



**PRATIQUES DE DIRECTIONS EN MILIEU SCOLAIRE  
PLURIETHNIQUE :  
UN PROJET PILOTE SUR L'ÎLE DE MONTRÉAL**

Rédigé par

**Luciana Pereira Braga**

**Étudiante à la maîtrise**

**Département d'administration et fondements de l'éducation  
Université de Montréal**

**Marie-Odile Magnan**

**Professeure adjointe**

**Département d'administration et fondements de l'éducation  
Université de Montréal**

**2015**

**Soutien :**

**Groupe de recherche Immigration Équité et Scolarisation (GRIÈS)  
Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD)**

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	1
RECENSION DES ECRITS.....	3
La question du pouvoir .....	4
La gestion administrative.....	5
La gestion des ressources humaines .....	6
La gestion éducative .....	8
La gestion des rapports intergroupes .....	11
Conclusion .....	14
PRESENTATION DES RESULTATS.....	15
Le leadership.....	15
La gestion des ressources matérielles, financières et humaines .....	16
La gestion éducative .....	17
La gestion des rapports intergroupes .....	20
LES DEFIS RELEVES PAR LES DIRECTIONS .....	22
CONCLUSION.....	23

## **INTRODUCTION**

Montréal est la principale région d'accueil des immigrants au Québec: 63 % des immigrants admis dans cette province entre 2007 et 2011 y résidaient en janvier 2013 (ISQ, 2013). Selon le Portrait socioculturel des élèves de l'Île de Montréal, 61% des élèves du primaire et du secondaire public sont issus de l'immigration (CGTSIM, 2014). L'intensification de l'immigration et la diversification des bassins migratoires ont fait apparaître de nouveaux besoins chez les élèves (Archambault et Chouinard, 2009); le personnel scolaire doit s'adapter à cette situation afin d'adopter des pratiques efficaces en milieu pluriethnique (Mc Andrew *et al.* 2015; Armand, 2012). Les recherches internationales et nationales ont montré qu'à publics scolaires comparables, certaines écoles favorisaient davantage la réussite pour tous en milieu pluriethnique, grâce à l'adoption de pratiques d'équité par l'équipe-école (Blair, 2002; Goddard, 2007, Inglis, 2008). L'effet établissement, lié au leadership de la direction et aux pratiques de l'équipe-école, expliquerait principalement ce résultat. Bien que l'effet établissement demeure controversé dans la littérature scientifique (Felouzis et Perroton, 2007), il s'avère pertinent de documenter les pratiques des directions en milieu pluriethnique. Le leadership des directions peut, selon certaines recherches, influencer le climat, la mobilisation de l'équipe-école et l'ensemble des acteurs scolaires (enseignants, intervenants spécialisés, parents, élèves et communauté) autour d'enjeux liés à la diversité – que ce soit sur le plan de l'accueil de la diversité ou, plus spécifiquement, de la mise en place de pratiques d'équité en milieu scolaire pluriethnique (Frawley et Fasoli, 2012; Andersen and Ottesen, 2001; Henze, 2001). Au Québec, des études quantitatives ont indiqué que l'effet établissement en milieu pluriethnique expliquait en partie les taux de diplomation (17%) (Mc Andrew *et al.* 2015).

Les écoles québécoises se sont engagées, depuis les années 1990, dans un processus d'adaptation systémique à la diversité ethnoculturelle dans le but de favoriser l'intégration et la réussite pour tous – un processus qui touche à la fois les politiques scolaires, les projets éducatifs des écoles et les codes de vie (Mc Andrew, 2010). Les politiques scolaires au Québec stipulent que la responsabilité de l'intégration des élèves issus de l'immigration incombe à l'ensemble des intervenants des établissements d'enseignement. Or, dans les écoles, la mobilisation des intervenants autour de ce projet commun repose principalement sur le leadership de la direction

(Lapointe, 2002). La majorité des recherches ayant porté sur les directions et l'équité au Québec se sont principalement penchées sur le leadership en milieu scolaire défavorisé (Garon et Archambault, 2009; Archambault, Garon et Harnois 2014). Bien que la nécessité d'un processus d'adaptation systémique à la diversité ethnoculturelle fasse consensus, peu de recherches québécoises ont porté jusqu'à présent sur le leadership et les pratiques des directions en milieu pluriethnique (Bouchamma, 2009). Ce projet-pilote contribue ainsi au développement des connaissances scientifiques en analysant de plus près les pratiques de gestion de directions en milieu pluriethnique.

Dans cette optique, la question centrale de notre recherche exploratoire est la suivante : en contexte de pluriethnicité, quelles sont les pratiques de gestion des directions d'établissement? Pour répondre à cette question, nous avons réalisé une étude exploratoire sur les pratiques de gestion (administrative, éducative, etc.) de directions d'écoles dites « engagées » en milieu pluriethnique à Montréal. Nous avons réalisé l'analyse de leurs discours et de leurs pratiques, telles que déclarées et auto rapportées.

Cette recherche a été conduite grâce au soutien du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et du Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES). Quatre directions d'écoles à Montréal ont été choisies selon les critères suivants : les directions œuvraient dans une école constituée de 20% d'élèves issus de l'immigration et plus; les directions œuvraient dans une école ayant des taux de diplomation élevés (65% et plus) pour l'année scolaire 2012-2013; les directions œuvraient dans une école dont la cote de défavorisation était égale ou supérieure à 6 pour l'année 2012-2013; les directions étaient réputées « engagées » et « efficaces » en contexte pluriethnique selon les milieux scolaires.

Les directions ont été interviewées une fois; l'entretien semi-dirigé était d'une durée approximative de 90 minutes pour chaque direction. L'entrevue visait à obtenir des réponses aux questions de la grille d'entretien élaborée préalablement, dont les quatre thèmes principaux sont les suivants : (1) les pratiques générales de la direction d'établissement en milieu pluriethnique; (2) les pratiques de gestion des aspects administratifs et des aspects liés aux ressources humaines

(3) les pratiques de gestion des aspects éducatifs de l'établissement scolaire en milieu pluriethnique et (4) les pratiques de gestion des rapports intergroupes. L'analyse des entretiens a été effectuée à l'aide de thèmes issus de la grille d'entretien et de thèmes qui ont émergé (la grille d'entretien se trouve à l'annexe 2 du présent rapport). Les entretiens ont été transcrits intégralement. Le logiciel QDA Miner a été utilisé pour codifier les données.

Les tendances générales et les variations dans le corpus seront présentées dans la section « présentation des résultats ». Par la suite, nous concluons en relevant les principaux constats et défis relevés par les directions lors des entretiens. Les résultats pourront notamment servir à l'élaboration d'un guide et d'un programme de formation continue pour les directions d'école qui cherchent à développer des pratiques équitables et innovantes pour la réussite de tous en milieu pluriethnique. Avant de présenter les résultats des entretiens, une recension des recherches internationales sur les pratiques des directions en milieu pluriethnique sera exposée. Cette mise en contexte permettra de mieux situer les données qui seront présentées par la suite.

## **RECENSION DES ÉCRITS**

La majorité des recherches ayant porté sur les pratiques des directions scolaires en milieu pluriethnique que nous avons recensées sont descriptives, qualitatives (études de cas) et issues du champ de l'administration scolaire. Elles se penchent principalement sur les compétences de la direction en milieu pluriethnique et sur les diverses pratiques d'inclusion réelles ou souhaitées. Il faut souligner, toutefois, que ces recherches se basent principalement sur des études de cas et des pratiques autorapportées sans nécessairement en mesurer les effets sur la réussite scolaire.

En analysant les études repérées, nous avons noté que les pratiques de gestion scolaire mises en place dans le but de favoriser l'inclusion et la réussite de tous dans les milieux pluriethniques peuvent être regroupées en cinq grandes catégories : (1) la *question du pouvoir*; (2) la *gestion administrative*, qui comprend des pratiques liées à la gestion des ressources matérielles et financières de l'école; (3) la *gestion des ressources humaines*; (4) la *gestion éducative*, qui inclut l'évaluation, le classement des élèves, le curriculum formel, les pratiques didactiques adoptées par les enseignants, le rapport aux parents et l'implication de la communauté dans l'école; et (5)

la *gestion des rapports intergroupes*, qui touche, d'une part, des stratégies mises en place pour favoriser un bon climat à l'école et, d'autre part, des stratégies pour éviter des pratiques menant à la discrimination, la marginalisation et la reproduction des inégalités dans l'école. Les prochaines sections feront état des recherches ayant abordé ces quatre dimensions de la pratique des directions d'école en milieu pluriethnique.

### **La question du pouvoir**

Dans les recherches recensées, un certain type de pouvoir semble être caractéristique de la majorité des directions étudiées. Une gestion de type participative qui implique tous les acteurs scolaires dans les décisions et dans l'implantation des changements à l'école est rapportée. Par exemple, Adalbjarnardottir et Runarsdottir (2006) ont réalisé une étude de cas en Islande dans une école primaire « réputée » pour son efficacité en milieu pluriethnique. Ces chercheurs ont analysé la vision pédagogique du directeur de l'école, ainsi que ses objectifs et ses actions envers son équipe-école. Selon l'étude, ce directeur semble adopter un mode de gestion participative, dans la mesure où il partage son pouvoir de décision et de planification avec les enseignants et les parents des élèves. La collaboration et la délégation de la charge de travail ont été mentionnées par ce directeur comme étant des éléments essentiels pour améliorer le fonctionnement de son école. Par exemple, ce directeur favorise une gestion participative lors de la planification d'une formation continue touchant à l'éducation interculturelle et à la lutte contre les discriminations à l'école. Également, ce directeur a réalisé une analyse de son environnement de travail en collaboration avec les enseignants et les membres de l'équipe de soutien et ce, à travers une activité de type *brainstorming*. Ainsi, l'équipe a fait partie du processus de prise de décision en lien avec les améliorations nécessaires et les changements à mettre en place en contexte de diversité. Le directeur a assuré un suivi en créant une équipe « ressources humaines » à l'intérieur de l'école chargée de répondre aux inquiétudes ou aux questions de l'équipe face à la diversité pluriethnique. Sous son leadership, les enseignants ont été amenés à réfléchir et à remettre en question leurs préjugés, à la lumière des connaissances scientifiques portant spécifiquement sur l'intervention en milieu pluriethnique - des connaissances scientifiques abordées entre autres dans le cadre de la formation continue. Ces initiatives développées par le directeur ont favorisé la participation effective des membres l'équipe et la

transformation de leurs représentations; une attitude plus positive envers les élèves issus de l'immigration a ainsi été développée sous son leadership participatif.

Ces pratiques décrites par Adalbjarnardottir et Runarsdottir (2006) rejoignent les recommandations proposées par Sather *et al.* (2001). Sather *et al.* (2001) synthétisent les résultats d'une étude de trois ans menée aux États-Unis dans 21 écoles. Cette étude avait comme objectif d'analyser les pratiques des directions d'école en milieu pluriethnique, notamment les pratiques favorisant des relations intergroupes harmonieuses. Sather *et al.* (2001) en arrivent à la suggestion suivante : la direction d'école devrait écouter les besoins des membres de son équipe et favoriser l'implication de tous les acteurs de l'établissement dans une vision partagée de la diversité. Sather *et al.* (2001) valorisent les relations horizontales, des relations impliquant une écoute active, une communication ouverte et transparente; ils jugent que ces relations horizontales sont essentielles pour mobiliser les membres de l'équipe-école et améliorer les relations intergroupes à l'école.

### **La gestion administrative**

Nous avons relevé trois aspects importants dans les recherches recensées quant à la gestion des ressources matérielles et financières. Le premier aspect touche à la question de l'autonomie de l'école dans la gestion de ses ressources matérielles et financières. Ainsi, les études ont montré que certaines directions avaient l'autonomie nécessaire pour gérer leur budget. Par exemple, un directeur jugé « exemplaire » par Adalbjarnardottir et Runarsdottir (2006), bénéficiait d'une grande latitude pour gérer les ressources financières de son école en fonction des priorités établies avec son équipe et les parents. Une de ses priorités était de favoriser un bon climat dans l'école; il avait ainsi investi de façon prioritaire dans la formation continue de son équipe sur le thème de l'« éducation interculturelle ». Sather *et al.* (2001) ont également souligné qu'il était fondamental d'établir des priorités pour bien planifier par la suite l'allocation des ressources matérielles et financières qui favorisent des rapports intergroupes harmonieux à l'école. Sather *et al.* (2001) recommandent que la direction puisse consulter l'ensemble de la communauté scolaire afin d'établir des priorités touchant à l'allocation des ressources matérielles et financières.

Le deuxième aspect lié à la gestion des ressources matérielles et financières implique l'investissement dans la rénovation de l'espace physique, dans l'acquisition de livres et dans l'acquisition d'autres matériels (exemple : matériel didactique, artefacts culturels, etc.) qui pourraient favoriser l'« éducation interculturelle », les rapports intergroupes harmonieux et le sentiment d'appartenance de tous les élèves. Une étude menée dans trois écoles primaires pluriethniques en Nouvelle-Zélande (Robertson & Miller 2007) mentionne l'importance de ce type d'investissement de la part de la direction. Cette étude avait pour objectif de décrire les politiques et les pratiques mises en place par la direction dans le but de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Les auteurs décrivent l'acquisition et l'utilisation d'artefacts visuels, d'affiches et de matériels didactiques dans différentes langues comme des pratiques permettant de favoriser le sentiment d'appartenance et l'apprentissage des élèves issus de l'immigration.

Le troisième aspect touche davantage à l'investissement des directions dans la communication plurilingue (orale et écrite) au moyen de contrats de travail avec des traducteurs et des interprètes et ce, afin de favoriser la communication avec les familles immigrantes. D'autres études ont aussi souligné l'importance du travail des interprètes pour favoriser l'inclusion et la réussite des élèves (Mahieu et Clycq, 2006).

### **La gestion des ressources humaines**

En ce qui a trait à la gestion des ressources humaines, plusieurs pratiques sont mises en exergue par les chercheurs. Ces pratiques concernent les aspects suivants : favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, valoriser la formation continue, susciter la motivation des enseignants autour d'enjeux liés à la diversité et mobiliser l'équipe-école autour d'une approche collaborative.

En matière d'insertion professionnelle, Bouchamma (2009), dans son étude de cas réalisée dans une communauté minoritaire francophone au Nouveau-Brunswick (Canada), donne l'exemple d'une direction d'école qui investit dans l'accueil des nouveaux enseignants en mobilisant des professionnels plus expérimentés chargés de leur accompagnement. L'objectif de ce modèle de



mentorat est de faciliter l'insertion des nouveaux enseignants dans un milieu de travail présentant des enjeux particuliers liés à la diversité.

Une autre pratique relevée dans la littérature consiste à utiliser un modèle de diagnostic institutionnel afin de vérifier le degré de développement des compétences « interculturelles » chez le personnel (Sather *et al.*, 2001). Ces auteurs proposent l'utilisation de l'échelle de Maslow (1968) pour établir des priorités d'intervention; cette échelle inclut une hiérarchie des besoins selon trois niveaux distincts : (1) les besoins physiques (comme les besoins de nourriture, d'abris, de vêtements et de transport à l'école); (2) le besoin de sécurité (qui implique la prévention et la lutte contre l'intimidation et la violence); et (3) les besoins sociaux et personnels (qui impliquent surtout le besoin de développer un sentiment d'appartenance et le besoin de se développer au plan personnel). Sather *et al.* (2001) proposent aux directions d'école de s'inspirer de l'échelle de Maslow (1968) pour situer les besoins de leur école et pour formuler des recommandations spécifiques destinées à l'amélioration des relations interculturelles dans l'environnement scolaire. Ce type de diagnostic peut par la suite servir de base lors de la planification pour établir les thèmes de la formation continue. Plusieurs directions interrogées par les chercheurs ont souligné l'importance de la formation continue des enseignants, notamment autour d'enjeux spécifiques aux milieux pluriethniques tels que les modifications à apporter au curriculum, l'adoption de pratiques didactiques différenciées dans le but de favoriser l'inclusion et la réussite de tous (Adalbjarnardottir et Runarsdottir, 2006; Bouchamma, 2009; Sather *et al.*, 2001). Une étude réalisée dans huit écoles en Irlande du Nord, dont quatre écoles primaires et quatre écoles secondaires, indique que plusieurs directions ont eu recours à la formation continue des enseignants afin d'améliorer leurs pratiques éducatives dans les salles de classe pluriethniques (McGlynn, 2009).

Les actions des directions pour susciter la motivation des enseignants et favoriser le travail en collaboration ont été soulignées dans plusieurs études (Adalbjarnardottir et Runarsdottir, 2006; Bouchamma, 2009 et Mahieu et Clycq, 2006). Dans une étude de cas menée en Islande (Adalbjarnardottir et Runarsdottir, 2006), un directeur se donne la priorité suivante : motiver ses enseignants autour de valeurs et de pratiques liées à la diversité, notamment le respect mutuel, les échanges, l'ouverture, le travail en collaboration. Son travail quotidien de valorisation des

forces de chaque membre du personnel dans son école a, selon lui, favorisé la relation entre les enseignants et les élèves, mais aussi entre les enseignants et les parents. Ce directeur valorise les enseignants qui démontrent un intérêt à travailler dans une perspective d'éducation « interculturelle » et ce, afin de favoriser la qualité de l'enseignement dans un milieu pluriethnique. Au Canada, des recherches ont relevé la pertinence des directions qui valorisent le travail en collaboration entre les enseignants, l'école et la communauté. Ce type d'action de la direction semble avoir facilité l'implication de la communauté dans des projets scolaires, ce qui a permis d'accroître les ressources humaines de l'école, sans en augmenter les coûts financiers. En Belgique, une des directions étudiée raconte avoir valorisé et favorisé la collaboration entre les enseignants « spécialisés » dans le travail auprès des élèves issus de l'immigration et les enseignants du régulier; cette direction mettait l'emphase sur l'importance d'assurer une transition efficace d'un ordre à l'autre, argumentant qu'il s'agissait d'un moment crucial dans le vécu scolaire de ces élèves (Mahieu et Clycq, 2006).

## **La gestion éducative**

### *Évaluation, classement et orientation*

Une étude réalisée aux États-Unis auprès de 14 directeurs d'école présente en détails les pratiques qu'un directeur peut adopter pour accompagner son équipe dans l'évaluation, le classement et la gestion des parcours scolaires des élèves issus de l'immigration. Les chercheurs mettent en exergue les pratiques d'un directeur qui a mis en place des pratiques d'adaptation institutionnelle en lien avec l'évaluation et le classement en milieu pluriethnique (Magno et Schiff, 2010). Celui-ci a décidé de retourner aux études et de suivre une formation en enseignement de l'anglais langue seconde afin d'être mieux outillé lors des discussions avec les enseignants et lors de la planification de meilleures stratégies d'accueil et d'insertion des élèves issus de l'immigration ayant une langue maternelle autre que celle du groupe majoritaire. Suite à cette formation, le directeur a décidé de s'impliquer directement dans le comité responsable de l'évaluation, du classement et de l'accompagnement continu de ces élèves au fil de leur cheminement scolaire.

### *Le curriculum formel et les pratiques didactiques*

Plusieurs études ont mentionné des actions (rapportées ou souhaitées par les directions) touchant au curriculum formel et aux pratiques didactiques. Par rapport au curriculum, le principal changement repéré implique l'adoption d'une perspective d'éducation « multiculturelle » dans la salle de classe. Ainsi, certaines directions ont réussi à travailler en collaboration avec des enseignants de plusieurs disciplines, telles que les sciences sociales, l'anglais langue seconde, les mathématiques et sciences ou l'enseignement des arts afin d'insérer dans le curriculum traditionnel des éléments « multiculturels » - en mettant à profit notamment la diversité ethnoculturelle des élèves issus de l'immigration présents dans la classe (Magno et Schiff, 2010).

D'autres directions valorisent le développement d'un regard critique sur les curriculums qui diffusent des connaissances ethnocentriques (Robertson et Miller, 2007). Pour sa part, McGlynn (2009) nous présente des changements dans le curriculum faits par une direction pour accroître les discussions autour des notions de citoyenneté et de racisme, à partir de différentes perspectives; l'objectif étant toujours d'inviter les élèves à participer activement à leur processus d'apprentissage et de construction des connaissances. Selon le témoignage de cette direction, ce type d'initiative semble favoriser l'estime de soi et la capacité de collaboration. Les directions analysées par Leeman (2007) font également état de l'adoption de pratiques didactiques adaptées au contexte de diversité et de changements apportés au curriculum pour refléter la diversité ethnoculturelle de la classe et, plus largement, de l'école.

### *Le rapport aux parents*

Dans les études recensées, les directions ont rapporté des pratiques pour favoriser la participation des parents aux réunions d'école, à la planification des activités scolaires et/ou à d'autres aspects de la vie scolaire de leurs enfants. Par exemple, certaines directions ont pris l'initiative d'inviter les parents à parler de leurs traditions et de leurs valeurs à l'école (Robertson et Miller, 2007). Une direction a fait le choix d'adopter des actions moins formelles dans le but de favoriser la participation des parents à la vie scolaire des élèves et ce, en invitant tout simplement les parents à rester disponibles quotidiennement à l'entrée de l'établissement (Adalbjarnardottir et

Runarsdottir, 2006). Une autre direction a réussi à mobiliser les parents plus anciens à devenir des mentors pour les parents nouvellement arrivés au pays. Dans une école, des activités de formation à la médiation interculturelle et à la gestion des conflits interculturels sont aussi offertes dans le but d'outiller les parents à participer à la construction d'une communauté plus pacifique et plus respectueuse (Leeman, 2007). L'établissement de partenariats avec des organismes communautaires constitue une autre initiative des directions permettant d'offrir des services de soutien aux familles pour l'apprentissage de la langue commune et pour l'insertion sur le marché de travail (Bouchamma, 2009; McGlynn, 2009). Plusieurs directions ont pris l'initiative d'organiser des activités de loisirs et de formation pour attirer les parents et leur offrir un environnement accueillant (Magno et Schiff, 2010; Robertson et Miller, 2007).

### *L'implication de la communauté*

Certaines directions ont mis en place des initiatives telles que des événements ouverts à la communauté (fêtes, spectacles, foires, etc.). En Irlande du Nord, d'autres directions ont soutenu la réalisation de projets éducatifs conjoints avec d'autres écoles afin de promouvoir une compréhension élargie de la diversité du quartier (McGlynn, 2009). En Belgique, une direction a développé un partenariat avec des organismes communautaires afin de sensibiliser la communauté du quartier à la présence et à la valorisation de la diversité, mais aussi à la nécessité d'adopter des pratiques inclusives dans les écoles; différentes initiatives artistiques (la photographie, l'écriture, le théâtre, etc.) ont été utilisées comme outil de sensibilisation, d'expression et de dialogue (Mahieu et Clycq, 2007). Aux États-Unis, un directeur a créé avec son équipe un projet nommé « bus-diversity » où des élèves issus de l'immigration de son école ont été transportés en autobus dans divers établissements d'enseignement du quartier pour présenter leur histoire de vie, leur parcours personnel et scolaire, leur bagage ethnoculturel. Ce projet, selon la direction, semble avoir favorisé un sentiment de fierté chez les jeunes de même que le développement de la conscience de l'existence d'une diversité ethnoculturelle chez les personnes issues de milieux plus homogènes (Magno et Schiff, 2010). Des initiatives semblables, autorapportées par d'autres directions, semblent avoir favorisé l'engagement critique des élèves, des enseignants et des adultes de la communauté. Ces rencontres interculturelles semblent, selon les directions, avoir eu des impacts sur l'ensemble des acteurs scolaires (McGlynn, 2009).

Certaines directions ont adopté des pratiques visant une transformation sociétale afin de favoriser davantage l'équité et la justice sociale. Ces directions semblent avoir adopté un certain activisme politique dans leurs milieux en organisant des débats sur les inégalités sociales et sur les actions possibles pour transformer des rapports menant à des discriminations (Sather *et al.*, 2001).

### **La gestion des rapports intergroupes**

Plusieurs initiatives des directions mentionnées dans les sections précédentes peuvent favoriser la gestion des rapports intergroupes : la formation continue des enseignants, les activités diversifiées (les activités artistiques, les sorties, les projets de coopération), etc. Selon les directions, ces initiatives favorisent l'ouverture à la diversité chez les enseignants et les élèves de la société d'accueil. La recension des écrits nous a également permis de recenser d'autres pratiques liées à la gestion des rapports intergroupes. Ces pratiques ont été regroupées selon les catégories suivantes : l'accueil offert aux élèves issus de l'immigration, les rapports entre les élèves et les rapports entre les enseignants.

#### *Accueil offert aux élèves issus de l'immigration*

Une des directions a mis en place un « bureau de la diversité » pour faciliter l'accueil des élèves issus de l'immigration récemment arrivés (Magno et Schiff, 2010). Dans cette petite salle, les élèves trouvent leur zone de confort. Leur(s) langue(s) et leur(s) bagage(s) ethnoculturel(s) sont les bienvenus. D'autres élèves (de la société d'accueil) fréquentent cet espace afin d'apprendre davantage sur leurs pairs récemment arrivés. Selon la direction, l'existence de ce bureau favorise l'accueil, sans isoler les élèves récemment arrivés. La création du bureau semble avoir favorisé la mise en visibilité des nouveaux élèves, les échanges avec les élèves plus anciens - élèves qui prenaient l'initiative d'aider les nouveaux venus à se familiariser avec l'espace et le fonctionnement de l'école.

*Les rapports entre les élèves*

Certaines pratiques adoptées par les directions afin de gérer les rapports entre les élèves peuvent être classées dans une perspective de valorisation et de célébration de la diversité, telles que l'organisation de conférences (avec l'invitation de conférenciers experts) et la projection de films sur la diversité (Magno et Schiff, 2010). Outre les conférences, d'autres pratiques se situent dans cette perspective: la réalisation d'activités éducatives, artistiques et de loisirs pour diffuser et valoriser les aspects culturels des pays d'origine des élèves immigrants (surtout les nouveaux arrivants). On recense l'organisation de concerts de musique de groupes provenant de différents pays (avec la présentation d'instruments des pays d'origine); l'organisation de spectacles de danse, de performances de conteurs d'histoires, de spectacles de théâtre et de marionnettes. Ces performances sont principalement réalisées par des artistes étrangers ou issus de communautés ethnoculturelles spécifiques (Magno et Schiff, 2010; Robertson et Miller, 2006). L'organisation de journées interculturelles, comme la journée alimentaire internationale (« international food day »), faisait aussi partie des initiatives mises en place par quelques directions étudiées (Magno et Schiff, 2010).

Certaines directions mettent en place des règlements, ou des ententes, du type code de vie, afin de bien définir les valeurs à suivre et les comportements souhaités de la part des élèves, tels que le respect, la tolérance, le « vivre ensemble », etc. (Robertson et Miller, 2006). D'autres directions construisent des activités dans le but de mettre en exergue les héritages de la diversité ethnoculturelle dans la trame sociohistorique de la société d'accueil (Leeman, 2007). Certaines directions présentent, dans leur vision et dans leur discours, la diversité comme étant une richesse à mettre à profit dans l'apprentissage (McGlynn, 2009). Une direction a construit, avec la communauté scolaire, un « safe space » ou cercle de confidences, où les élèves pouvaient parler librement de leurs inquiétudes, leurs doutes, leurs expériences et leurs préoccupations en lien avec les différences ou conflits ethnoculturels à l'école.

Une autre direction a cherché à valoriser l'ensemble des savoirs des élèves issus de l'immigration. Par exemple, elle mettait à profit les compétences linguistiques de certains élèves dans leur langue maternelle, soit pour la traduction de matériel écrit, soit pour la traduction de

conversations avec les parents ne maîtrisant pas la langue de la société d'accueil (Magno et Schiff, 2010). À son avis, ce type de pratique favorisait un sentiment de fierté chez les élèves et améliorait, par ricochet, les rapports entre les élèves. Cette même direction tentait d'adopter une approche qu'elle qualifiait d'« humaniste » ; elle s'efforçait de connaître tous les noms des élèves issus de l'immigration, leur trajectoire migratoire, ainsi que leurs forces et difficultés ; cette approche lui permettait, selon son témoignage, de mieux répondre à leurs besoins scolaires et psychosociaux.

### *Les rapports entre les enseignants*

Les conflits « raciaux » ou ethnoculturels touchent également les enseignants ou autres membres du personnel scolaire. Il s'avère que les adultes ont également besoin d'améliorer leurs habiletés de « communication interculturelle » (Sather *et al.* 2001). Les études que nous avons recensées ne présentent pas spécifiquement des pratiques de directions visant la gestion des rapports entre les enseignants ou autres membres du personnel. Par contre, certaines pratiques que nous avons recensées pourraient avoir une incidence positive sur cette problématique liée aux milieux pluriethniques. Plusieurs directions ont souligné leurs efforts pour promouvoir un bon climat de travail entre les enseignants, un climat empreint de respect. Certaines directions rapportent des actions pour déconstruire les préjugés et les stéréotypes de certains membres du personnel. D'autres racontent avoir utilisé des stratégies pour encourager les enseignants à adopter des comportements exemplaires en termes d'accueil de la diversité, afin d'influencer les comportements des élèves (Adalbjarnardottir et Runarsdottir, 2006; Leeman, 2007; McGlynn, 2009). Un petit nombre de directions révèlent avoir adopté des initiatives pour promouvoir des échanges avec d'autres écoles pluriethniques, afin de favoriser l'ouverture à la diversité chez les enseignants et le développement de leurs compétences « interculturelles » (McGlynn, 2009). Une direction interrogée dans l'étude de Leeman (2007) raconte avoir participé au processus de sélection des nouveaux enseignants en adoptant les objectifs suivants : embaucher des enseignants formés aux enjeux de la diversité et augmenter la présence d'enseignants issus de groupes ethnoculturels diversifiés à l'école. Cette initiative rejoint la recommandation suivante de Sather *et al.* (2001) : la diversité du personnel scolaire peut être utilisée comme un élément

dans l'amélioration des rapports intergroupes à l'école et dans la lutte contre le racisme et les inégalités.

Sather *et al.* (2001) soulignent l'importance, pour la direction, d'avoir une vision claire des enjeux liés à la diversité pour mieux gérer les conflits « raciaux » et ainsi mieux évaluer les situations problématiques. Cette vision permet à la direction de prévenir les conflits en développant des activités et des structures permettant la construction d'un climat de respect. En effet, Sather *et al.* (2001) affirment que le fait d'avoir une vision claire peut aider les professionnels de l'école à prévenir les conflits. Si, toutefois, un conflit surgit, la direction peut utiliser cette situation comme une opportunité pour promouvoir le développement professionnel de son équipe. Sather *et al.* (2001) soulignent l'importance d'identifier les causes des conflits ou des tensions ethniques. Par la suite, ils suggèrent de développer un plan d'intervention collectif, pour lutter contre le racisme à l'école. Sather *et al.* (2001) encouragent le gestionnaire à voir les conflits comme une occasion de changement et d'amélioration professionnelle de son équipe.

Rappelons que les trois pratiques suivantes sont mises en exergue dans les recherches que nous avons recensées : 1) la direction et son équipe-école adoptent une approche humaniste; ils sont ouverts à établir une relation de proximité avec les élèves immigrants et leurs parents (Magno et Schiff, 2010); 2) la direction valorise la formation continue autour des enjeux liés à la diversité; ainsi, les enseignants sont plus enclins à développer les compétences nécessaires à l'enseignement en milieu pluriethnique, plus ouverts à prendre en compte les réalités et les besoins des élèves dans un contexte d'apprentissage et de socialisation (Magno et Schiff, 2010); 3) la direction valorise une culture d'échange et une posture d'apprentissage face à la réalité des élèves immigrants et de leurs parents; l'équipe-école se place ainsi en situation d'écoute et d'apprentissage des langues, traditions et habitudes de l'ensemble des groupes ethnoculturels.

## **Conclusion**

Les écrits recensés portent principalement sur des pratiques jugées « exemplaires » par les chercheurs et sur des compétences de gestion « à développer » en milieu pluriethnique. Cette recension, reposant principalement sur des études de cas, constitue un premier « défrichage » exploratoire de ces pratiques jugées « engagées » par des chercheurs issus du champ de



l'administration scolaire. Les pratiques décrites dans les études semblent converger vers des buts communs liés à l'accueil de la diversité, l'inclusion et la réussite de tous en milieu pluriethnique. Nous inspirant de cette recension d'écrits internationale, nous avons souhaité explorer les pratiques des directions « engagées » œuvrant en contexte pluriethnique à Montréal. Nous présentons donc les résultats de ce projet pilote dans la prochaine section.

## **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

La présentation des résultats aborde plusieurs aspects des pratiques autorapportées par les directions que nous avons interrogées : le leadership; la gestion administrative, la gestion des ressources humaines, la gestion éducative et la gestion des rapports intergroupes. Les prochaines sections feront état de ces thèmes abordés lors des entretiens menés avec des directions d'école en milieu pluriethnique à Montréal.

### **Le leadership**

Les directions interrogées valorisent et mettent en place un type de pouvoir qui combine deux aspects complémentaires. Le premier aspect repose sur l'ouverture à la participation active de la communauté scolaire dans la planification de nouveaux projets, surtout les projets permettant de favoriser la réussite de tous en milieu pluriethnique, de développer la capacité de « vivre ensemble » dans une société pluraliste et de favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration à la société québécoise. L'extrait du discours de la première direction interviewée (la direction A) nous permet de mieux comprendre cette ouverture à la participation des acteurs scolaires :

« quand une direction s'installe dans un milieu, il faut qu'elle s'alimente de ce que les gens lui reflètent (...), par exemple quand je suis arrivé ici, on avait dit qu'est-ce qu'on a besoin pour que les gens se sentent bien, pour augmenter nos taux de réussite (...) et là, ont émergé environ cinq chantiers qu'on a encore aujourd'hui après cinq-six ans (...) C'était même pas mes idées. À partir de ça, j'ai vu où les gens étaient rendus puis on est parti de là.» (Direction A)

Le deuxième aspect repose sur leur capacité de leadership, celle qui est utilisée surtout au moment de conduire l'équipe-école vers des objectifs communs, dont la réussite des élèves et le maintien d'un bon climat à l'école. Une direction interrogée souligne que selon la situation, elle cherche à « encourager » les autres décideurs de l'école (ici, le Conseil d'établissement) à approuver le développement de certaines activités, toujours dans le but d'assurer la réussite des élèves et un bon fonctionnement de l'établissement d'enseignement.

Ainsi, d'une part, ces directions prennent non seulement en considération les opinions et les besoins des enseignants dans leurs décisions (leadership participatif), mais elles cherchent les moyens pour concrétiser les idées de leur équipe-école. D'autre part, les directions tentent de conduire leur personnel scolaire, en mobilisant leur leadership, à travailler en équipe et à adopter certaines pratiques professionnelles auprès des élèves et des parents, des pratiques visant principalement la réussite scolaire et un bon climat en contexte pluriethnique.

### **La gestion des ressources matérielles, financières et humaines**

Les directions interviewées ont souligné l'importance d'utiliser leur marge de manœuvre dans la gestion du budget de l'école et l'importance de la recherche de fonds externes, c'est-à-dire de fonds autres que ceux obtenus auprès de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). Ces fonds permettent d'accroître les possibilités d'action de l'école afin d'offrir des projets innovants permettant de favoriser la persévérance scolaire des élèves. Une direction interrogée a souligné ses initiatives réussies quant aux demandes de subventions diverses et a souligné sa capacité à recruter des organismes communautaires partenaires et des bailleurs de fonds pour financer les projets de son école (projets d'entrepreneuriat, etc.).

Les pratiques liées à la gestion des ressources humaines visent la formation continue et l'accompagnement professionnel des enseignants lié aux enjeux de la diversité ethnoculturelle des élèves et des parents. La majorité des directions a indiqué avoir planifié la formation continue à partir des besoins des enseignants. Les directions ont favorisé des formations sur la diversité ethnoculturelle à l'école. Une direction a également indiqué avoir participé activement à la sélection et à l'intégration professionnelle d'un membre du personnel issu de l'immigration;

elle a indiqué l'importance d'embaucher un personnel diversifié plus sensible aux réalités des parents et des élèves issus de l'immigration et mieux formé à l'accueil de ces populations scolaires.

### **La gestion éducative**

Parmi les pratiques de gestion éducative, les directions ont souligné la mise en place et/ou l'amélioration des services de soutien divers. Certaines directions ont mis en place un service d'accueil spécifique pour l'élève récemment arrivé. Une des directions interviewées a facilité la création d'un « comité d'accueil » responsable de l'évaluation, du classement et de l'accompagnement du cheminement de l'élève, soit dans les classes d'accueil, soit dans la transition au régulier, au besoin. Ce comité est composé de professionnels de différents domaines (orthopédagogues, éducateurs spécialisés, conseillers pédagogiques). Une autre direction a réussi à mobiliser ses enseignants (de la classe d'accueil et du régulier) à soutenir la transition de l'élève d'un ordre à l'autre et à mobiliser des élèves des classes régulières à exercer un rôle de parrain/marraine auprès de l'élève qui arrive de la classe d'accueil afin de le soutenir dans cette transition. Cette direction rapporte l'existence d'un « enseignant-ressource » ou « enseignant-tuteur »; cet enseignant s'avère être le professionnel responsable de centraliser les informations d'un élève donné et de l'accompagner dans son cheminement jusqu'à la fin de sa scolarité, en collaborant avec les autres professionnels impliqués dans la planification des interventions.

Certaines directions développent des centres d'aide (notamment des centres d'aide en français écrit, en mathématiques et en sciences) qui offrent des activités d'appui à l'apprentissage. Certaines directions ont aussi favorisé l'embauche d'un professionnel du domaine de l'orthopédagogie formé aux enjeux spécifiques de la diversité et ce, afin de mieux cerner les besoins des élèves. Le souhait est ici d'éviter de confondre les enjeux liés à l'apprentissage d'une langue seconde (ou à la socialisation à la culture de la société d'accueil) avec les difficultés de langage ou d'apprentissage.

Certaines directions déclarent utiliser des données (sondage, entrevues, analyses statistiques des données institutionnelles, etc.) pour réviser et améliorer des pratiques d'enseignement et ce, dans

le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et, conséquemment, la performance des élèves issus de l'immigration aux examens ministériels. Une seule direction interviewée a mentionné l'utilisation de ces données institutionnelles pour réajuster les pratiques de l'équipe-école.

Les directions ont mentionné leurs efforts pour structurer ou améliorer des projets éducatifs afin de susciter la motivation à l'apprentissage chez les élèves. Des concentrations en sciences, en informatique et des projets d'entrepreneuriat ont été mis en place par certaines directions. Selon les directions, ce type de programme demande des ressources matérielles et financières supplémentaires, mais une recherche de fonds efficace peut permettre l'obtention de ces ressources. Les directions ont indiqué que ces concentrations favorisent la motivation non seulement des élèves, mais aussi des enseignants. Des concentrations sportives et artistiques ont aussi été mises en place dans certaines écoles, dû à leur potentiel pour susciter la motivation des élèves et favoriser le développement de leur sentiment d'appartenance à l'école. Selon les directions, toutes ces concentrations ou projets particuliers favorisent davantage la capacité de travailler en équipe chez les élèves.

Le travail en collaboration et l'*empowerment* des élèves sont aussi encouragés par les directions. Les directions apportent leur soutien au bon fonctionnement du conseil des élèves et, dans d'autres cas, exercent un rôle de mentor auprès des élèves plus jeunes et moins expérimentés. Selon les directions, le volet artistique (à travers la musique, les arts visuels, les arts dramatiques et les arts plastiques) permet aux enseignants de travailler sur la valorisation de la diversité ethnoculturelle des élèves et sur les multiples apports des populations immigrantes au patrimoine culturel québécois.

Les directions mettent en place des pratiques qui touchent le curriculum pour favoriser le « vivre ensemble » dans une société pluraliste. Certaines directions soutiennent activement les enseignants dans leur travail sur le contenu des disciplines du programme de formation de l'école québécoise qui visent le développement du « vivre ensemble ». Certaines directions ont mentionné leur travail de soutien auprès des enseignants d'histoire et citoyenneté (HEC), d'univers social (US) et d'éthique et culture religieuse (ÉCR) afin de les encourager à développer une éducation à la diversité ethnoculturelle et religieuse. Une des directions interrogées a aussi

indiqué qu'elle tentait de favoriser l'ouverture à la diversité linguistique chez ses enseignants de français langue seconde. Les directions ont également souligné leurs efforts pour soutenir des activités dans les cours d'arts, des activités visant l'éducation à la diversité ethnoculturelle et le « vivre ensemble » dans une société pluraliste. En général, les directions ont mentionné être influencées par les politiques de leur commission scolaire dans la mise en place de ces initiatives – des politiques favorables à la diversité ethnoculturelle les encourageant à valoriser les différentes origines ethnoculturelles existant à Montréal et leurs influences sur plusieurs dimensions de la ville (culturelle, artistique, politique, etc.)

Quelques initiatives sont déployées pour améliorer les relations avec les parents. Une direction indique avoir adopté un plan d'action pour mieux accueillir les parents issus de l'immigration et mieux les intégrer à la vie scolaire de leurs enfants (spécialement les parents récemment arrivés au pays). Certaines directions ont également pris l'initiative d'établir des partenariats avec des organismes communautaires afin d'offrir aux parents un accompagnement et ce, avec l'aide d'un intervenant communautaire scolaire (ICS). L'ICS planifie et réalise des activités pour les parents. Ces activités permettent de les informer sur le fonctionnement du système éducatif québécois et de promouvoir l'échange d'expériences entre les parents immigrants, tout en visant le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école et à la société d'accueil. D'autres directions mobilisent les ressources de la commission scolaire (ou d'autres ressources) pour bénéficier des services d'un interprète professionnel à l'école (lorsque jugé nécessaire). Lorsque le recours à un interprète s'avère impossible, quelques directions encouragent les membres du personnel et/ou les élèves plurilingues à adopter le rôle d'interprète.

Une direction a souligné ses efforts pour changer la perception que les enseignants avaient des parents immigrants. Certains enseignants avaient notamment une perception négative des parents immigrants et portaient un jugement de valeur sur les comportements et attitudes de ces parents. Cette direction a procédé à plusieurs actions : des rencontres individuelles informelles avec les enseignants, l'organisation de journées de formation en groupe autour du thème « collaboration école-famille ». Ces activités ont été organisées afin que les enseignants comprennent mieux les difficultés auxquelles les parents immigrants font face.

## **La gestion des rapports intergroupes**

Les directions ont révélé des pratiques de gestion visant un meilleur « vivre ensemble » à l'école afin de favoriser des relations intergroupes harmonieuses. Des initiatives ont été mises en place par les directions pour favoriser, chez les élèves, la construction et le maintien d'un sentiment d'appartenance à l'école. Par exemple, certaines directions valorisent l'obtention de ressources pour la réalisation d'activités artistiques et d'activités sportives favorisant l'intégration des jeunes. Une des directions a souligné sa préoccupation pour les coutumes alimentaires des élèves issus de certaines communautés ethnoculturelles. Ainsi, le respect de la diversité ethnoculturelle et l'ouverture à offrir des repas diversifiés pour renforcer ce respect faisaient partie des pratiques recensées. Un autre exemple concret, visant le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école, est le soutien à la réalisation d'une murale géante dans la cafétéria de l'école. Cette murale, réalisée avec l'accompagnement d'un groupe d'enseignants, est devenue une représentation symbolique de la valeur de la diversité ethnoculturelle présente à l'école. Selon la direction, ce projet a favorisé le sentiment d'appartenance des élèves, un bon climat entre les élèves et les enseignants impliqués dans le projet et la motivation des élèves envers l'apprentissage. D'autres pratiques recensées touchent à l'organisation de l'espace physique. Ces pratiques peuvent servir à éviter la ségrégation des élèves des classes d'accueil; une direction souligne notamment ses efforts pour gérer l'organisation de l'espace physique afin d'éviter la discrimination et l'exclusion des élèves de l'accueil.

Certaines directions valorisent également la construction d'un sentiment d'appartenance à l'école chez les enseignants au moyen d'activités d'accueil et de socialisation pour le personnel scolaire. Lors de ces activités, la direction valorise le respect de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Une direction a mentionné, par exemple, le respect des traditions de ceux qui adhèrent à la religion musulmane lors d'événements spéciaux du personnel (fêtes du personnel). À son avis, ce type de geste démontre que tous sont respectés et bienvenus à l'école, ce qui favorise un bon climat de travail. Une des directions interrogée mobilise les enseignants de son école à adopter des comportements exemplaires en lien avec le respect de la diversité, en gardant en tête que ce type de comportement peut inspirer les élèves à agir de la même manière auprès de leurs pairs, non seulement dans la salle de classe, mais dans l'ensemble de l'école. Ainsi, les directions

interrogées ont principalement déclaré des pratiques visant la prévention des conflits intergroupes.

Quelques directions ont toutefois souligné des pratiques pour gérer des conflits intergroupes. Les interventions à ce sujet impliquent, selon les directions, une bonne capacité d'écoute. Plusieurs directions ont souligné l'importance de prendre connaissance de la situation; elles ont insisté sur le caractère unique de chaque situation et sur l'importance de ne pas émettre des jugements de valeur. Certaines directions soulignent l'importance d'intervenir rapidement pour mettre en place une intervention judicieuse, proportionnelle à la situation. Cette intervention peut être composée de plusieurs stratégies ou mesures, comme des rencontres individuelles et/ou en groupe avec les personnes impliquées dans le conflit, selon de la situation. Normalement, les directions ont aussi le devoir d'appliquer certaines mesures administratives qui sont prévues dans les cas d'intimidation et de violence à l'école. Les directions interviewées ont indiqué donner la priorité au dialogue plutôt qu'aux mesures punitives. D'autres directions prennent l'initiative d'impliquer des professionnels extérieurs à l'école lorsque nécessaire (les professionnels du réseau de la santé et des services sociaux, la police communautaire, les intervenants des organismes communautaires du quartier, etc.) afin d'offrir un soutien direct aux personnes impliquées dans le conflit. Les directions ont également souligné avoir adopté des pratiques d'accompagnement, à la fois de façon formelle et informelle, dans le but de vérifier les effets de leurs interventions et, surtout, dans le but de veiller à la sécurité.

Quelques directions ont également déployé des pratiques pour gérer les problématiques liées aux gangs « ethnoculturelles ». Une des directions interviewées souligne l'existence de la problématique des gangs à son école; elle relate notamment des situations où les gangs tentent de recruter les élèves et de s'immiscer dans la vie de l'école. La première initiative pour surmonter cette problématique est la prévention. Les mesures suivantes peuvent être mises en place : favoriser la construction d'un sentiment d'appartenance à l'école à travers des activités de socialisation qui suscitent l'intérêt de la majorité des élèves; développer un bon plan de lutte contre l'intimidation et la violence – un plan où les interventions sont judicieuses et efficaces, incluant la participation de tous les membres du personnel de l'école. Dans les cas extrêmes où la direction constate l'appartenance d'un élève à un gang, la direction suit les mesures

administratives applicables et travaille selon les orientations de la police communautaire, toujours en concertation avec la famille de l'élève.

## **LES DÉFIS RELEVÉS PAR LES DIRECTIONS**

Cette section vise à présenter les principaux défis qui se dégagent des entrevues menées avec les directions. Malgré le succès « autorapporté » de plusieurs pratiques de gestion, les directions interviewées ont relevé quelques défis en milieu scolaire pluriethnique.

Le **premier défi** touche la question de l'évaluation et du classement des élèves issus de l'immigration. Pour la majorité des directions interviewées (3 sur 4), le moment de l'arrivée de l'élève issu de l'immigration à l'école s'avère être un défi de taille. En effet, il semble difficile pour les directions de bien évaluer les compétences acquises de l'élève, spécialement dans le cas d'enfants allophones récemment arrivés au pays. A cet égard, les directions relatent le manque d'information sur le parcours scolaire de l'élève ou le manque de formation du professionnel responsable de l'évaluation et du classement en lien avec les enjeux spécifiques aux milieux pluriethniques.

Le **deuxième défi** concerne les transitions des élèves, soit de l'accueil au régulier, soit d'un ordre à un autre (comme du primaire au secondaire et du secondaire au postsecondaire). La concertation entre les professionnels de différents ordres ne se fait pas sans difficulté, selon certaines directions. Ainsi, il s'avère difficile, pour les directions, de décider du meilleur cheminement pour les élèves issus de l'immigration et, plus spécifiquement, pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Le **troisième défi** porte sur les attitudes des membres du personnel scolaire (enseignant et non enseignant), des attitudes qui peuvent refléter des attentes peu élevées envers les élèves issus de l'immigration. Selon les directions, cette attitude des membres du personnel est difficile à changer. Selon les directions, promouvoir un changement d'attitudes demande de l'investissement et du temps.



Le **quatrième défi** a trait à la difficulté de modifier ou d'adapter le curriculum et les pratiques didactiques du personnel enseignant. Les directions relatent l'existence de résistances chez les enseignants à aborder en profondeur la diversité religieuse dans la classe ou à s'ouvrir à la diversité linguistique. Selon les directions, il y a aussi des résistances chez certains parents qui ne souhaitent pas que leurs enfants soient sensibilisés aux thèmes de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

Le **cinquième défi** porte sur la difficulté, au secondaire, à favoriser la participation d'un plus grand nombre de parents à la vie scolaire. Les directions ont indiqué manquer de formation sur la relation école-famille. Certaines directions ont souligné notamment que quelques parents d'élèves en difficulté d'apprentissage semblaient avoir de la difficulté à comprendre l'échec de leur enfant et à s'impliquer activement dans la recherche de solutions.

Ainsi, les directions ont souligné que des améliorations seraient nécessaires sur le plan de l'évaluation et du classement; des transitions scolaires; des attentes des membres du personnel; du curriculum et des pratiques didactiques; et de la collaboration école-famille.

## **CONCLUSION**

Cette analyse préliminaire nous permet de dégager un éventail de pratiques de gestion en milieu scolaire pluriethnique mises en place dans quatre écoles publiques sur l'Île de Montréal et ce, dans l'objectif de favoriser l'inclusion et la réussite scolaire de tous les élèves. Les pratiques recensées peuvent être catégorisées selon plusieurs dimensions de la gestion scolaire: la première dimension est liée à la gestion des ressources financières, matérielles et humaines; la deuxième est liée à la gestion éducative et la troisième serait liée plus spécifiquement aux enjeux des milieux scolaires pluriethniques, c'est-à-dire la gestion des rapports intergroupes.

Dans la dimension administrative, nous avons traité des pratiques liées à la gestion des ressources matérielles et financières, notamment les stratégies des directions pour l'obtention de ressources financières qui soutiennent la réalisation de projets éducatifs innovants (suscitant la motivation des élèves plus à risque) et la formation continue du personnel à la diversité.

Dans la dimension éducative, nous avons souligné des pratiques qui visent l'amélioration du curriculum scolaire et des pratiques didactiques dans le but de favoriser le « vivre ensemble » chez les élèves, sans folkloriser la diversité ethnoculturelle. La diversification des services de soutien (tel que le service d'accueil centralisé et l'offre de plusieurs projets éducatifs ou programmes spéciaux diversifiés liés aux sports, aux arts, aux sciences, à l'entrepreneuriat ou aux TIC) constituent d'autres initiatives mises en place dans le but de favoriser l'inclusion et la réussite de tous.

Dans la dimension des rapports intergroupes, nous avons recensé des actions qui visent la prévention des conflits – des activités visant la construction d'un sentiment d'appartenance à l'école, la capacité de « vivre ensemble » dans le respect et l'ouverture à la diversité ethnoculturelle; des initiatives qui favorisent le « vivre ensemble » entre les enseignants de diverses origines ethnoculturelles. On retrouve également des pratiques pour gérer les situations de conflit qui surviennent, en priorisant des mesures éducatives plutôt que punitives, avec le soutien des familles.

Il est toutefois important de rappeler que les pratiques recensées dans ce rapport sont issues d'une étude qualitative exploratoire qui ne peut être généralisée. D'autres recherches qualitatives et quantitatives doivent être menées pour explorer davantage les pratiques des directions en milieu pluriethnique. Il est important de souligner que toutes les directions interviewées ont affirmé que, dans leurs établissements, le pouvoir de décision, de planification et de réalisation des projets ou des interventions est partagé à la fois avec les enseignants, les parents et, dans certains cas, avec les élèves. Ainsi, selon cette analyse exploratoire et préliminaire, cet éventail de pratiques ou d'actions des directions interviewées, dépendent non seulement de leur propre initiative, mais également de la concertation avec l'ensemble de la communauté scolaire, c'est-à-dire, les membres du personnel (enseignants et non-enseignants), les parents et les élèves. Dans certains cas, les directions ont mentionné explicitement l'influence positive des politiques éducatives (de leur commission scolaire et du MEESR) et des recherches scientifiques sur la planification de nouvelles stratégies pour favoriser l'inclusion et la réussite de tous les élèves à l'école.

Les pratiques décrites dans cette étude semblent converger vers des buts communs liés à l'accueil de la diversité, l'inclusion et la réussite de tous en milieu pluriethnique. L'ensemble de ces pratiques, touchant plusieurs aspects de la gestion, devraient être étudiées ou validées dans une étude quantitative à large échelle afin d'analyser l'impact de ces pratiques de gestion sur l'inclusion et sur la réussite des élèves issus de l'immigration. Des études quantitatives au Québec ont indiqué que l'effet établissement en milieu pluriethnique expliquait 17% des taux de diplomation (Mc Andrew *et al.* 2015). Une étude quantitative plus poussée permettrait d'analyser les pratiques déployées dans ces écoles identifiées « efficaces » par les chercheurs.

Enfin, nous souhaitons souligner que dans le champ de l'administration scolaire, les liens entre le leadership et les enjeux de la diversité restent à développer et à détailler (Lumby et Coleman 2007). Il s'agit d'un champ de recherche peu développé, ce qui se reflète dans des programmes de formations des directions abordant peu cette thématique et dans des référentiels de compétences n'incluant pas la gestion de la diversité, du moins au Canada (Gélinas Proulx, IsaBelle et Meunier 2014). Également, ces pratiques de gestion demandent à être davantage visibles dans les conventions de gestion et les planifications stratégiques des commissions scolaires au Québec. Ces enjeux doivent être traités dans de futures recherches sur la question.

## **Annexe 2 : Grille d'entretien**

### **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?

##### 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?

#### II. Les pratiques

##### II.a) Les spécificités du travail de direction dans une école en milieu pluriethnique

###### Questions plus générales :

- Comment décririez-vous vos pratiques comme direction en milieu pluriethnique?
- Diriger une école en milieu pluriethnique exige-t-elle des compétences particulières? Lesquelles? En quoi se distinguent-elles de celles exigées par la gestion d'une école non pluriethnique?
  - Quels atouts devraient posséder une direction d'école en milieu pluriethnique? Pourquoi sont-ils moins nécessaires en milieu non pluriethnique ?

###### Questions plus spécifiques :

1) Comment composez-vous avec les aspects administratifs suivants, prenant en considération que vous dirigez un milieu scolaire pluriethnique?

- Gestion des ressources matérielles
- Gestion financière
- Gestion des ressources humaines
- Gestion du pouvoir

2) Comment composez-vous avec les aspects éducatifs suivants, prenant en considération que vous dirigez un milieu scolaire pluriethnique ?

- Les pratiques éducatives des enseignants et des intervenants scolaires
- Le parcours, 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) Comment composez-vous avec les relations interculturelles dans votre école?

- Relations entre les élèves
- Relations entre les enseignants et les élèves
- Relations entre les enseignants
- Etc.

II.b) Les pratiques

- ✓ Je vous propose de prendre le temps d'évoquer un moment de votre pratique où vous auriez mis en œuvre une pratique de gestion, que vous avez jugée significative, sur un enjeu spécifique du milieu pluriethnique et que vous avez rencontré à l'école.
- ✓ Pourriez-vous me dire comment cela s'est déroulé? (Par quoi avez-vous commencé? Comment avez-vous su qu'un enjeu spécifique au milieu pluriethnique se posait? Qu'avez-vous fait ensuite?)
- ✓ Avez-vous repéré d'autres épisodes liés spécifiquement à des enjeux du milieu pluriethnique ? Pouvez-vous en commenter un autre?

III. Clôture

Merci beaucoup Monsieur/Madame pour votre participation à notre recherche.

Pour finir, quels sont les éléments de satisfaction liés à votre travail de direction en milieu pluriethnique?

Les éléments d'insatisfactions ou de défis à relever?

Et, si vous aviez un ou des conseils à donner à une nouvelle direction, quels seraient-ils?

## Bibliographie

- Adalbjarnardottir et Runarsdottir (2006). A Leader's Experiences of Intercultural Education in an Elementary School: Changes and Challenges. *Theory Into Practices*, 45(2), 177–186.
- Andersen, C. F & Ottesen, E. (2011) School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge, *Intercultural Education*, 22:4, 285-299, DOI:10.1080/14675986.2011.617422
- Archambault, J. et Chouinard, R (2009). Vers une gestion éducative de la classe. 3e édition. Boucherville : Gaëtan Morin. 333p.
- Armand, F. Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. Dans Mc Andrew, M (dir.), « Rapports ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale », *Revue Éducation et Francophonie*, XXXVI (1), 44-64.
- Armand F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue: place aux pratiques innovantes, *Québec français*, 167: 48-50
- Barakett, J. et Cleghorn, A. (2000). *Sociology of Education : An Introductory view from Canada*. Toronto, Prentice Hall. (p. 155)
- Blair, M. (2010). Effective School Leadership : The multi-ethnic context, *British Journal of Sociology of Education* (pp. 179-191). Londres: Routledge.
- Borri-Anadon, C. (2005). Les difficultés socioscolaires des élèves allophones issus de minorités culturelles : les défis de l'évaluation orthophonique. Dans Lucchini, S. et Maravelaki, A. (Dir.) *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*. Cortil-Wodon, Fernelmont: Éditions modulaires européennes, p. 131-144.
- Bouchamma, Y., (2009). (Dir.) *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Moncton, la francophonie, Levis.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*.
- Felouzis, G. et J. Perroton (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation, *Revue française de pédagogie*, 150, 103-118.
- Frawley, J. et Fasoli, L. (2012). Working together : intercultural leadership capabilities for both-ways education, *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 32:4, 309-320, DOI : 10.1080/13632434.2012.708328.
- Garon, R. & Archambault, J. (2009). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. Dans *Vie Pédagogique* (pp. 1-5). Québec : Publications du Québec.
- Gélinas Proulx, A., IsaBelle, C. et H. Meunier (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73-88.
- Archambault, J., Garon, R. et L. Harnois (2014). Diriger une école en milieu défavorisé : observation des pratiques de travail de directions d'école primaire de la région de Montréal. *McGill Journal of Education*, 49 : 2, 417-436.
- Henze, R. (2001). *Leading for diversity: how school leaders can improve interethnic relations*. Publication du Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

- Inglis, C (2008). *Planning for Cultural Diversity*. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2013). *Le bilan démographique du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré le 18-11-2014 à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2013.pdf>"<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2013.pdf>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans Langlois, L. & Lapointe, L. (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (pp. 37-48). Montréal, QC : Chenelière.
- Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27:1, 51-63.
- Lumby, J. et M. Coleman (2007). *Leadership and Diversity : Challenging Theory and Practice in Education*. Sage Publications.
- Magno, C. et M. Schiff (2010). Culturally responsive leadership: best practice in integrating immigrant students. *Intercultural Education*, 21:1, 87-91.
- Mahieu, P. et N. Clycq (2007). School leadership and equity: the case of Antwerp – a report on good practices in three primary schools, *School Leadership and Management: Formerly School Organization*, 27:1, 35-49.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew M., et l'équipe du GRIES (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- McGlynn, C. (2009). Integrating education : Parkhian multiculturalism and good practice. *Intercultural Education*, 20:4, 299-310, DOI : 10.1080/14675980903351938.
- Potvin M.(2014) «Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives», *Éducation et sociétés - Revue internationale de sociologie de l'éducation* 33 (1): n.d.
- Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2010). Racisme et antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal : politiques, pratiques et perceptions d'intervenants, In G. Thésée, N. Carignan et P. Carr (dir.) *Les faces cachées de la recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Robertson, J. et Miller, T. (2006). School leadership and equity : the case of New Zealand, *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 27:1, 91-103.
- Sather, S., Katz, A. Henze, R. Walker, E., & Norte, E. (2001) *Leading for diversity: how school leaders can improve interethnic relations*. Thousand Oaks, CA: Sage.