Document généré le 12 oct. 2024 03:22

Éducation et francophonie

Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais

Administrators and ethnocultural diversity in schools: An action research/course in the context of Montreal

Gestores y diversidad etnocultural en el medio escolar: una investigación-acción/formación en contexto montrealés

Marie-Odile Magnan, Justine Gosselin-Gagné, Josée Charrette et Julie Larochelle-Audet

Volume 46, numéro 2, automne 2018

Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1055565ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1055565ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. & Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, *46*(2), 125–145. https://doi.org/10.7202/1055565ar

Résumé de l'article

Les enjeux découlant de l'intensification de la mobilité internationale sont observables à l'échelle de plusieurs écoles et génèrent des défis au quotidien. Toutefois, de nombreux écrits soulignent le manque de formation des gestionnaires au regard des réalités rencontrées dans des milieux où les populations scolaires sont diversifiées. Dans la foulée de ces constats, nous avons mené une recherche-action/formation sur le leadership transformatif en milieu pluriethnique montréalais auprès de six gestionnaires en fonction. Dans cet article, nous discutons du déroulement du projet et de ses ancrages théoriques liés au leadership transformatif (Shields, 2010) et au modèle d'éducation inclusive (Potvin, 2014). Puis, nous présentons une analyse thématique d'entretiens menés auprès de directions d'école du primaire au terme des trois années du projet afin de déterminer les effets perçus de cette initiative sur leur pratique professionnelle – sur leur leadership, leurs savoirs, leur savoir-être et leurs savoir-faire. Il en ressort que les directions d'école ont développé une conscience critique d'elles-mêmes, de leur milieu et de la société, et qu'elles ont mis en oeuvre des pratiques d'équité et d'inclusion dans leur école. En conclusion, nous fournissons des pistes visant la bonification de la formation initiale des directions et de leurs référentiels de compétences au Québec.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais

Citer cet article :

MAGNAN, M.-O., GOSSELIN-GAGNÉ, J., CHARETTE, J. et LAROCHELLE-AUDET, J., (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, *46*(2), 125-145.

Marie-Odile MAGNAN
Université de Montréal, Québec, Canada

Justine GOSSELIN-GAGNÉ
Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Montréal, Canada

Josée CHARETTE
Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Julie LAROCHELLE-AUDET
Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les enjeux découlant de l'intensification de la mobilité internationale sont observables à l'échelle de plusieurs écoles et génèrent des défis au quotidien. Toutefois, de nombreux écrits soulignent le manque de formation des gestionnaires au regard des réalités rencontrées dans des milieux où les populations scolaires sont diversifiées. Dans la foulée de ces constats, nous avons mené une recherche-action/formation

sur le leadership transformatif en milieu pluriethnique montréalais auprès de six gestionnaires en fonction. Dans cet article, nous discutons du déroulement du projet et de ses ancrages théoriques liés au leadership transformatif (Shields, 2010) et au modèle d'éducation inclusive (Potvin, 2014). Puis, nous présentons une analyse thématique d'entretiens menés auprès de directions d'école du primaire au terme des trois années du projet afin de déterminer les effets perçus de cette initiative sur leur pratique professionnelle – sur leur leadership, leurs savoirs, leur savoir-être et leurs savoir-faire. Il en ressort que les directions d'école ont développé une conscience critique d'elles-mêmes, de leur milieu et de la société, et qu'elles ont mis en œuvre des pratiques d'équité et d'inclusion dans leur école. En conclusion, nous fournissons des pistes visant la bonification de la formation initiale des directions et de leurs référentiels de compétences au Québec.

ABSTRACT

Administrators and ethnocultural diversity in schools: An action research/course in the context of Montreal

Marie-Odile MAGNAN, University of Montreal, Quebec, Canada
Justine GOSSELIN-GAGNÉ, Center for Educational Intervention in a Context of Diversity, Marguerite-Bourgeoys School Board, Montreal, Canada
Josée CHARRETTE, University of Sherbrooke, Quebec, Canada
Julie LAROCHELLE-AUDET, University of Montreal, Quebec, Canada

The issues arising from the intensification of international mobility can be seen at many schools and generate daily challenges. However, many studies highlight the lack of training for principals on the realities of environments with diversified school populations. In the wake of these findings, we conducted an action research/course on transformative leadership in multi-ethnic Montreal with six school principals. In this article, we discuss the process for the project, and its theoretical anchors in transformative leadership (Shields, 2010) and the inclusive education model (Potvin, 2014). We then present a thematic analysis of interviews conducted with elementary school principals at the end of the three-year project to determine the perceived effects of this initiative on their professional practice - on their leadership, knowledge and know-how. It shows that principals have developed a critical awareness of themselves, their environment and society, and have implemented equity and inclusion practices in their schools. In conclusion, we provide avenues for improving initial training for principals and their skills base in Quebec.

RESUMEN

Gestores y diversidad etnocultural en el medio escolar: una investigación-acción/formación en contexto montrealés

Marie-Odile MAGNAN, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá
Justine GOSSELIN-GAGNÉ, Centro de intervención pedagógica en contexto de diversidad. Comisión escolar Marguerite-Bourgeoys, Montreal, Canadá
Josée CHARRETTE, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá
Julie LAROCHELLE-AUDET, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Los retos provenientes de la intensificación de la movilidad internacional pueden observarse a la escala de varias escuelas y generan desafíos cotidianos. No obstante, muchos escritos subrayan la falta de formación de los gestores con respecto a las realidades que confrontan en los medios en donde las poblaciones escolares se han diversificado. Al constatarla, hemos realizado un investigación-acción/formación sobre el liderazgo transformativo en medio pluriétnico montrealés entre seis gestores en labor. En el presente artículo discutimos el desarrollo del proyecto y sus cimientos teóricos relacionados con el liderazgo transformativo (Shields, 2010) y con un modelo de educación inclusiva (Potvin, 2014). Después, presentamos un análisis temático de entrevistas realizadas entre las direcciones de escuelas primarias al termino de tres anos del proyecto con el fin de determinar los efectos percibidos de esta iniciativa sobre sus prácticas profesionales, su liderazgo, sus conocimientos, su saber-ser y su sabe-hacer. Podemos ver que las direcciones de escuela han desarrollado una consciencia crítica de ellas mismas, de su entorno y de la sociedad, que han aplicado prácticas equitativas y de inclusión en sus escuelas. En conclusión, ofrecemos pistas que buscan bonificar la formación básica de los directores y de los parámetros de referencia de competencias en Quebec.

INTRODUCTION

Au Canada et au Québec, les enjeux qui découlent de l'intensification de la mobilité internationale et de la diversification des bassins migratoires sont observables à l'échelle de plusieurs écoles et génèrent différents défis au quotidien pour les protagonistes qui y évoluent (Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016). Pour répondre aux besoins des élèves aux référents ethnoculturels diversifiés, il semble nécessaire que l'ensemble de la communauté soit mobilisée afin de transformer tous les niveaux d'action en milieu scolaire (Khalifa, Gooden et Davis, 2016). Bien qu'elles ne soient pas les seules protagonistes concernées par ces enjeux, les directions d'école semblent avoir une position stratégique de leadership non négligeable pour soutenir

des changements ainsi que pour faire la promotion et favoriser la pérennité de perspectives inclusives (Bouchamma et Tardif, 2011; Braga et Magnan, 2015; Norberg 2017; Riehl, 2000).

Malgré ces constats, de nombreux écrits soulignent le manque de préparation des directions au regard des réalités rencontrées dans des milieux pluriethniques, et ce, dans divers pays (Tuters et Portelli, 2017; Young, Madsen et Young, 2010). Khalifa et al. (2016) soulignent notamment le peu de programmes de formation en leadership qui se penche sur les enjeux de la diversité en milieu scolaire ou qui s'y intéresse dans un cours en particulier. Des chercheurs arrivent aux mêmes observations sur la formation offerte au Canada (Gélinas-Proulx, IsaBelle et Meunier, 2014; Tuters et Portelli, 2017) et au Québec (Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et Doré, 2018; Ouellet, 2010). Ces constats nous mènent vers la question suivante : comment mieux former des gestionnaires travaillant en milieu scolaire pluriethnique?

Dans cet article, nous survolons d'abord des types de leadership ainsi que des modèles de gestion de la diversité discutés dans le cadre de cette recherche-action/formation menée auprès de directions d'écoles primaires. Nous présentons ensuite les grandes lignes de cette recherche qui avait entre autres pour objectif d'accompagner des directions dans le développement d'un leadership transformatif. Puis, nous menons une analyse thématique d'entretiens obtenus auprès des directions au terme des trois années de la recherche afin de déterminer les effets perçus de cet accompagnement sur leur pratique professionnelle – sur leur leadership[1], leurs savoirs, leur savoir-être et leurs savoir-faire[2]. Ces éléments d'analyse nous permettent, en conclusion, de fournir des pistes visant la bonification de la formation initiale et des référentiels de compétences des directions au Québec.

LES ANCRAGES THÉORIQUES DE LA RECHERCHE-ACTION/FORMATION

Dans cette section, nous survolons des types de leadership et des modèles de gestion de la diversité qui ont été discutés afin de coconstruire un cadre de recherche-action/formation pour les directions qui travaillent en milieu pluriethnique. En ce sens, cette section ne vise pas à offrir un référentiel exhaustif et approfondi des différents styles de leadership et des modèles de gestion de la diversité répertoriés dans la littérature scientifique en éducation; l'objectif est plutôt de souligner les leaderships et les modèles analysés par l'équipe dans un objectif de coconstruction et de codéveloppement.

1. Plusieurs définitions du leadership ont été formulées dans le champ de l'administration scolaire (Brassard et Lapointe, 2018). Dans cet article, nous avons choisi d'axer la focale sur les leaderships transactionnel, transformationnel et transformatif, tels que définis par Shields (2010).
2. Nous nous inspirons de Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin (2013) pour définir les savoirs, le savoir-être et les savoir-faire. Les savoirs réfèrent à des connaissances scientifiques et institutionnelles sur des thématiques variées. Les savoir-faire sont liés à l'analyse de situations et à l'action subséquente, en fonction de connaissances scientifiques et expérientielles acquises. Le savoir-être implique des attitudes, des compétences relationnelles de même qu'une capacité de réflexivité critique et éthique.

Leadership transactionnel, transformationnel ou transformatif?

Dans les dernières décennies, de nombreuses théories du leadership ont été proposées dans le domaine de l'éducation (Bass et Avolio, 1994; Leithwood et Hallinger, 2002). Trois types de leadership sont souvent mis en parallèle dans les écrits et ont été discutés dans le cadre de cette recherche : les leaderships transactionnel, transformationnel et transformatif (Shields, 2010; Zembylas et Iasonos, 2010). L'équipe s'est concentrée sur le découpage et les définitions proposées par Shields (2010). D'abord, le leadership transactionnel vise essentiellement des transactions réciproques et des accords communs. Dans un milieu scolaire, il se traduit par des échanges « donnant-donnant » entre la direction et les membres de l'équipe-école en vue de l'obtention de bénéfices réciproques. La direction assure des opérations organisationnelles efficaces à l'aide de négociations et de transactions. Ce leadership s'apparente à un leadership de type bureaucratique (Huber, 2004; Webb, Neumann et Jones, 2004).

Le leadership transformationnel vise des changements organisationnels afin de rendre l'école plus efficace. La direction s'intéresse à comprendre la culture organisationnelle, à établir des objectifs, à contribuer au développement professionnel ainsi qu'à reconfigurer l'organisation du milieu scolaire et du programme éducatif. L'efficacité de l'école dans un objectif d'égalité ainsi que l'obligation de rendement dans un contexte néolibéral se situent donc au cœur de ce leadership (Sergiovanni, 1990).

Le leadership transformatif remet en question certaines façons d'utiliser le pouvoir et les privilèges qui créent ou perpétuent l'iniquité et l'injustice. Selon Shields (2010, 2013), l'objectif des leaders qui se réclament de cette posture est de déconstruire la reproduction des inégalités par la transformation de la structure scolaire et sociale. Ces directions cherchent à effectuer des changements qui favorisent l'équité. Parmi ces changements, notons la déconstruction et la reconstruction de modèles de savoir contribuant à reproduire les inégalités, la prise de conscience du pouvoir et des privilèges détenus par le personnel scolaire, etc. Ce leadership comporte des défis de taille et requiert un courage moral ainsi qu'une part d'activisme. Les valeurs qui lui sont associées sont la libération, l'émancipation, la démocratie, l'équité et la justice. Les théories critiques sont au fondement de ce leadership (Freire, 1974).

Des modèles de gestion de la diversité

Plusieurs classifications des modèles de prise en compte de la diversité ethnoculturelle ont été formulées dans d'autres contextes nationaux (Zembylas et Iasonos, 2010), voire au Québec (Brassard, 1996; Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Toussaint et Brunet, 1997). Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi celle de Potvin et ses collaboratrices, qui s'avère la plus récente, qui recense les écrits internationaux et qui classifie les modèles de prise en compte de la diversité ethnoculturelle selon

les grands courants éducatifs qui les fondent (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, Kingué-Élonguélé et Chastenay, 2015). Le modèle multiculturel *à la canadienne* consiste essentiellement à assurer la promotion des différentes « cultures », l'égalité des groupes, et à valoriser les différences. Le modèle interculturel *à la québécoise* vise surtout la mise à contribution des différences dans un projet collectif élargi (celui du groupe majoritaire francophone), le partage de valeurs communes dans la sphère publique et l'interpénétration des groupes ethnoculturels. Ces deux modèles de gestion de la diversité s'efforcent de lutter contre les préjugés et le racisme, rejettent l'option assimilationniste, priorisent l'harmonie entre les groupes et ont une représentation d'une citoyenneté ouverte à l'hétérogénéité (Banks et McGee Banks, 2010).

En ce qui concerne le modèle antiraciste, ses fondements sont issus des théories critiques. Il vise la modification des rapports de pouvoir dans l'école; il met l'accent sur la nature systémique des discriminations (racisme, sexisme, classicisme, linguicisme ou autres). En milieu scolaire, il s'agit notamment de développer des pratiques visant la promotion sociale et l'autonomisation des élèves issus de groupes opprimés ou minoritaires. Ce modèle vise à déconstruire les effets de la discrimination systémique sur des groupes spécifiques (Dei, Karumanchery, James-Wilson, James, Zine et Rinaldi, 2001).

Les modèles multiculturel et interculturel ont été critiqués dans de nombreux écrits. On leur reproche notamment d'être trop axés sur la modification des attitudes individuelles plutôt que collectives, comme la prise de conscience des préjugés entretenus par les membres de la majorité (Potvin, 2014). Il semble que ces modèles, dans leur version traditionnelle, ne visent ni la modification des rapports de pouvoir, l'autonomisation ou la résistance des groupes minoritaires, ni la mise en place de pratiques d'équité. Le modèle antiraciste a lui aussi été remis en question (Gilroy, 1992; Rattansi, 1992). En pratique, il semble que le modèle suscite davantage le cynisme que la mise en œuvre de pratiques transformatives. De même, ce modèle mettrait davantage l'accent sur un seul marqueur d'inégalités, celui de la « race » en tant que construit social, et moins sur les autres marqueurs comme la classe sociale, le genre, le handicap ou la langue maternelle (Troyna et Williams, 1986).

Selon Potvin (2014), l'éducation inclusive est unificatrice des autres modèles de gestion de la diversité. Traditionnellement issu du champ de l'adaptation scolaire pour traiter de l'intégration d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des handicaps physiques en classe ordinaire, le modèle de l'éducation inclusive est maintenant utilisé pour aborder la diversité sociale dans son ensemble. S'inspirant des théories critiques, ce modèle prend en compte les causes ainsi que les effets des inégalités présentes dans la société selon une approche systémique. Les milieux scolaires sont ainsi invités à s'adapter, notamment, à la diversité d'aptitudes, sociale, ethnoculturelle, religieuse et linguistique en vertu du droit fondamental à l'éducation afin de favoriser la réussite éducative de tous les élèves dans une perspective d'équité (Potvin, 2014).

Des ponts entre le leadership transformatif et l'éducation inclusive

Le rôle de la direction d'une école est capital, et la force de son leadership est l'un des aspects clés du développement d'une culture scolaire inclusive (Thibodeau, Gélinas-Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel, 2016). Dans ce sens, divers écrits suggèrent qu'une éducation inclusive ne saurait être mise en œuvre sans un leader transformatif à la tête de l'école (Riehl, 2000; Shields 2010). Pour soutenir le développement d'une culture inclusive, il est essentiel que le leader d'une école fasse preuve de qualités et de compétences qui permettent de guider son équipe vers des actions favorisant la réussite éducative de tous les élèves; une posture de leader transformatif se prête bien à ce type d'actions.

À la suite de ces réflexions, les membres de l'équipe ont décidé de se mobiliser autour du modèle d'éducation inclusive, un modèle cohérent avec le leadership transformatif, puisqu'il recoupe plusieurs éléments des trois autres modèles relatifs à la gestion de la diversité. L'équipe a donc construit des ponts entre le champ de l'administration scolaire et le champ de la sociologie des rapports ethniques en éducation. Le déroulement de la recherche est décrit en détail dans les lignes qui suivent.

UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION/FORMATION

Notre recherche-action/formation (Dolbec et Prud'homme, 2009) s'est déroulée auprès de gestionnaires travaillant dans des écoles primaires situées en milieux pluriethniques à Montréal. Dans le cadre de ce projet, la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal a collaboré avec la Commission scolaire de Montréal afin d'accompagner six directions dans un processus (Chantier 7) s'échelonnant sur trois années[3]. L'objectif initial était de donner l'occasion à des directions de coconstruire leurs savoirs quant à la mise en place d'un leadership transformatif en contexte pluriethnique, puis de mettre en œuvre leur leadership en promouvant notamment différentes initiatives dans leur école respective.

Les objectifs et le déroulement de la recherche

La réussite éducative en milieux pluriethniques est un enjeu majeur pour la Commission scolaire de Montréal. En effet, depuis 2013, elle s'est donné l'objectif d'amorcer une réflexion sur la nécessité de renouveler les pratiques en milieu pluriethnique. Actuellement, la formation à la diversité est optionnelle dans le processus de formation des directions de la commission scolaire, d'où la pertinence de ce projet.

3. Depuis 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place un programme de financement nommé Chantier 7 visant la formation continue du personnel scolaire québécois par les milieux universitaires.

L'objectif initial était de déterminer, avec les directions, leurs besoins. Par la suite, les personnels professionnels et de recherche de la Commission scolaire de Montréal ont accompagné les directions dans leur formation en favorisant un partage des compétences. Ce projet s'est décliné en cinq objectifs : 1) sonder les besoins des directions en milieu pluriethnique; 2) approfondir la formation dans ces milieux dans une optique de coconstruction des connaissances; 3) accompagner les directions dans le développement d'un leadership transformatif et une mobilisation de leur équipe-école autour de pratiques inclusives et d'équité; 4) développer un modèle d'accompagnement professionnel transférable à d'autres milieux scolaires; 5) évaluer les effets du chantier.

L'équipe du projet était composée de membres de la communauté universitaire et de la commission scolaire. Ainsi, les chercheuses ont apporté un regard théorique et empirique sur les questions de leadership et sur les pratiques d'équité[4]. Également, l'expertise des différents membres de la commission scolaire participante a été grandement mise à profit. L'équipe incluait ainsi un conseiller pédagogique en relations interculturelles, deux conseillères pédagogiques en français ainsi que deux cadres des services éducatifs de la Commission scolaire de Montréal ayant déjà occupé le poste de direction d'école. Leur expérience sur le terrain et leurs connaissances ont été indispensables au cours du projet. Enfin, l'équipe incluait six directrices du primaire travaillant dans des quartiers distincts de Montréal et caractérisés par la pluriethnicité. Dans le cadre du projet, chacune d'entre elles a pu faire profiter l'équipe de ses savoirs expérientiels. Ces gestionnaires avaient au moins cinq années d'expérience en tant que direction et avaient été auparavant enseignantes au primaire.

À l'an 1 du projet, en 2014-2015, les directions ont réfléchi à leur leadership et aux stratégies à mettre en place dans leur école pour l'amélioration des pratiques pédagogiques auprès des élèves issus de l'immigration et pour l'amélioration des rapports intergroupes au sein des membres du personnel. Elles ont également assisté à différents ateliers afin de parfaire leurs connaissances théoriques et empiriques sur diverses thématiques qu'elles souhaitaient aborder lors des rencontres, par exemple : accommodements raisonnables; processus d'accueil en milieu scolaire; rapports intergroupes; enseignement et intervention en milieu plurilingue; passage de la classe d'accueil à la classe régulière; accueil et insertion des membres du personnel

4. La chercheuse principale de ce projet, Marie-Odile Magnan, est sociologue de l'éducation; elle s'intéresse aux pratiques d'équité en milieu scolaire pluriethnique. L'autre chercheuse impliquée, Françoise Armand, consacre sa carrière aux questions didactiques entourant l'enseignement en contexte plurilingue. La docteure en psychopédagogie, Justine Gosselin-Gagné, détient, elle aussi, une expertise dans le domaine, puisque ses intérêts de recherche s'orientent autour du leadership et de la pédagogie inclusive. La doctorante en fondements de l'éducation, Julie Larochelle-Audet, s'intéresse aux compétences interculturelles et d'équité à développer chez les différents membres du personnel scolaire.

enseignant issus de l'immigration et racisés[5]; parcours des élèves et enjeux pour l'équité. À quelques occasions, nous avons choisi d'aborder des sujets sensibles en fonction d'événements ayant marqué l'actualité; il s'agit notamment du thème « sujets sensibles » (Hirsch, Audet et Turcotte, 2015). Certains thèmes se situant au cœur du projet – comme les modèles de gestion de la diversité et les types de leadership – ont été abordés à plus d'une reprise afin de favoriser une coconstruction de sens autour de ces ancrages théoriques.

À l'an 2, en 2015-2016, l'équipe régulière a accompagné les directions d'école dans l'élaboration de stratégies pour mettre en œuvre un leadership transformatif auprès de leur équipe-école respective. Cette année a été orientée autour de l'action et de la modification de pratiques de gestion et d'encadrement des directions, avec le soutien des conseillers et conseillères pédagogiques ainsi que des chercheuses participant au projet.

À l'an 3, en 2016-2017, l'équipe a été divisée en deux comités afin d'assurer la transférabilité du projet : 1) un comité voué au transfert des connaissances acquises dans le cadre du Chantier 7; 2) un comité de réflexion sur les compétences des directions en matière d'équité et d'inclusion. Les membres de la deuxième équipe ont accompli un travail réflexif visant à bonifier le référentiel de compétences des directions de la Commission scolaire de Montréal par l'ajout d'une compétence liée à l'équité et à l'inclusion.

L'analyse thématique d'entretiens réflexifs

Au terme de trois années de coconstruction autour de la notion mobilisatrice du leadership transformatif et du modèle d'éducation inclusive, des entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2011) ont été menés auprès des six directions. Les entretiens duraient approximativement 90 minutes et portaient sur les effets perçus du Chantier 7 sur le leadership, les savoirs, le savoir-être et les savoir-faire de ces dernières. Des thèmes, établis en fonction de la revue de littérature de Braga et Magnan (2015) étaient abordés lors des entretiens. Un retour réflexif sur leur leadership et sur les savoirs mobilisés ou solidifiés en ce qui a trait aux différentes dimensions de la gestion d'une école était fait lors de l'entretien. Les dimensions de gestion suivantes étaient abordées : gestion éducative, financière, des ressources matérielles, des ressources humaines et des rapports intergroupes (entre les élèves, entre les membres du personnel enseignant ainsi qu'entre les membres du personnel enseignant et les élèves) (voir en

5. Groupes assignés à une catégorie essentialisante, imputée à la nature, par les groupes majoritaires à partir de marqueurs ou de traits physiques ou socioculturels (réels ou imaginés – p. ex. : peau noire, religion, patronyme). Bien qu'il soit une construction sociale, l'acte de racisation est susceptible d'entraîner des sanctions sociales tangibles comme l'infériorisation, l'exclusion ou des violences proprement physiques. Historiquement, il s'agit des « minorités issues, ou dont les ancêtres sont issus, de sociétés anciennement colonisées ou marquées par l'esclavage » (Eid, 2012, p. 1). Les marqueurs sont toutefois évolutifs, comme le montre le racisme vécu par les Arabes, les personnes originaires du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud ainsi que les musulmans – ou les personnes considérées comme telles – depuis le 11 septembre 2001.

annexe le guide d'entretien). Les entretiens ont été transcrits intégralement et codifiés à l'aide du logiciel QDA Miner. Une analyse thématique inductive a été réalisée au moment du codage des entretiens (Savoie-Zajc, 2011)[6].

En ce qui concerne les effets perçus du Chantier 7 par les six directions d'école, les thèmes suivants sont ressortis : un leadership transformatif légitimé et plus affirmé à la suite du projet; une acquisition de savoirs menant à la modification des savoir-faire; un savoir-être plus ancré et explicite en matière de lutte contre les préjugés ainsi que des savoir-faire bonifiés par la mise en commun des pratiques institutionnelles partagées. Les résultats liés à chacun de ces thèmes sont exposés dans la prochaine section.

RÉSULTATS DES ENTRETIENS POSTPROJETS

Pour la majorité des directions, le Chantier 7 leur a donné l'occasion de réfléchir plus explicitement à leur leadership et à leurs pratiques afin de les bonifier. La majorité d'entre elles avaient déjà mis en place plusieurs pratiques novatrices en milieu pluriethnique, qui vont dans le même sens que celles relevées dans notre recension sur cette question (Braga et Magnan, 2015). Le projet a ainsi permis aux directions de prolonger leur réflexion et de se sentir plus confiantes dans la mise en place de leurs pratiques. Ces dernières ont révélé que la mise en commun de leurs pratiques avec d'autres directions et avec l'équipe leur a donné accès à un espace de réflexivité individuel et collectif, espace dont elles bénéficient peu dans l'exercice quotidien de leur fonction.

Un leadership transformatif « légitimé » et « plus affirmé »

Les directions ont mentionné se sentir plus solides dans leur leadership transformatif depuis le début du Chantier 7. Elles ont indiqué avoir une volonté plus forte de faire des changements, puisqu'elles se sentent légitimées par ce projet, mis en valeur par leur commission scolaire. Cela fait écho à Tuters et Portelli (2017) qui mentionnent le besoin de plusieurs directions d'être soutenues dans la mise en place d'un leadership visant l'équité. L'extrait qui suit illustre bien nos propos :

> […] je pense que ça, c'était une force; (l'éducation inclusive) c'est quelque chose que j'avais naturellement, qui était là et qui continue à être là. Mais ça a changé parce que... dans le fond, je pense que je n'exerçais pas vraiment un leadership avant parce que dans le leadership, il y a aussi quelque chose de planifié. Donc, avant, c'était peut-être d'utiliser les situations

6. Pour des raisons de confidentialité et en conformité avec les exigences du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, les directions citées dans cet article ont été identifiées par un numéro.

> conflictuelles ou problématiques pour assoir les gens, ouvrir le dialogue, passer des messages... […] Alors que maintenant, j'essaie de planifier ces moments-là. (Direction 3)

La notion de courage moral, au cœur du leadership transformatif (Shields, 2010), semble également ressortir de divers propos tenus par les directions, comme si le Chantier 7 leur avait permis d'amplifier leur courage :

> Maintenant, je dis : « Non, c'est pas équitable. On répond aux besoins. » Puis c'est sûr que, dans les ressources humaines, par exemple, ce qui a changé dans ma pratique... J'ai plus de courage pour nommer des choses que je ne considère pas acceptables ou qui représentent ou qui ne reflètent pas les valeurs qu'on a choisies à l'école. […] Dans ma gestion des ressources humaines, eux ils savent et je leur demande aussi... […] « Qu'est-ce que tu vas faire pour dire que le plan de réussite, il est atteint? Toi, concrètement, dans ta classe, qu'est-ce que tu vas faire pour favoriser l'inclusion? » (Directrice 2)

Ce leadership « légitimé » s'avère lié de près, selon les directions, aux savoirs scientifiques et institutionnels acquis lors du Chantier 7.

Une acquisition de savoirs diffusés dans l'équipe-école

Au fil du projet, les directions ont acquis et consolidé différents savoirs issus de la recherche les aidant à justifier la mise en œuvre de pratiques inclusives dans leur école respective. Certaines d'entre elles ont réinvesti le matériel (ex. : articles scientifiques, vidéos, guides) partagé au fil des rencontres afin de susciter des discussions avec leur équipe. Les connaissances théoriques transmises lors des rencontres leur permettent de convaincre leur équipe plus facilement lors de la prise de décisions. Les connaissances liées à la didactique des langues, notamment aux bienfaits pédagogiques liés à l'accueil de la diversité linguistique (Armand, 2016; Cummins, 2000), poussent une direction à se sentir plus confiante lorsqu'elle affirme que les élèves peuvent parler d'autres langues en classe et dans l'école – que cela bonifiera leurs apprentissages :

> Quand je suis venue [au Chantier 7], je suis venue pour moi. Ça m'a réconfortée, ça m'a rassurée, dans le sens où il y a des concepts que j'apprenais. Par exemple, toute la question de permettre à l'élève de parler sa langue, ça, c'est quelque chose qui a été assez révélateur. Je peux me permettre de le dire, sans avoir l'impression que je suis mal à l'aise, d'autant plus que moi, je viens d'une autre culture, tu comprends? Ça, ça m'a donné une certaine assurance. (Direction 4)

Certaines directions semblent avoir bénéficié des savoirs institutionnels partagés lors des échanges du Chantier 7, des savoirs qui contribuent à accroître leur marge de manœuvre en ce qui concerne des pratiques d'équité. Par exemple, une direction affirme avoir modifié certaines pratiques lorsqu'elle a appris qu'il n'y avait aucune obligation à produire un bulletin lors de la première étape pour les élèves en classe d'accueil; ou lorsqu'elle a appris que les élèves avaient droit à l'utilisation d'un dictionnaire dans leur langue d'origine (notamment lors des évaluations) deux ans après leur sortie de la classe d'accueil. L'extrait qui suit va dans ce sens :

> Mais avant, jamais cette enseignante-là serait venue me voir. Elle lui aurait mis 45 % et elle ne se serait pas posé de question. Là, elle a eu le réflexe de dire : « Il arrive de l'accueil, je suis rendue là, y a-t-il quelque chose qu'on peut faire ? » Elle se souvient que dans nos normes et modalités... on les a changées pour dire que les élèves de l'accueil, on n'était pas obligés de communiquer un résultat au bulletin à la première étape. Ça fait que tout ça, c'est des connaissances que j'ai pu amener à mon équipe, puis ils les ont mis[es] en place rapidement, ces choses-là. Ça fait que tu sais, des fois, c'est la méconnaissance, ça fait que moi, j'ai beaucoup augmenté mes connaissances en lien avec le Chantier 7. (Direction 1)

Les directions ont mentionné que les savoirs acquis dans le cadre du Chantier 7 et les lectures scientifiques effectuées leur ont permis de mieux argumenter leurs choix en tant que leaders lors de résistances provenant du personnel.

Un savoir-être plus explicite en matière de lutte aux préjugés

Les directions révèlent avoir acquis un recul critique au sujet de leurs préjugés ou de leurs stéréotypes à l'égard de certaines situations. Un processus de décentration a lieu notamment pour la direction suivante, qui trouve difficile de traiter avec des parents musulmans :

> [Depuis le Chantier 7], je suis plus capable de le voir quand je suis en réaction moi-même, personnellement, puis à réfléchir, puis à le mettre de côté... Jamais mes préjugés... je ne pense pas que mes préjugés m'ont déjà fait intervenir d'une mauvaise façon dans mon école, mais je pouvais avoir des pensées d'énervement, des fois, dans ma tête, par rapport à certaines situations. […] Avant, je vivais de la colère et maintenant, je suis capable de dire... Bon, j'ai arrêté de dire « pauvre madame ! »... j'ai changé mon regard par rapport à ça... Je suis capable de voir que dans le fond, je manque d'informations aussi... que j'ai des choses qui vont passer par un élargissement de ma connaissance. (Direction 1)

Ce recul mène les directions à être plus portées à dénoncer, de manière explicite, certains préjugés tenus par des membres de leur personnel à l'égard d'élèves, de parents ou de collègues, et à encourager de façon plus proactive un dialogue interculturel entre tous les protagonistes de l'école :

> On essaie aussi beaucoup de travailler l'ouverture aux différences. J'ai aussi des profs qui proviennent d'autres cultures. Et entre élèves et profs, tu sais, il y a beaucoup, des fois... Tu sais, nos élèves, ils ont des difficultés d'adaptation et de comportement. Ça fait que c'est sûr que, quand la prof d'anglais, elle est voilée, c'est sûr que c'est facile d'aller « bâcher » sur sa différence, tu sais. « Ostie de voilée, tu fais chier! », c'est ça qui sort. Ça fait que c'est de travailler sur le respect des différences pour tout le monde, même si les élèves aussi, ils sont différents en quelque part. Mais tu sais, ça, il a fallu le travailler. (Direction 5)

Ce savoir-être transparaît dans de multiples pratiques adoptées par les directions au cours du Chantier 7.

Des savoir-faire bonifiés par la mise en récit commune des pratiques institutionnelles

Les discussions en codéveloppement ont contribué à bonifier les savoir-faire. Les directions ont trouvé bénéfique de pouvoir entendre leurs pairs parler de leurs pratiques, entendre les conseillers et conseillères pédagogiques discuter des différentes modalités possibles en milieu pluriethnique – ce que l'on peut nommer la marge de manœuvre institutionnelle. Ainsi, les directions soulignent avoir opéré des changements de plusieurs types dans leurs écoles : modification de leur code de vie afin de permettre aux élèves de parler leur langue maternelle à l'école; création d'un comité « éducation inclusive » dans l'école; établissement d'un protocole d'accueil pour les nouveaux élèves issus de l'immigration; mise en place de pratiques permettant d'établir un dialogue avec les parents immigrants; mesures pour faciliter les transitions des élèves de la classe d'accueil vers le régulier; achat de livres et de dictionnaires multilingues; valorisation de la formation continue du personnel à propos d'enjeux liés aux milieux pluriethniques.

Prenons l'exemple de la direction 1, qui a modifié son protocole d'accueil pour les nouveaux élèves issus de l'immigration :

> Tu sais, les protocoles d'accueil, je n'avais pas d'idée. Ça, ça m'a beaucoup apporté. Je trouve ça génial. On a changé, avec ma secrétaire, tout notre protocole d'accueil de nos élèves qui arrivent de l'accueil. On les appelle, on les invite à venir s'inscrire... Donc, c'est plus juste un passage de dossiers... Quand ils viennent, on leur fait visiter l'école, on leur explique où

> ils doivent se présenter la première journée d'école... Donc, il y a déjà une amorce... c'est quelque chose qu'on a changé et c'est vraiment gagnant. (Direction 1)

En ce qui a trait aux transitions et aux classements des élèves, la direction 3 indique qu'elle a changé certaines procédures et qu'elle a sensibilisé son personnel aux mesures d'équité relatives à l'évaluation et aux biais ethnocentriques pouvant intervenir dans ce processus (Borri-Anadon, 2016) :

> Une meilleure préparation du passage primaire-secondaire donc, encore là, tout ce qui touche le parcours des élèves : l'évaluation, reconnaissance des acquis... Donc, ça, ça a été fait depuis le Chantier 7. Il y a sûrement d'autres choses aussi, mais ça, c'était les plus gros morceaux. Et ça se poursuit. Ce n'est pas terminé pour l'équipe-école. On continue. On est en train de revoir les normes et modalités. Le comité pédagogique fait beaucoup, aussi, dans ce sens-là pour que l'évaluation permette à l'élève de mieux apprendre. Donc, à l'enseignant, de réguler son enseignement. Puis, pour que l'évaluation se fasse directement en lien avec les cadres d'évaluation, ce qui n'est pas le cas présentement. Donc, on a vraiment des élèves qui sont désavantagés quand ils se ramassent dans certaines classes. Alors ça, on veut arrêter ça.

Ainsi, plusieurs savoir-faire ont été acquis lors du Chantier 7. Ces savoir-faire découlent du leadership transformatif, des savoirs et du savoir-être que les directions ont solidifiés au cours des trois années du projet.

PROSPECTIVES ET CONCLUSION : DES RETOMBÉES ÉMANCIPATRICES

Une retombée importante de ce projet est le développement, chez les directions, d'une conscience critique de soi, du milieu scolaire et de la société. Or, les études menées sur les directions travaillant en milieu pluriethnique ont souligné l'importance de cette vision réflexive et critique. En effet, afin d'assurer une gestion de la diversité inclusive et équitable, plusieurs recherches notent la nécessité, pour les directions, de développer une conscience critique d'elles-mêmes et du milieu scolaire dans lequel elles évoluent (Norberg, 2017). Dans ce sens, des écrits soulignent la nécessité, pour les directions, d'évaluer leur propre leadership (Liou et Hermanns, 2017), de poser un regard sur leur propre identité et de mettre en perspective leurs propres référents ethnoculturels (Khalifa et al., 2016). Shields (2010), qui se penche sur l'utilité d'un leadership transformatif pour des directions qui visent des changements scolaires et sociaux, abonde dans le même sens en soulignant qu'il est impératif, pour les leaders scolaires, d'entreprendre une réflexion et une analyse critique de leurs actions et de celles du milieu.

Cette conscience critique semble teinter par la suite leur savoir-être et leurs savoir-faire visant à soutenir un environnement inclusif et équitable dans le but de transformer réellement leur milieu. Comme le souligne Riehl (2000), des changements profonds et réels dans les normes de l'école, dans l'environnement scolaire, dans les structures et dans les pratiques pédagogiques semblent nécessaires pour assurer une transformation équitable et inclusive de l'institution scolaire.

Les directions de ce projet ont toutefois mentionné qu'elles avaient besoin d'acquérir davantage de savoirs sur le leadership en milieu pluriethnique, puisque, selon elles, la formation initiale et continue s'avère lacunaire sur ce plan, ce qui rejoint les travaux de Larochelle-Audet *et al.* (2018). Elles ont également souligné qu'elles avaient besoin d'être soutenues par les politiques de leur commission scolaire et par le ministère de l'Éducation pour se sentir plus légitimes en tant que leaders transformatifs.

Ce projet invite ainsi à réfléchir à la formation initiale des directions et à leur référentiel de compétences. D'une part, la formation initiale au Québec n'inclut pas de cours obligatoire sur le leadership en contexte pluriethnique, bien que des cours optionnels soient parfois offerts dans certaines universités (Ouellet, 2010). D'autre part, le référentiel québécois de compétences des directions n'inclut pas de compétences liées à l'équité et à l'inclusion de manière explicite, bien que certaines manifestations observables puissent s'y raccrocher (Larochelle-Audet *et al.*, 2018). Or, l'intensification de la migration internationale, l'arrivée parfois massive de jeunes réfugiés, les processus de radicalisation identitaires jouent sur les réalités scolaires, et des mesures plus structurantes demandent à être envisagées du côté de la formation et des référentiels des directions au Québec – tant le référentiel provincial que les multiples référentiels construits par les commissions scolaires. Ces constats s'inscrivent également dans la foulée des réflexions et des amendements proposés au référentiel de compétences des directions au Québec par le Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences des directions en matière d'équité et de diversité[7].

Finalement, il semble que les directions ne puissent pas se soustraire du contexte social dans lequel leurs écoles évoluent. Riehl (2000) soulève l'imbrication des pratiques dans un passé et dans des structures sociales. Ainsi, les politiques promues dans les milieux ainsi que le soutien des instances et de la population semblent influencer les possibilités pour les directions de mettre en place ou non certaines pratiques qui relèvent de l'équité (Leeman, 2007). Pour favoriser la mise en œuvre de pratiques qui soutiennent la diversité et qui répondent équitablement aux besoins

7. Les travaux de ce groupe visent notamment à formuler des recommandations quant aux compétences d'équité, d'inclusion et de justice sociale au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 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. Le travail mené dans ce groupe a contribué à alimenter la démarche de modification du référentiel de compétences des directions de la Commission scolaire de Montréal.

de tous, les protagonistes des milieux institutionnels et politiques doivent aussi y être engagés (Norberg, 2017).

REMERCIEMENTS

Les auteures tiennent à souligner la contribution de toutes les personnes ayant participé au Chantier 7, et dont les réflexions et le travail sont à l'origine de cet article.

Références bibliographiques

ARMAND, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 172-182). Montréal, Québec : Fidès Éducation.

BANKS, J. A. et McGEE BANKS, C. A. (2010) *Multicultural education: Issues and perspectives* (7e éd.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.

BASS, B. M. et AVOLIO, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

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. Théorie et pratique* (p. 215-224). Montréal, Québec : Fidès Éducation.

BOUCHAMMA, Y. et TARDIF, C. (2011). Les pratiques des directions d'écoles en contexte de diversité ethnoculturelle. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement* (p. 87-96). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

BRAGA, L. et MAGNAN, M.-O. (2015). *Les pratiques des directions en milieu scolaire pluriethnique : un projet pilote sur l'île de Montréal* [Rapport de recherche]. Montréal, Québec : Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

BRASSARD, A. (1996). Approches à la gestion de la diversité dans les établissements d'enseignement. Dans M. A. Hily et M. L. Lefebvre (dir.), *Identités collectives et altérité* (p. 315-333). Montréal, Québec : L'Harmattan.

BRASSARD, A. et LAPOINTE, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il? *Éducation et francophonie, XLVI*(1), 11-32.

CUMMINS, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

DEI, G., Karumanchery, L., James-Wilson, S., James, I., Zine, J. et Rinaldi, C. (2001). Removing the margins: The challenges & possibilities of inclusive schooling. *Alberta Journal of Educational Research, 47*(4), 377-381.

DOLBEC, A. et PRUD'HOMME, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 505-540). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

EID, P. (2012). Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal. Montréal, Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Repéré à **http://www.cdpdj.qc.ca/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf**

FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. Paris, France : Maspero.

GÉLINAS-PROULX, A., ISABELLE, C. et MEUNIER, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice – Revue international de la recherche interculturelle, 4*(1),73-88.

GILROY, P. (1992). The end of antiracism. Dans J. Donald et A. Rattansi (dir.), *Race, culture and difference* (p. 49-61). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

HIRSCH, S., AUDET, G. et TURCOTTE, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves : guide pédagogique* [Rapport de recherche]. Montréal, Québec : Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

HUBER, S. G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and core purpose of school. *Journal of Educational Administration, 42*(6), 669-684.

KHALIFA, M. A., GOODEN, M. A. et DAVIS, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research, 86*(4), 1272-1311.

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* [Rapport de recherche du Centre d'études ethniques des universités montréalaises/Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques]. Montréal, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

LAROCHELLE-AUDET, J., MAGNAN, M.-O., POTVIN, M. et DORÉ, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation* [Rapport soumis à la direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur]. Montréal, Québec : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité – Université du Québec à Montréal.

LEEMAN, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership & Management*, *27*(1), 51-63.

LEITHWOOD, K. A. et HALLINGER, P. (dir.). (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration* [parties 1 et 2]. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.

LIOU, D. D. et HERMANNS, C. (2017). Preparing transformative leaders for diversity, immigration, and equitable expectations for school-wide excellence. *International Journal of Educational Management*, *31*(5), 661-678.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles.* Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

NORBERG, K. (2017). Educational leadership and im/migration: Preparation, practice and policy – The Swedish case. *International Journal of Educational Management*, *31*(5), 633-645.

OUELLET, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

POTVIN, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés – Revue internationale de sociologie de l'éducation*, *33*(1), 185-202.

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, Québec : Fides Éducation.

POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, J., CAMPBELL, M.-È., KINGUÉ-ÉLONGUÉLÉ, G. et Chastenay, H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon les différents courants théoriques*. Montréal, Québec : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité-OFDE. Récupéré du site : http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740

POTVIN, M, MAGNAN, M.-O. et LAROCHELLE-AUDET, J. (dir.). (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal, Québec : Fidès Éducation.

RATTANSI, A. (1992). Changing the subject? Racism, culture and education. Dans J. Donald et A. Rattansi (dir.), *Race, culture and difference* (p. 11-48). Thousand Oaks : Sage Publications.

RIEHL, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, *70*(1), 55-81.

SAVOIE-ZAJC, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

SERGIOVANNI, T. (1990) *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. San Diego, CA : HBJ.

SHIELDS, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, *46*(4), 558-589.

SHIELDS, C. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York, NY : Taylor & Francis.

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. Bovin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-69). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

TOUSSAINT, P. et BRUNET, J.-P. (1997). La diversité à l'école secondaire : émergence d'une nouvelle vision. Dans P. Toussaint et R. Fortin (dir.), *Gérer la diversité en éducation* (p. 247-272). Montréal, Québec : Logiques.

TROYNA, B. et WILLIAMS, J. (1986). *Racism, education and the state: The realization of education policy*. Londres, Royaume-Uni : Croom Helm.

TUTERS, S. et PORTELLI, J. (2017). Ontario school principals and diversity: Are they prepared to lead to equity? *International Journal of Educational Management*, *31*(5), 598-611.

WEBB, P. T., NEUMANN, M. et JONES, C. L. (2004). Politics, school improvement and social justice: A triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, *68*(3), 254-262.

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.

ZEMBYLAS, M. et IASONOS, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, *13*(2), 163-183.

Annexe – Guide d'entretien

Canevas d'entretien individuel semi-dirigé :
Directions d'école œuvrant en milieu pluriethnique
(Canevas de questions)

I. La mise en contexte

I.1) Présentation de la direction

- Pouvez-vous nous résumer votre cheminement d'études et les étapes de votre carrière avant d'accéder à ce poste que vous occupez maintenant?
- Est-ce que vous avez choisi de travailler dans une école en milieu pluriethnique?
  - Si oui, pour quels motifs?
  - Si non, comment avez-vous composé avec cette nouvelle réalité?
    - De manière générale, comment le Chantier 7 vous a-t-il aidé à composer avec cette nouvelle réalité?

I.2) Présentation du milieu scolaire

- Comment décririez-vous votre équipe-école?
- Comment décririez-vous vos élèves?
- Comment décririez-vous les parents de vos élèves?
- Quels sont les principaux enjeux dans votre école liés au contexte pluriethnique?

II. Leadership et pratiques : retour réflexif sur le Chantier 7

II. a) Les spécificités du travail de direction dans une école en milieu pluriethnique : retour réflexif sur le thème du Chantier 7

Questions plus générales :

- Comment décririez-vous votre leadership comme direction en milieu pluriethnique avant de débuter le Chantier 7?
- Comment décririez-vous vos pratiques comme direction en milieu pluriethnique avant de débuter le Chantier 7?
- Comment décririez-vous l'évolution de votre leadership comme direction en milieu pluriethnique depuis le début du Chantier 7?
- Comment décririez-vous l'évolution de vos pratiques comme direction en milieu pluriethnique depuis le début du Chantier 7?

Questions plus spécifiques sur les différentes sphères de gestion :

1) Quelles sont les pratiques mises en place depuis le début du Chantier 7 concernant les aspects administratifs suivants?
   - Gestion des ressources matérielles
   - Gestion financière
   - Gestion des ressources humaines

2) Quelles sont les pratiques mises en place depuis le début du Chantier 7 concernant les aspects éducatifs suivants?
   - Les pratiques éducatives des enseignants et des intervenants scolaires
   - Le parcours, le cheminement de l'élève
   - Les modèles de services offerts aux élèves allophones
   - La participation des parents et des tuteurs
   - Les relations avec la communauté

3) Quelles sont les pratiques mises en place depuis le début du Chantier 7 concernant les relations interculturelles dans votre école?
   - Relations entre les élèves
   - Relations entre les enseignants et les élèves
   - Relations entre les enseignants
   - Etc.