer un espace de vie dans lequel les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société plus juste et égalitaire.
- 2) Fournir à tous les élèves, jeunes et adultes, des ressources et conditions de réussite éducative, dans le respect de leurs droits, identités, expériences et besoins individuels et collectifs.

Le comité a également identifié en amont, et partagé aux membres du groupe, certaines balises devant guider le travail de rédaction conformément à l'approche conceptuelle et théorique adoptée. Il s'agissait essentiellement :

- d'adopter un vocabulaire explicite et bien défini, ne permettant pas des interprétations variables susceptibles de confondre le sens et les buts poursuivis. Au lieu de mentionner vaguement « les élèves » / « tous les élèves » / « chaque élève », il est préférable de nommer explicitement et chaque fois que nécessaire les groupes minorisés et confrontés aux inégalités sociales, les différences sociales et les systèmes d'oppression, en prenant appui sur l'article 10 de la *Charte des droits et libertés de la personne* (RLRQ c. C-12) du Québec et en y adjoignant les autochtones;

⁷³ Des modifications mineures ont ensuite été apportées aux finalités, lesquelles n'ont pas changé significativement leur sens, ni leur portée. La version finale des finalités est présentée à la section 2.3.

- de clarifier la vision du leader scolaire à partir des deux finalités de compétences pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale et de la mission de l'école québécoise;
- de ne pas réduire les réalités, les expériences et les besoins des élèves ou de toute autre personne (notamment du personnel scolaire et des familles) à des déficits ou des pathologies individuelles ou culturelles (Dei, 2000; Shields, 2010, 2013).
- de favoriser l'esprit critique, les connaissances critiques, une éthique de la critique (Langlois, 2008; Shapiro et al., 2014; St-Vincent, 2017), l'activisme et le courage moral afin de défier le statu quo, notamment en identifiant et mobilisant les leviers déjà existants (ex. chartes), en créant des améliorations et des solutions innovantes (Shields, 2013).
- de permettre une critique des structures et pratiques compromettant la réussite éducative dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale, qui ne soit pas seulement orientée à un niveau « individuel-relationnel », mais davantage au niveau « structurel-systémique » inclusif (Ryan, 2006, 2007, 2012).
- de favoriser le développement d'outils, par et pour les acteurs scolaires, permettant d'identifier les inégalités entre des groupes d'élèves selon des différences sociales et d'assurer un monitoring souple et régulier des changements et progrès touchant les besoins, les attitudes, les pratiques et les services (Potvin, 2013).

En juin 2017, les membres du groupe consultatif ont formulé des propositions sur cette première ébauche de modélisation de la compétence, relativement à la structure du modèle, ainsi qu'à l'exhaustivité des deux finalités et des cinq catégories analytiques⁷⁴. Au niveau de la structure, les membres conviennent que la voie la plus porteuse et innovante est de créer un modèle excédant le cadre existant, soit le référentiel ministériel. Agissant davantage comme un guide, ce modèle pourra être ensuite remodelé afin de l'adapter à différents cadres et niveaux organisationnels (ministère, universités, commissions scolaires, établissements d'enseignement, etc.). En ce qui a trait aux finalités proposées par le comité de travail, les membres du groupe consultatif considèrent que celles-ci recouvrent l'essentiel de la vision du leader scolaire et d'une compétence pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Quelques modifications sont tout de même proposées afin de clarifier le sens des finalités, parfois trop génériques, et d'assurer une meilleure adéquation avec les responsabilités, pouvoirs et rôles des directions. Même si les finalités confient un rôle exigeant aux directions, les membres estiment qu'elles doivent fixer un idéal à atteindre.

Dans l'ensemble, les membres considèrent que les cinq catégories analytiques pourraient constituer les cinq composantes du modèle. Ils proposent néanmoins quelques modifications afin de clarifier certaines notions et d'explicitier davantage l'approche conceptuelle et théorique du groupe dans les composantes. Il est notamment suggéré d'adopter un langage proactif et porteur d'espoir, traduisant ce que l'on cherche

⁷⁴ L'essentiel des échanges et des modifications proposées ont été mis en commun séance tenante par les professeures (rapporteuses) Lise-Anne St-Vincent et Andréanne Gélinas Proulx. Les questions ayant guidé les discussions sont présentées ci-après.

à faire et à renforcer plutôt ce que l'on veut combattre ou contrer, ainsi que d'affirmer la prise en compte des voix, des opinions et des perspectives des personnes qui sont marginalisées, minorisées et sous-représentées dans la société. Les membres considèrent qu'il faut affirmer davantage la responsabilité de l'ensemble de l'équipe-école, ainsi que le travail collaboratif effectué par les directions afin de mobiliser les personnes dans le développement et l'ajustement des pratiques éducatives, s'effectuant au-delà de la seule salle de classe. De même, ils soulignent l'importance de s'assurer que les composantes n'excèdent pas les responsabilités et pouvoirs des directions, concernant par exemple la transformation des structures éducatives incombant plutôt aux décideurs, notamment au niveau gouvernemental. Enfin, les membres s'entendent pour affirmer que la catégorie analytique #5 sur l'agir professionnel doit être positionnée en premier dans le modèle.

À partir des commentaires et propositions recueillies, une version préliminaire du modèle a été réalisée par la direction scientifique du *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*. Une vision du leader scolaire a été ajoutée afin de guider les directions dans leur travail au quotidien et rassembler le personnel pour atteindre les objectifs qui en découlent (McShane et Benabou, 2008). Un énoncé de compétence a aussi été formulé pour chapeauter le tout. La vision et l'énoncé de compétence reprennent essentiellement les deux finalités préalablement dégagées par les membres du groupe. Compte tenu de ses redondances avec la compétence et la vision, la composante #1 a été retirée. Le modèle de compétence comprend dorénavant une vision, une compétence et quatre composantes relatives à différentes dimensions du travail des directions d'établissement d'enseignement. Pour chacun de ces éléments, un descriptif a été rédigé.

Dans un souci de rendre explicite chacune des composantes pour les directions et de susciter la réflexion critique, des exemples de pratiques et des questions réflexives ont aussi été ajoutés à l'intention des directions. Ils s'inspirent, dans leur forme, de la grille d'autoévaluation du référentiel de compétences des directions de la Colombie-Britannique (BCPVPA, 2015). Le contenu des énoncés est une synthèse d'éléments tirés de l'analyse des référentiels de compétences réalisé en amont, d'énoncés formulés dans le cadre d'un projet de recherche-action/formation poursuivant un but similaire (Magnan *et al.*, 2014-2016) et d'autres éléments repérés dans le continuum pour l'équité du *Centre for Urban Schooling* (2011). Précisons que ces exemples de pratiques et questions ne constituent pas un outil de formation et de développement professionnel en soi, lequel sera développé à la suite du dépôt de ce rapport. Ils offrent néanmoins des pistes réflexives et prospectives aux directions, les invitant d'une part à poser un regard réaliste sur l'état de l'équité, de l'inclusion et de la justice sociale dans leur milieu et d'autre part à initier certains changements en vue de susciter un engagement collectif pour faire de son établissement d'enseignement un milieu de vie inclusif, équitable, juste et exempt de discrimination pour toutes les personnes. Comme les leaders scolaires œuvrent dans des milieux très différents, un espace a enfin été laissé pour ajouter d'autres exemples de pratiques et questions réflexives.

Enfin, les membres comité de travail ont révisé le modèle préliminaire afin de s'assurer de son exhaustivité, de sa pertinence au regard du travail des directions et de sa cohérence d'ensemble avec les deux finalités et les perspectives critiques privilégiées. La version finale présentée dans ce rapport est donc le fruit de ces étapes successives.

Questions pour guider les échanges en sous-groupes, Deuxième réunion du Groupe interuniversitaire sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité, 12 juin 2017

I. Élaboration d'un modèle de compétences professionnelles pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation

- a. Est-ce que les deux finalités suivantes pourraient constituer une compétence pour la prise en compte de la diversité sociale dans une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation?

- 1) Instaurer un espace de vie dans lequel les acteurs de la communauté éducative peuvent agir face aux inégalités, discriminations et exclusions sociales en vue de créer une société plus juste et égalitaire.
- 2) Fournir à tous les élèves, jeunes et adultes, des ressources et conditions de réussite éducative, dans le respect de leurs droits, identités, expériences et besoins individuels et collectifs.

Extrait de la p. 16

- b. Est-ce que les cinq catégories analytiques suivantes pourraient constituer les composantes d'une telle compétence?

- Est-ce qu'elles déclinent adéquatement les deux finalités?
- Est-ce qu'elles couvrent toutes les dimensions essentielles? Que manque-t-il?
- Est-ce qu'elles se dédoublent ou se chevauchent?

1. Instaurer un climat où la diversité humaine est reconnue et respectée
2. Développer un leadership et des pratiques pédagogiques non-déficitaires et adaptés aux réalités et besoins des personnes
3. Guider les pratiques et transformer les structures pour contrer les inégalités et les disparités entre les groupes d'élèves
4. Connaître, estimer et engager les familles des élèves et les communautés, en particulier celles étant sous-représentées
5. Promouvoir et adopter un agir professionnel intègre et critique traduisant des principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale

Extrait de la p. 41

- c. Pouvez-vous donner des exemples d'indicateurs / d'application pour les cinq catégories analytiques ?

II. Formulation des recommandations

- a. Comment institutionnaliser ce modèle de compétences? À quels niveaux (ministériel, universités, commissions scolaires, etc.)?
- b. Comment imprégner la formation, la supervision et l'évaluation de la pratique des directions d'établissement d'enseignement ? Par quels leviers?
- c. Autres idées de recommandations