

La pratique réflexive et la justice sociale : que disent les futurs administrateurs et les directions d'établissement scolaire francophone minoritaire au Manitoba ?

Hélène Louise Archambault
Université de Saint-Boniface

Nathalie Piquemal
Université du Manitoba

Résumé

Dans cet article, nous explorons la pratique réflexive selon la perspective des futurs administrateurs et des directions d'établissement scolaire francophone minoritaire au Manitoba. Des récits de pratique ont pu être recueillis grâce à une méthodologie qualitative centrée sur l'entrevue individuelle semi-dirigée. Nous avons choisi de nous pencher sur les angles suivants : le questionnement, l'intervention, le lien entre la théorie et la pratique, et la tension entre la diversité et l'équité. Les résultats indiquent que les futurs administrateurs et les directions d'établissement scolaire développent des approches qui vont d'une réflexion générale sur certaines approches pédagogiques à une réflexion critique, voire autocritique, sur les pratiques engagées pour l'équité.

Mots clé : pratique réflexive, justice sociale, contexte minoritaire francophone, diversité et équité

Abstract

In this article, we explore reflective practice from the perspective of future administrators and principals in Manitoba's minority francophone school context. Using a qualitative methodology centred on individual interviews semi-directed by narratives of practice, we examine the following angles: questioning, intervention, the link between theory and practice, and the tension between diversity and equity. Findings indicate that future school administrators and principals develop approaches that range from general reflection on certain pedagogical approaches to critical, even self-critical, reflection on practices committed to equity.

Keywords: reflective practice, social justice, minority, diversity, equity

Introduction

Au cours des deux dernières décennies, la formation en administration scolaire s'est avérée l'un des secteurs clés de l'éducation. Son importance éducative, économique et stratégique, bien que connue, demeure toujours à valoriser en raison de sa pertinence et de son rôle central pour favoriser la réussite éducative des élèves et la formation de la relève. Selon de nombreux chercheurs, les directions d'établissement scolaire jouent un rôle déterminant dans la gouvernance des systèmes éducatifs (Dutercq et Mons, 2015 ; Lapointe et Archambault, 2014 ; Rocque et Côté, 2023 ; Tchimou, 2003, 2022). Pour préparer les futures directions d'école à œuvrer dans un monde en changement, de nouvelles stratégies d'éducation et de formation doivent être mises en place en vue de faciliter l'acquisition des savoirs et le développement des compétences. Pour de Champlain (2022), « les compétences du 21^e siècle ne constituent pas un corpus conceptuel stable » (p. 79), elles reposent sur une tri-polarité, soit d'un savoir-faire, d'un savoir-être et d'un savoir-vivre ensemble. Comme l'avancent de nombreux chercheurs, le développement de compétences professionnelles s'inscrit sur un continuum marqué par la mobilisation de compétences de communication, d'analyse, de résolution de problèmes et d'évaluation de l'information (van Laar et al., 2017, 2020 ; Tremblay et Poellhuber, 2022 ; Voogt et Roblin, 2012). Pour Voogt et Roblin (2012), c'est dans une logique de continuité que l'on favorisera l'acquisition d'apprentissages basés sur la résolution de problèmes, la collaboration, l'expérience et l'évaluation formative.

Une société du savoir appelle au rehaussement du niveau de scolarisation pour l'ensemble de la population. C'est en proposant des moyens adaptés aux milieux diversifiés, en composant avec l'hétérogénéité croissante des élèves, en répondant aux besoins spécifiques et aux attentes des élèves, des enseignants et des directions d'école, que l'on pourra permettre à chacun de jouer un rôle actif dans le développement économique et sociopolitique de la société canadienne (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017).

Former les jeunes dans un contexte social complexe et changeant nécessite un réajustement constant des pratiques. Dans cette foulée, les rôles et les responsabilités des directions d'établissement scolaire sont transformés afin de favoriser chez tous les jeunes la maîtrise des savoirs essentiels. Pour composer avec ces transformations et les pérenniser, nous croyons, tout comme Rocque (2017), qu'il est primordial pour les directions de s'engager dans une formation continue centrée sur la pratique et sur la réflexion critique en parallèle avec la justice sociale. Par ricochet, elles pourront développer des compétences essentielles à la poursuite de la mission éducative inscrite dans un projet collectif où la réussite éducative pour tous est au cœur de leur pratique quotidienne.

Tout acte éducatif est politique (Ginsburg et Kamat, 2009). L'hétérogénéité du paysage scolaire n'est pas simplement une donnée démographique, elle représente également un impératif d'engagement dans le combat contre l'oppression. Il nous paraît essentiel de considérer la pratique et la réflexion dans un contexte social qui dépasse la salle de classe et qui tient compte des valeurs et de la conscience collective, sachant d'autant plus que des frontières économiques, culturelles et sociales perméables caractérisent la société.

C'est dans cette logique que nous avons effectué une étude empirique auprès d'étudiants en administration scolaire et de directions d'établissement scolaire. Nous avons opté pour une approche biographique qui renvoie aux différents fondements théoriques de la sociologie, où la parole des acteurs représente l'outil ultime pour comprendre non seulement la vie du sujet, mais la vie en général. Représentatifs de la vie en société, ces histoires ou récits de pratique constituent à la fois des parcelles d'une structure sociale d'une société donnée et des outils de connaissance. Comme le soulignent Audet et al. (2022), « s'intéresser au savoir-agir à partir de récits de pratique suppose d'endosser une conception du praticien comme : compétent, dont on légitime le savoir ;

engagé, dont on légitime la participation à sa communauté ; et réflexif, dont on légitime la rationalité» (p. 13). C'est dans cette perspective que des étudiants en administration scolaire et des directions d'école ont été invités à «se raconter» à partir d'un défi vécu, à partir d'une situation exemplaire liée à leur pratique professionnelle. Avant de préciser les objectifs et la méthodologie de cette recherche, les prochaines sections déclinent d'abord son contexte et son cadre conceptuel.

Contexte

Les nombreux changements apportés récemment au sein du milieu scolaire entraînent de nouvelles attentes à l'égard des directions d'établissement (IsaBelle et Labelle, 2017), ce qui a notamment eu pour effet de complexifier leurs tâches au fil des années (Fullan, 2015 ; IsaBelle et Labelle, 2017 ; Rocque, 2017 ; Saint-Germain, 2011). De ce fait, elles se voient constamment appelées à remplir de nouvelles fonctions, à assumer de plus en plus de nouveaux rôles, de nouvelles responsabilités et à composer avec la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Gélinas Proulx et al., 2014) en vue de réduire, voire d'éliminer, les barrières systémiques et de contribuer à un climat éducatif et social anti-oppressif.

Depuis l'avènement de la pandémie de COVID-19, de nouvelles formes d'organisations centrées sur les équipes et les innovations exigent que les directions d'établissement scolaire revisitent leurs façons de concevoir le leadership. De fait, de nouvelles compétences de nature collective semblent nécessaires pour agir avec efficacité et efficacité dans un contexte social de mouvance en milieu scolaire, puisque nous observons que les directions d'établissement sont de plus en plus appelées à changer régulièrement d'établissement. Déjà en 2014, Guillemette énonçait ceci :

Force est de constater que les responsabilités qui incombent à la direction d'établissement font dorénavant appel à un savoir-agir compétent (Le Boterf, 2008) et situé (Masioira et Medzo, 2009). Cette réalité interpelle la direction à sortir des cadres habituels, à innover avec les membres de l'équipe-école, et ce, en réponse aux particularités du milieu [scolaire].
(p. 251)

Ainsi, nous reconnaissons que la « crédibilité professionnelle d'un dirigeant en éducation repose sur la combinatoire complexe de compétences sans cesse actualisées en pédagogie et en gestion » (Pelletier, 2017, p. 43).

Au Manitoba, ces compétences professionnelles se reflètent par des actions posées par les directions d'école réparties selon cinq domaines de connaissances et de compétences. Le guide des exigences pour le brevet de leadership scolaire (Direction des brevets d'enseignement et des normes du Manitoba, 2025) les énumère ainsi : 1) le contexte culturel et éducatif ; 2) le leadership en éducation ; 3) le leadership en enseignement ; 4) le leadership en gestion de personnel ; et 5) l'administration scolaire. L'acquisition de ces compétences professionnelles se fait dans le cadre d'une formation de deuxième cycle universitaire du programme en administration scolaire. Pour les directions d'établissement œuvrant en milieu francophone minoritaire, on note aussi la nécessité de maîtriser la langue française, de la valoriser, et de « s'engager dans le développement de la communauté francophone et d'en assurer la pérennité[, car] il est du devoir de la direction d'école de développer des stratégies afin d'inciter les élèves à aimer apprendre et vivre en français » (Leurebourg, 2013, p. 276).

Dans ce contexte de mouvance, l'acquisition de nouvelles compétences est un incontournable (Derouet et Normand, 2014). Offrir une formation basée sur des référentiels de compétences reposant sur des objectifs cohérents et une culture commune à tous ces professionnels demeure essentiel. Déjà en 2003, Hallinger précisait que certaines formations offertes en administration scolaire au sein des universités ne correspondaient pas aux besoins des apprenants, ce que d'autres auteurs ont également observé par la suite (Grogan et al., 2009 ; Murphy, 2006 ; Poirel et al., 2021). On note que certains auteurs reconnaissent que les universités font l'objet de bien des critiques quant à la formation offerte aux futures directions d'établissement. Dans cette perspective de changement, s'interroger sur l'enseignement universitaire offert aux futures directions d'école implique une analyse en profondeur des pratiques, mais également des conceptions qui les sous-tendent et des contextes dans lesquels elles évoluent. Pour répondre plus efficacement aux différents impératifs éducatifs, les directions doivent désormais développer des compétences professionnelles afin d'assumer pleinement leurs rôles et leurs responsabilités au sein d'un établissement scolaire aux multiples visages.

Il est donc impératif d'étudier la formation destinée aux directions d'école (D'Arrioso, 2013) et c'est précisément l'objectif de la présente recherche. En effet, nous

tenterons de comprendre les liens entre le récit de pratique des étudiants de la formation en éducation avec spécialisation en administration scolaire de l'Université de Saint-Boniface et la formation reçue sous l'angle de la réflexivité et de la justice sociale. À ce propos, les résultats d'une recherche portant sur les rôles et les critères de compétences des administrateurs scolaires par rapport à l'inclusion et à l'équité, réalisée par Larochelle-Audet et al. (2019), démontrent qu'au Québec, l'engagement pour l'inclusion ne dépassait guère une approche managériale des besoins spéciaux ; en comparaison, en Colombie-Britannique, l'accent portait davantage sur la transformation des pratiques des directions d'établissement scolaire.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel comporte deux dimensions, la première mettant en scène l'importance et la pertinence de la pratique réflexive ; et la deuxième préconisant l'approche anti-oppressive pour une réflexivité engagée vers la justice sociale en contexte scolaire. Dans le cas présent, on considère le sens commun d'une *réflexivité engagée pour la justice sociale* comme une activité où le participant produit une forme de discours et de représentation de soi dans un contexte donné. Ces représentations permettent « la découverte de soi, la transparence à soi, en vue de l'amélioration de son action professionnelle » (Couturier, 2000, p. 141). La pratique réflexive s'arrime au sens commun de la réflexivité, puisqu'elle « s'appuie sur un rapport à soi fondé sur l'introspection, sur l'explication existentielle de l'implicite dans l'action de l'acteur » (Couturier, 2000, p. 141), communément nommée « la réflexion en cours et sur l'action » par Schön (1994). D'une certaine façon, ce cadre conceptuel repose sur un rapport dialectique entre les structures en place et les individus, constituant ainsi les paramètres d'une réflexion sur les pratiques professionnelles des directions d'établissement en contexte scolaire.

Le savoir professionnel passe par la pratique réflexive

Une démarche de pratique réflexive pour la construction du savoir professionnel constitue une compétence incontournable pour les directions d'établissement, car « la réflexion sur l'action les amène à se doter d'une épistémologie de l'agir professionnel » (Guertin, 2012,

p. 77). En effet, le développement des savoirs professionnels passe inévitablement par le praticien lui-même, qui devient chercheur sur sa pratique (Schön, 1996). En 1995, Van der Maren reconnaissait déjà que

ce type d'enjeu est surtout le fait de praticiens qui reviennent aux études de deuxième ou de troisième cycle dont l'objectif est de se développer, de s'épanouir professionnellement, de se réassurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique [...] il s'agit d'une recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. (p. 66)

Cette épistémologie du développement des savoirs professionnels à partir de l'action (Barbier, 1996 ; Schön, 1994 ; Serre, 1993 ; St-Arnaud, 1992, 1993) semble davantage rapprocher la recherche, la formation et la pratique (Barbier, 1996 ; Pilon, 2004 ; Serre, 1993). En 1994, Zúñiga reconnaissait déjà que l'agir professionnel se distingue par « le caractère unique de chaque situation ; sa complexité irréductible, son instabilité, le degré inévitable d'incertitude et par les conflits de valeur. La pratique peut donc engendrer un savoir qui a lieu dans et durant l'action » (p. 90). Comme le souligne Schön (1994), la pratique réflexive est « une forme de conversation avec une situation » (p. 349), qui représente « une démarche d'introspection qui conduit au savoir dans l'action » (Guertin, 2012, p. 77).

Sachons que cette mise en œuvre de la pratique réflexive passe par trois types de réflexion : dans l'action, sur l'action et pour l'action. De celles-ci, trois questions émergent chez le praticien : que se passe-t-il ? Comment et pourquoi cela se passe-t-il ainsi ? Qu'est-ce qui est à améliorer et comment l'améliorer ? Pour répondre à ces trois questions, ce dernier doit être capable de réflexivité (Le Boterf, 2015). En effet, Le Boterf (2015) précise que

la réflexivité consiste pour le sujet à prendre du recul par rapport à nos pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations. (p. 134)

Cette capacité d'auto-analyse constitue une compétence essentielle à un agir professionnel compétent (Le Boterf, 2015). Précisons que cette compétence passe assurément par l'art de se questionner. En effet, pour assurer le succès de leurs

interventions, les directions d'établissement scolaire doivent s'interroger afin de saisir l'essence même de la situation et savoir en tirer parti afin d'agir efficacement. Elles visent ainsi à mener leurs équipes vers la collaboration, la responsabilisation et l'autonomie.

En conséquence, une direction d'établissement scolaire compétente « doit donc avoir la faculté de se distancier, aussi bien par rapport à la situation que par rapport à ses pratiques » (Le Boterf, 2015, p. 133). Située dans une boucle d'apprentissage expérientielle, cette réflexivité favorisera l'émergence d'un savoir professionnel pour le praticien afin d'agir et d'interagir avec compétence.

Nous mobiliserons ces approches dans nos analyses pour examiner dans quelle mesure des éléments d'introspection et d'examen critique de la situation et des pratiques sont présents.

La pratique pédagogique réflexive s'articule autour d'un impératif de justice sociale

À l'heure où les discours en milieu éducatif se construisent autour des concepts d'équité, de diversité et d'inclusion, il convient de situer la réflexivité au sein de la question de justice sociale. Certains chercheurs avancent même l'idée de la nécessité de faire preuve d'activisme (Ezzani, 2021) pour combattre l'oppression et les inégalités systémiques qui perdurent dans nos contextes scolaires : « *Anti-oppressive pedagogy offers educational leaders an activist approach to oppose inequities and behaviors of subjugation* » (Ezzani, 2021, p. 230).

En parallèle avec la justice sociale, il s'avère pertinent de s'attarder aux propos d'Audet et al. (2022) qui énoncent que

la justice sociale vise à la fois la reconnaissance et le respect des différences personnelles et collectives qui marquent les individus dans leurs rapports aux autres. La justice implique une certaine conception de la société qui est cohérente avec les principes d'équité et d'inclusion. (p. 2)

Socialiser les jeunes dans un monde pluraliste exige une reconnaissance de la mobilité géographique et professionnelle, de même que la renégociation perpétuelle des relations interpersonnelles et interculturelles. Il semble important de poser un regard itératif sur les rapports entre les individus eux-mêmes ainsi qu'au sein des diverses

collectivités dans lesquelles ils évoluent pour mieux comprendre les enjeux associés à l'oppression au sein de la communauté scolaire. Pour assurer à la fois l'épanouissement des jeunes et l'institution d'une collectivité solidaire, l'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage d'un vivre ensemble et à l'émergence d'un sentiment d'appartenance chez les jeunes, « où l'intégration des normes culturelles dominantes de la majorité ne constituerait plus la condition préalable à un traitement égalitaire ; un monde où les minoritaires pourraient vivre et faire accepter leur différence pleinement » (Fraser, 1998, p. 9).

Dans leur récente recherche sur les approches pédagogiques et actions de leadership axées sur le combat contre les inégalités, les exclusions et les discriminations, Larochelle-Audet et al. (2022) mettent en évidence l'importance d'une pratique transformative proactive — et non simplement réactive —, ancrée dans un langage d'équité — et non simplement de diversité — : « Le concept de diversité a été délaissé par le groupe au profit de celui de groupe minorisé » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 3), ce qui invite à une réflexion sur les relations de pouvoir, les dynamiques sociales oppressives et l'exclusion systémique. Au cœur de leur modèle se situent plusieurs composantes importantes, notamment un leadership éthique basé sur une réflexion en lien avec les valeurs de justice sociale, des actions structurelles concrètes au nom de l'équité, et des approches pédagogiques motivées par l'inclusion et la réussite des élèves minorisés et de leur famille.

Les recherches sur les attitudes des enseignants et des administrateurs par rapport à la diversité continuent de peindre un portrait plutôt problématique, dans le sens où elles confirment des tendances liées au multiculturalisme libéral. En effet, une recherche menée en Colombie-Britannique portant sur les perspectives d'administrateurs quant à l'éducation multiculturelle, réalisée par Miled (2019), a démontré la présence d'une prévalence du principe de célébration des différences au détriment d'une approche critique centrée sur le pouvoir et les facteurs systémiques. À cet égard, Hippolyte-Smith (2024) explique que les établissements scolaires tendent à se cacher derrière le principe de « color blindness¹ » pour éviter de reconnaître l'existence de pratiques oppressives à l'égard des minorités.

1 Le Grand dictionnaire terminologique traduit cette expression par « indifférence à la couleur de peau » (<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26539097/indifference-a-la-couleur-de-peau>).

Notre analyse mobilisera cette tension entre, d'une part, la diversité appréhendée selon un principe de célébration et, d'autre part, la diversité conçue selon une perspective d'équité, de sorte à faire ressortir l'existence, ou, le cas échéant, l'absence, de composantes liées à la justice sociale dans le récit des participants de la recherche. Par exemple, et pour reprendre le travail de Larochelle-Audet et al. (2022), nous nous pencherons sur la façon dont les participants perçoivent le rapport à la diversité pour déchiffrer dans quelle mesure ils y réfléchissent sous l'angle de l'équité. En ce sens, nous abordons la notion d'équité selon des critères de justice sociale qui prennent en considération le contexte sociopolitique des élèves et de leurs familles, notamment la classe sociale et la discrimination systémique (Gorski et Parekh, 2020). Ainsi, dans notre approche, nous verrons que les participants conçoivent l'inclusion plutôt selon un principe d'accommodement et de célébration des différences que selon une perspective d'équité.

Méthodologie

Cette recherche privilégie une méthodologie qualitative ancrée dans le récit de pratique, une méthode qui, selon Savoie-Zajc (2018), permet «de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience» (p. 129). Principalement axée sur l'interprétation des dynamiques sociales et «sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale» (Deslauriers, 1991, p. 6), cette recherche permet de théoriser la pratique réflexive liée à une perspective de justice sociale et ce, grâce aux récits de pratique. En 2003, Audet a également souligné que la narration de récits de pratique permet «l'accès à l'action et au "sens" donné à cette action, donc à la logique de l'acteur» (p. 121) telle qu'appliquée.

Les participants

Issu de différents milieux éducatifs, notre échantillon est composé de 21 participants francophones, soit 12 femmes et 9 hommes âgés de 31 à 61 ans. Il est important de noter que nous n'avons pas relevé d'autres caractéristiques démographiques par souci de confidentialité dans un milieu qui reste, somme toute, relativement exposé. Les participants devaient répondre aux critères suivants :

- être francophone ;
- être d'âge adulte (18 ans et plus) ;
- agir en tant que personnel de direction dans une école ou dans un autre milieu ;
- appartenir à l'une des deux catégories suivantes :
 - être inscrit à titre d'étudiant ou une étudiante au programme de maîtrise en éducation avec spécialisation en administration scolaire de l'Université de Saint-Boniface (formation en présentiel ou en ligne) ;
 - être un étudiant diplômé ou une étudiante diplômée du programme de maîtrise en éducation avec spécialisation en administration scolaire de l'Université de Saint-Boniface (formation en présentiel ou en ligne).

La chercheuse principale, à partir d'informations reçues de différents contacts œuvrant en contexte scolaire, a acheminé une lettre d'invitation par messagerie électronique aux participants qu'elle désirait recruter. La majorité des participants proviennent du Manitoba ($n = 18$) et trois participants travaillent dans un milieu éducatif hors de cette province, soit en Colombie-Britannique ($n = 1$), en Ontario ($n = 1$) et au Québec ($n = 1$). Ils œuvrent au sein d'établissements scolaires de niveau primaire, intermédiaire, secondaire, collégial ou universitaire.

L'outil de collecte de données

En nous inspirant des travaux de Bertaux (1976) et de Desgagné (2005) portant sur les récits exemplaires de pratique enseignante, nous avons, dans un premier temps, privilégié un échange collaboratif sous forme d'entrevue individuelle semi-dirigée, d'une durée approximative de 45 minutes, articulée autour de trois sujets : 1) un récit de réussite (un succès vécu) ; 2) un récit de pratique d'exploration (une difficulté rencontrée) ; et 3) le transfert des apprentissages.

Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec tous les participants, *in situ* ou par Skype, dans leur milieu de travail. Les diverses questions soulevées visaient à mettre en place un dispositif d'aide à la narration pour le participant. Afin d'exemplifier, voici un aperçu de questions posées lors de l'entrevue : quelles sont les compétences que vous avez développées ? En quoi la formation vous a-t-elle permis d'interroger vos pratiques actuelles ? Dans le cadre de ce programme, la diversité culturelle est omniprésente. En quoi cette diversité colore-t-elle vos pratiques en contexte scolaire francophone en milieu

minoritaire? En quoi la formation vous a-t-elle permis de susciter votre capacité de prise de recul par rapport à vos pratiques ?

Précisons que nous avons utilisé la plateforme technologique Skype pour contrer la distance avec les participants résidant à l'extérieur du Manitoba, de même que iFree Skype Recorder pour l'enregistrement audio des entrevues. Toutes les entrevues ainsi enregistrées ont ensuite été transcrites à des fins d'analyse.

L'analyse des données

Pour cette recherche, les données récoltées ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Cette méthode vise la codification des éléments du matériel récolté de manière à permettre au chercheur de mieux en connaître les caractéristiques et la signification (L'Écuyer, 1990). Une première lecture de la transcription des entretiens nous a permis d'identifier les thèmes émergents, soit les catégories déterminées en fonction des principaux thèmes abordés par les participants. Par la suite, pour chacune des catégories retenues, des catégories de second niveau hiérarchique ont été identifiées de façon inductive. Cette démarche nous a permis de créer, puis de valider une liste de codes qui a par la suite servi à analyser l'ensemble du matériel de notre étude (Miles et Huberman, 2003). Parmi les données recueillies, nous avons sélectionné celles qui résonnent avec les concepts théoriques présentés ci-haut. Il importe de préciser que nous avons respecté le discours original, sur le plan linguistique, émis par les répondants lors des entrevues tout en évitant la censure et en préservant l'anonymat des participants.

Résultats

Cette section fera ressortir les éléments significatifs tirés du discours des participants. L'équipe de recherche a sélectionné les propos pertinents en fonction de l'éclairage qu'ils pouvaient apporter à la compréhension de la pratique réflexive et à l'approche anti-oppressive pour une réflexivité engagée pour la justice sociale. Afin de faciliter la présentation et la compréhension des résultats, des thèmes spécifiques regroupent les propos relevés jugés d'intérêt.

La pratique réflexive

Pour clarifier les énoncés émis par les participants concernant la pratique réflexive, nous avons identifié quatre thèmes spécifiques auxquels se rattachent les résultats : 1) développer l'art de questionner ; 2) miser sur les relations interpersonnelles ; 3) passer de la théorie à l'application pratique sous un angle réflexif ; et 4) instaurer le changement et la mobilisation.

Développer l'art de questionner

Comme le souligne un étudiant en formation, il s'avère essentiel de développer l'art de questionner pour faciliter les réflexions, la mise en place d'un climat accueillant et favoriser des interactions collégiales entre les personnels scolaires :

en termes d'interaction avec les gens, parce qu'on a quand même assez souvent [ensemble] là on discute de l'importance de [...] interagir avec les gens. Puis, justement, j'avais suivi le cours de technique d'entrevue, même si le contexte était différent, ça m'avait quand même donné un peu de pistes à suivre. Il y avait beaucoup là-dedans sur comment créer un climat qui est accueillant, comment poser les bonnes questions, réfléchir, etc. Je pense que ça m'a aidé même si ça n'a pas eu le résultat voulu. Je pense que ça m'a permis de mettre en place autant de mesures que je pouvais pour [...] au moins que ce soit collégial. (RPAEI08)

À la lumière de cet extrait d'entrevue, nous pouvons présumer que, pour assurer le succès de leurs interventions, les leaders scolaires d'aujourd'hui doivent saisir les occasions et apprendre à poser des questions efficaces afin de créer un climat accueillant et collégial pour tous.

Miser sur les relations interpersonnelles

Selon les données recueillies, certains participants ont mentionné qu'ils pouvaient mieux intervenir auprès des divers personnels au sein de leur école lorsqu'ils prenaient le temps d'établir des relations interpersonnelles harmonieuses afin de mieux répondre aux besoins des élèves. En effet, un étudiant en formation déclare :

ça revient toujours pour moi aux relations interpersonnelles, savoir bien mener une discussion, de questionner de façon constructive et appropriée, je pense que ça revient beaucoup à cet aspect-là. Comment gérer une rencontre pour que ce soit efficace [pour répondre aux besoins des élèves]. (TAEI08)

Un autre étudiant en formation qui agit à titre de direction d'école au sein de son établissement ajoute que le temps passé avec chaque enseignant a une incidence notable sur la mise en place de relations interpersonnelles significatives.

Je prends du temps un à un chacun d'eux [enseignants]. C'est dans le calendrier, c'est un temps fixe, c'est régulier. [...] Et, je pense aussi que cela, ça leur permet de voir que ce n'est pas des préférences et qu'ils contribuent chacun. Et, je peux le dire qu'ils contribuent à ma croissance. L'aspect équipe, cela veut aussi dire que l'on a une relation personnelle avec chaque membre de l'équipe. (RPEEI21)

Pour les directions d'établissement scolaire, développer des relations interpersonnelles respectueuses et harmonieuses avec leurs personnels scolaires semble contribuer à créer un environnement de travail et d'apprentissage agréable, favorisant ainsi le maintien de l'intégrité qui doit caractériser nos écoles. De bonnes relations constituent une passerelle environnementale imprégnée de bienveillance au sein de l'équipe école, ce qui repose sur des principes de respect, de justice sociale et d'équité.

Passer de la théorie à l'application pratique sous un angle réflexif

Selon la majorité des participants, l'application de la théorie sous un angle réflexif dans la pratique est omniprésente dans le cadre de la formation offerte en administration scolaire à l'Université de Saint-Boniface. À cet égard, il nous semble pertinent de relever les propos de différents participants. En effet, une direction d'établissement scolaire précise que :

c'est à la fois le contenu théorique qui est très important, la réflexion théorique, la rédaction d'un écrit plus au niveau de réflexion que cela demande, mais un élément de cette pratique, qu'est-ce que cela donne dans ta pratique? Comment que tu l'appliques? Quelles sont les retombées? Qu'est-ce que tu vois comme étant les prochaines étapes dans ta pratique et dans ton cheminement? Je pense que cela c'est important [quand] on peut

[...] s'éloigner un peu de la dissertation traditionnelle, mais l'amener avec l'application de ces connaissances dans ton travail d'aujourd'hui, cela colle mieux pour moi. C'est de prendre le morceau et de le transformer tout de suite dans ma pratique. Cela pour moi, cela a été très aidant. (TAEI21)

De plus, cette participante ajoute :

les conditions changent et c'est tout au long de ma formation parce qu'en faisant ma maîtrise, en faisant nos études tout en travaillant, c'est souvent le cas en éducation, surtout en administration, c'est ce que j'ai trouvé le plus riche, on pouvait prendre un morceau de la théorie et l'appliquer dans notre pratique. (RPAEI21)

Un étudiant en formation a jugé opportun de déclarer :

les exercices qu'on devait faire, les réflexions qu'on devait faire étaient toujours reliés à notre pratique. On avait un journal où on devait... cinq ou six entrées qu'il fallait faire au courant du cours. C'était toujours faire le lien entre ce que vous avez appris dans ce module à votre pratique. Je pense que c'est important de forcer l'étudiant à réfléchir sur cela. (TAEI08)

Comme le souligne un autre étudiant en formation, « la théorie te permet de structurer tes interventions en étant plus réfléchi » (TAEI17).

En somme, chaque conversation à saveur réflexive engagée par les participants, telle que décrite, repose sur un axe théorique qui contribuerait à enrichir leur répertoire d'actions, leur permettant ainsi d'appréhender et de résoudre des situations complexes dans leur pratique quotidienne.

Instaurer le changement et la mobilisation

À la lumière des réponses fournies par les répondants, certains reconnaissent qu'il est possible d'instaurer le changement et la mobilisation grâce au processus réflexif. En effet, une direction d'établissement a indiqué

[qu'] il y a toujours des changements possibles dans une école, et donc, il fallait vraiment que j'applique ces concepts-là, d'aller vers [...] les personnes avec lesquelles tu peux avoir des conversations pour semer des

idées, pour les amener à réfléchir, pour agrandir un peu, pour que l'on voie que ce n'est pas moi qui souhaite changer, mais que le changement est nécessaire pour améliorer les conditions de tous. (RPAEI21)

Un autre étudiant reconnaît que la formation lui a « donné des outils théoriques, c'est vrai, mais aussi des outils pratiques qui va me permettre d'ajuster ma façon de gérer les situations avec le personnel, de planifier le futur, de planifier mes pratiques pédagogiques, mes réunions du personnel, etc. » (TAEI13).

Ainsi, mener des initiatives de changement et de mobilisation au sein d'établissements scolaires nécessiterait la mise en place de certains dispositifs basés sur un processus réflexif. Il appert que la formation aurait une incidence sur l'acquisition d'un savoir-agir ou d'un savoir-intervenir, selon les différents participants rencontrés dans le cadre de cette recherche.

En résumé, nous observons que la pratique réflexive est un incontournable en contexte scolaire selon la majorité des participants interrogés. Les données obtenues indiquent que l'art du questionnement suscite la réflexion et permet de revisiter ses pratiques afin de mieux intervenir auprès des différents personnels concernés. Par ailleurs, l'analyse des résultats semble démontrer que l'alliance entre la théorie et la pratique doit être au cœur d'une formation efficace et efficiente pour solliciter un savoir-agir et interagir avec compétence. Enfin, différents personnels interviewés ont reconnu que la pratique réflexive permettait d'instaurer le changement et la mobilisation du personnel.

La réflexivité et la justice sociale

En ce qui concerne la réflexivité et la justice sociale, nous avons regroupé les narrations des répondants sous deux axes, soit selon la perception de la diversité exprimée en fonction de l'idée d'accommodement et selon les actions concrètes liées à la justice sociale. Les thèmes spécifiques identifiés pour le premier axe sont : 1) la diversité en tant qu'accommodement ; et 2) le fait de se sentir concerné et de s'ouvrir à autrui. Pour le second axe, les perspectives présentées sont : 1) le fait de se référer aux valeurs liées aux droits de la personne ; et 2) l'idée de transformer le système éducatif selon un principe d'équité.

Perception de la diversité exprimée en fonction de l'idée d'accommodement

Nous avons analysé les données selon l'axe de la justice sociale de manière à faire ressortir l'existence ou, le cas échéant, l'absence, de composantes liées à l'équité, aussi bien dans le cheminement réflexif des participants que dans leur capacité à agir. Dans les témoignages partagés, les participants font preuve d'un cheminement réflexif sur la diversité. Cela dit, pour certains, la réflexion se pose principalement sur la diversité comme représentant un impératif du respect et de l'appréciation des différences, alors que d'autres placent les inégalités, et les questions de droits et d'équité au cœur de leur réflexion.

Diversité en tant qu'accommodement

Une étudiante inscrite au programme de formation en administration scolaire reconnaît que la diversité de son école comporte essentiellement une dimension linguistique : « Bien, je pense que [...] la plus grosse diversité que l'on a ici, cela serait vraiment des familles anglophones, francophiles qui nous arrivent. Alors, nos plus grands défis, cela serait le français » (TAEI16).

Lorsque la question porte plus précisément sur ce qu'elle entend par « la plus grosse diversité », cette participante décrit son contexte scolaire comme homogène, tout en précisant que la diversité est une question d'ouverture d'esprit.

En tant qu'ethnicité, il n'y en a pas beaucoup ici, c'est pas mal homogène, c'est encore toute l'Église catholique, on fait encore la prière le matin, tu sais... c'est très homogène. Alors, on n'a pas vraiment cela à rencontrer, mais on sait que cela s'en vient. Tu sais, on est prêt. Je pense que l'on est pas mal ouvert, même, comme communauté, cela va être bien ! (TAEI16)

Lorsque la culture est abordée d'emblée, les participants, dans l'ensemble, parlent de différences culturelles et du besoin de comprendre ces différences. En effet, une direction d'établissement cite l'exemple de la fête d'Halloween, une fête qui a rendu certaines familles de son école inconfortables.

Admettons, j'utilise une fête traditionnelle, l'Halloween. J'ai des parents qui m'ont dit, « non, mon enfant ne va pas à l'école, parce que l'Halloween, pour nous, c'est les démons », alors, il ne va pas participer. Et après cela,

on commence à réfléchir, bien à l'école, c'est une tradition, cette fête traditionnelle et le pourquoi qu'on le fait? (RPEEG12)

Cette répondante poursuit sa réflexion avec un autre exemple, celui de la Saint-Valentin :

La Saint-Valentin, j'ai un parent qui est venu de 4e année [...] en criant à l'enseignante, «c'est quoi cette affaire-là, un enfant de 10 ans qui écrit à mon enfant qu'il l'aime». Alors, il n'a pas compris, c'était quoi la Saint-Valentin. Alors, tu vois, cela ne vient pas de notre culture. Alors cela nous fait penser, pourquoi que l'on continue des pratiques traditionnelles et est-ce que l'on est inclusif envers toutes les différentes cultures. (RPEEG12)

Dans le cas présent, le questionnement repose sur le besoin d'accommodement des différences culturelles selon un principe de célébration des différences. Ainsi, il s'agit de valoriser une culture qui promeut la diversité et qui célèbre, respecte, accepte et valorise la différence dans un processus continu de réflexivité.

Se sentir concerné et s'ouvrir à autrui

Une composante essentielle du chemin réflexif par rapport à la diversité est la capacité de se sentir concerné. Un étudiant en formation explique :

Je vais apporter un petit peu cette importance de réfléchir aux perspectives autochtones, parfois, on pense que, comme Franco-manitobains, ça nous touche pas autant la question autochtone, mais ça nous touche autant que n'importe qui d'autre au Manitoba. Même si on a notre mission culturelle et linguistique qui est très spécifique, ça n'empêche pas que ces questions de perspectives autochtones et l'importance du développement durable, il faut encore que ce soit partie de notre éducation. (TAEI108)

Pour une direction d'établissement, se sentir concerné, c'est la capacité d'ouvrir ses horizons et d'en apprendre davantage, non seulement sur une autre culture, mais également sur les dessous du phénomène de la diversité qui semblent souvent méconnus de tous. En fait, c'est d'aller à la rencontre de l'Autre pour mieux le connaître et apprécier sa différence.

J'ai commencé à étudier la culture et qui sont ces personnes? De s'ouvrir à l'autre et d'aller voir, de les rencontrer chez eux, ces gens-là, ils habitent au centre-ville. [...] Est-ce qu'on est conscient de qui sont nos élèves? Qu'est-ce qu'on leur demande de faire? (RPEEG12)

Par ailleurs, en poursuivant son chemin réflexif, cette même participante énonce une autre composante essentielle au parcours réflexif par rapport à l'équité, en l'occurrence, la prise de conscience des inégalités entre minorité et majorité, démontrant ainsi la capacité à différencier l'équité de la diversité : « [On comprend] que la culture dominante impose sa culture à la minorité, à ceux qui viennent d'ailleurs » (RPEEG12). Soulignons que ce n'est qu'une minorité de participants qui se sont prononcés sur cette dimension de l'équité.

Actions concrètes liées à la justice sociale

À la suite de l'analyse des récits de pratique des participants, nous considérons que les références aux valeurs liées aux droits des personnes et à la capacité de transformer le système éducatif sont au cœur des actions liées à la justice sociale.

Se référer aux valeurs liées aux droits des personnes

Certains participants axent leur réflexion sur l'équité et le font en grande partie en citant les textes de loi qui se rapportent aux droits de la personne. Une direction d'établissement explique : « Je ramène le cours de droit, de la loi où les droits de l'homme et la diversité humaine et toujours avoir ces valeurs et c'est plus fort qu'une valeur [...] d'avoir cela qui gère ce que l'on fait » (TAEG20). Une autre direction d'établissement renchérit en énonçant ce qui suit :

Alors, dans mon travail au quotidien, aujourd'hui, [...] l'inclusion qui est une philosophie. Avec les équipes scolaires, je cite souvent la loi. J'ai utilisé l'article 15 de la Charte, les droits aux chances à l'égalité pour les enfants qui ont des déficiences cognitives, physiques ou mentales. Je dis aux écoles, vous avez besoin de faire des plans éducatifs personnalisés [...]. Donc, j'ai mobilisé les enseignants. [...] J'ai aussi mobilisé les parents de ces enfants-là pour leur dire ce que je croyais personnellement juste au niveau

de la loi. [...] Alors, on a mobilisé le personnel et, un an après que je suis entrée, la division a aboli ce genre de programme à besoins spéciaux ici. Et, maintenant, les jeunes sont dans les salles de classe et ils reçoivent une éducation appropriée. (TAEG12)

À ce propos, une étudiante inscrite au programme de formation en administration scolaire précise :

Ah... bien, cela me fait questionner [...] je sais que je me questionne plus au sujet des choses politiques, au sujet des droits, les droits humains, les droits de l'élève. Vraiment, j'ai pu apprendre plus au sujet du syndicat [...] cela m'a aidée à mieux comprendre. (TAEI16)

Un étudiant ajoute qu'il est nécessaire d'effectuer une prise de recul afin de considérer les droits des parties prenantes, dans le cas présent, celui de l'élève et de l'administration scolaire :

La prise de recul, encore comme quand j'étais directeur-adjoint, ça l'a fait certainement parce que quand je passais au côté des aspects légaux, c'est de prendre ce recul-là et de dire que quand j'interviens avec un élève, c'est quoi ses droits à lui et c'est quoi mes droits à moi. (TAEI08)

À la lumière de ces propos, nous observons que la mobilisation est étroitement liée à une conscience socio-politique dont la conscientisation et l'engagement sous le parapluie des droits humains sont omniprésents dans les écoles pour valoriser l'équité et la diversité.

Transformer le système éducatif selon un principe d'équité

Ce chemin réflexif qui amène les éducateurs à vouloir des changements se caractérise aussi par une non-acceptation du statu quo. En particulier, une direction d'établissement revendique la nécessité d'une approche systémique lorsqu'elle parle de « mesurer des interventions » :

Le non négociable, c'est le statu quo, tu ne peux pas rien faire. Cela c'est non négociable. Il faut avancer pour être capable d'être mieux et être plus

efficace. Comment on va mesurer nos interventions auprès des jeunes au lieu de mettre cela sur le dos de l'enfant. Je revendique souvent pour les élèves, surtout des élèves vulnérables et avec de plus gros besoins. Non, non, l'élève ne va pas changer, l'élève ne change pas. C'est nous, les intervenants. Qu'est-ce que nous allons faire pour aider cet enfant ? (TAEG12)

Elle poursuit en expliquant :

On a ouvert un compte, à chaque prélèvement de fonds, 10 % allaient dans un compte inclusion. Alors, pour les familles qui ne pouvaient pas se permettre de payer... comme admettons que les jeunes allaient à un camp, 7^e et 8^e année, un camp d'hiver. Les élèves n'ont pas de sac de couchage, des bottes, des pantalons, alors on l'achetait pour les jeunes pour aller au camp. Alors, il faut penser hors de la boîte. (TAEG12)

Pour d'autres, un sentiment de découragement se profile et se concrétise par une certaine résignation : « J'aimerais cela, changer le monde, mais je sais que je ne le peux pas... » (TAEI16) affirme une étudiante inscrite au programme de formation en administration scolaire.

Dans l'ensemble, la pratique réflexive liée à la justice sociale se manifeste au départ par une motivation de comprendre l'autre et de créer un environnement social et scolaire inclusif. La motivation au changement est elle-même issue d'une capacité d'ouverture d'esprit, d'une remise en question du statu quo, ainsi que d'une appréhension de la diversité comme étant une question d'équité nécessitant une approche systémique. En conséquence, il s'agit d'une prise de conscience des défis économiques pour certaines couches sociales, du risque de marginalisation socioculturelle et de la présence de barrières à la participation sociale en milieu éducatif. Quant à la mobilisation et aux actions concrètes liées à l'équité, l'engagement personnel se caractérise de façon plus ciblée par une référence directe à la loi (la Charte des droits et libertés, les lois sur l'inclusion, etc.), ainsi que par une volonté de rester fidèle à ses valeurs personnelles.

Discussion

La pratique réflexive est devenue un incontournable de la formation universitaire (Chaubet et al., 2019). Pour l'ensemble des participants, le questionnement est au cœur du processus réflexif sur leurs pratiques dans une perspective d'apprentissage (Kelchtermans, 2001 ; Korthagen et al., 2001 ; Lison, 2013 ; Schön, 1983). Pour Lison (2013), ce « processus s'inscrit dans le temps, parce qu'il nous paraît capital qu'il y ait des allers-retours entre l'action et la réflexion afin de permettre une transformation de la pratique ; celle-ci représentant alors un apprentissage » (p. 18). Émergeant de l'expérience sociale, cette pratique réfère également « à la capacité d'un professionnel de devenir objet de sa propre réflexion » (Lison, 2013, p. 17), et ce, grâce à une conscientisation de ses apprentissages dans un contexte donné. Pour Colognesi et al. (2018) et Malo (2005), accompagner la réflexivité repose essentiellement sur une vision formative où chaque avancée représente un apprentissage en soi. Ainsi, rendre méthodique le processus naturel de l'apprentissage par l'expérience (Derobertmasure, 2012) s'avère essentiel pour amener le praticien réflexif « à poser délibérément une réflexion sur sa pratique » (Deprit et al., 2022, p. 2). Pour plusieurs participants, ancrer la réflexivité dans des situations réelles tirées des expériences vécues semble essentiel pour faciliter l'articulation entre la théorie et la pratique afin de développer de nouveaux savoirs. Toutefois, pour certains participants, la pratique réflexive est comparable à « un dialogue qui va de l'action à la théorie par le biais d'une réflexion soutenue et guidée » (Schön, 1994, p. 43) par la mission, la vision et les valeurs de l'établissement scolaire, où la capacité d'agir avec pertinence et compétence sera restituée pour le bien-être des élèves.

Puisque la pratique réflexive repose sur trois composantes, selon le modèle de Lafortune et al. (2012), nous présumons que le processus réflexif de plusieurs participants comporte, à divers degrés, une « composante de réflexion et d'analyse de sa pratique, une autre liée au passage à l'action et enfin, une dernière faisant référence à la construction de son modèle de pratique en évolution » (Lafortune et al., 2012, p. 30). À l'évidence, c'est en mobilisant la théorie et la pratique in situ que ces allers-retours entre les trois composantes contribueront désormais à l'essence même des transformations et des changements de paradigme dans une visée formative. Grâce à cette articulation, il sera possible de construire des compétences individuelles et collectives pour un agir compétent dans une variété de situations (Le Boterf, 2015) où la justice sociale et la

diversité sont revendiquées. Précisons que certains participants font preuve de réflexions plus approfondies et plus critiques, soit une réflexion de nature transformative de leurs pratiques, contrairement à d'autres participants qui le feraient d'une façon plus superficielle. En effet, certains participants reconnaissent la dimension systémique des inégalités et le besoin de répondre à ces inégalités avec une action plus englobante (par exemple, la création d'un « compte inclusion »).

Ce qui semble différencier la réflexion critique de la réflexion superficielle, c'est la capacité d'un retour sur soi en tant que praticien engagé et responsable, contrairement à un praticien dont la perspective est plus généraliste et distanciée. Cependant, l'analyse de nos données n'a pas révélé l'existence de ce regard critique sur soi. Déjà en 2012, Furman affirmait que la réflexivité est, selon Derouet, « *a way for leaders to identify and come to grips with their prejudices and assumptions arising from their cultural backgrounds* » (p. 197). D'autres chercheurs ont exploré l'utilisation de la réflexion critique quant au développement de dispositions favorables à la justice sociale et en viennent à la conclusion que « *the use of critical reflection can indeed impact dispositions in a positive way* » (Skousen, 2020, p. 1104). Cependant, l'analyse de nos données indique que les participants expliquent leur introspection selon le fait de se sentir concernés. Une véritable remise en question de soi permettant l'identification de préjugés, de stéréotypes ou d'un déni des marqueurs minorisés n'a quasiment pas émergé des données analysées lors de cette recherche.

Pour la plupart des participants, l'approche à la diversité se caractérise par une tension entre le besoin de comprendre et d'apprécier l'autre selon une perspective de multiculturalisme et une nécessité d'ancrer les différences perçues selon un angle de justice sociale. Audet et al. (2022) exposent l'importance d'arrimer le respect des différences à une perspective d'équité, cette dernière nécessitant un glissement sémantique du terme « diversité » à l'expression « groupe minorisé », de sorte à valoriser les relations de pouvoir et les dynamiques systémiques privilégiant les uns et marginalisant les autres. Lorsque la réflexion se limite à la diversité, les actions envisagées sont motivées par le désir d'accommoder les différences culturelles, ce qui risque de privilégier la culture aux dépens des inégalités sociales.

Les travaux de Hernandez et Marshall (2016) sur la pratique réflexive liée à la justice sociale donnent à penser que la réflexion doit être d'emblée structurée, de sorte que l'éducateur puisse explorer ses propres valeurs et sa propre prise de position selon

des thèmes d'équité tels que la pauvreté, la race et l'ethnicité. Selon ces auteurs, des réflexions non structurées autour d'un langage d'équité risquent de produire « *considerable variation in their understanding of these issues, including blindness, sitting back, and stereotyping* » (Hernandez et Marshall, 2016, p. 221). Ces auteurs démontrent qu'une approche transformative nécessite une pratique réflexive continue, axée sur une remise en question de soi, un langage d'équité et un plan concret. Ils concluent : « *Future leaders thinking was transformed from the introspective to the extrospective. This is the kind of knowledge and practice that social justice leaders need* » (p. 222). Dans cette perspective, l'analyse de nos données révèle l'existence d'un engagement pour l'équité (pour quelques participants) et de plans concrets, mais reflète une certaine lacune quant au regard critique sur soi.

Enfin, nos analyses montrent qu'à cet effet, les participants qui axent leur réflexion selon les droits de la personne et selon des valeurs personnelles de justice sociale sont aptes à créer un plan pour instaurer un changement. Notons que le développement de ce plan est amorcé par une non-acceptation du statu quo, mis en place en référence aux lois sur l'inclusion, à la Déclaration des droits de la personne, et à la Charte des droits et libertés, et concrétisé par une mobilisation du personnel et des familles.

Conclusion

Cet article vise à faire valoir l'intérêt d'accorder une place centrale à la pratique réflexive qui se construit autour des paradigmes suivants : un regard critique sur soi ; une réflexivité ancrée dans des situations réelles ; une appréhension de la diversité sous un angle d'équité ; ainsi que la mise en place d'un plan concret s'arrimant à la réflexion sur soi, aux contextes social et scolaire, dans une perspective systémique de justice sociale. Bien qu'il existe un nombre important d'articles portant sur la pratique réflexive et la justice sociale, force est de constater que peu d'études ont été réalisées en contexte scolaire francophone minoritaire manitobain auprès de futurs administrateurs et de directions d'établissement scolaire.

À titre de recommandations, il s'avère essentiel, dans le cadre de la formation initiale et continue, de mettre en place des situations d'apprentissage in situ mobilisant la pratique réflexive. En l'occurrence, il convient d'adopter un langage d'équité afin d'éviter les aléas associés au multiculturalisme omniprésent dans notre société. En effet, une réflexion

ancrée dans des questions de privilèges, d'exclusion et de marginalisation reflète cette dimension d'équité où chacun est responsabilisé à un vivre ensemble juste et équitable.

Finalement, il s'avère impérieux d'étudier comment la pratique réflexive et la justice sociale s'insèrent dans les contextes de formation pour la professionnalisation des directions d'école en milieu minoritaire francophone afin de favoriser une analyse critique et de conséquemment réorienter leurs pratiques professionnelles de manière à agir et à interagir avec compétence en situation.

Références bibliographiques

- Audet, G., Borri-Anadon, C., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). De « donner la parole » aux praticiens à « tenir parole » comme chercheures : enjeux et défis de l'utilisation de récits de pratique. *Enjeux et société*, 9(1), 11–32. <https://doi.org/10.7202/1087828ar>
- Audet, G. (2003). Récits de pratique et formation à la diversité culturelle. Dans M. Abdallah-Preteille (dir.), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers* (p. 110–127). Anthropos.
- Barbier, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Maison des sciences de l'homme.
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Colognesi, S., Beausaert, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 5–14). Presses universitaires de Louvain.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017, octobre). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Couturier, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 137–152. <https://doi.org/10.7202/000010ar>
- D'Arrisso, D. (2013). *Pressions et stratégies dans la formation professionnelle universitaire : le cas de la formation des directions d'établissement scolaire du Québec (1988-1989 à 2008-2009)* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10219>
- de Champlain, Y. (2022). Les compétences du 21e siècle : associer la pensée à la pratique. *Revue hybride de l'éducation*, 5(2), 78–105. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1236>
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P. et Van Nieuvenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1–15. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.727>
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. Hal Thèses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Derouet, J.-L. et Normand, R. (2014). La question du leadership dans la tradition française : de la communauté scolaire au management. Dans J.-L. Derouet et R. Normand (dir.), *La question du leadership en éducation : perspectives européennes* (p. 41–63). L'Harmattan.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.

- Direction des brevets d'enseignement et des normes du Manitoba. (2025, janvier). *Brevet de leadership scolaire. Guide des exigences*. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/perfprof/brevet/docs/frleadership.pdf>
- Dutercq, Y. et Mons, N. (2015). Les chefs d'établissement français : un leadership sous le signe du marketing ? Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Leadership éducatif : entre défi et fiction* (p. 21–36). De Boeck Supérieur.
- Ezzani, M. (2021). A principal's approach to leadership for social justice: Advancing reflective and anti-oppressive practices. *Journal of School Leadership*, 31(3), 227–247.
- Fraser, N. (1998). Penser la justice sociale : entre redistribution et revendications identitaires. *Politique et Sociétés*, 17(3), 9–36. <https://doi.org/10.7202/040127ar>
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur. Comprendre les rouages du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- 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*, 4(1), 73–87. <https://doi.org/10.7202/1077483ar>
- Ginsburg, M. B. et Kamat, S. G. (2009). The political orientations of teachers. Dans L. J. Saha et A. G. Dworkin (dir.), *International handbook of research on teachers and teaching* (p. 231–241). Springer US.
- Gorski, P. C. et Parekh, G. (2020). Supporting critical multicultural teacher educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural education*, 31(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497>
- Grogan, M., Bredeson, P. V., Sherman, W. H., Preis, S. et Beaty, D. M. (2009). The design and delivery of leadership preparation. Dans M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy et R. T. Ogawa (dir.), *Handbook of research on the education of school leaders* (p. 395–416). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878866>

- Guertin, D. (2012). *Une démarche de pratique réflexive pour la construction du savoir professionnel* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/pedagogie/MPES-DPES/Donald_Guertin.pdf
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Presses académiques francophones.
- Hallinger, P. (2003). The emergence of school leadership development in an era of globalization: 1980-2000. Dans P. Hallinger (dir.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (p. 3–22). Swets et Zeitlinger.
- Hernandez, F. et Marshall, J. (2016). Auditing inequity: Teaching aspiring administrators to be social justice leaders. *Education and Urban Society*, 49(2), 203–228. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124516630598>
- Hippolyte-Smith, V. (2024). School as a raceless institution: The operations of multiculturalism on the invisibilizing of Black youth. Dans A. Kempf et H. Watts (dir.), *Critical perspectives on White supremacy and racism in Canadian education: Dispatches from the field* (p. 177–192). Routledge.
- IsaBelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 1–14. <https://doi.org/10.7202/1043024ar>
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, (36), 43–67. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1690>
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., Dury, C., Coopman-Mahleu, C., Bonte, C., Droulez, C., Morisse, M. et Napoli, A. (2012). *Des stratégies réflexives- interactives pour le développement de compétences : la formation en éducation et en santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, P. et Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 55–70). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0055>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.666>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2019). Comparative and critical analysis of competency standards for school principals: Towards an inclusive and equity perspective in Québec. *Education Policy Analysis Archives*, 27(112), 1–30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4217>
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence : les réponses à 100 questions* (7^e éd.). Eyrolles.
- Leurebourg, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 272–297. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1548>
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15–27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/43800>

- Miled, N. (2019). Educational leaders' perceptions of multicultural education in teachers' professional development: A case study from a Canadian school district. *Multicultural Education Review*, 11(2), 79–95. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2019.1615249>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady Rispal, trad. ; 2^e éd.). De Boeck.
- Murphy, J. (2006). *Preparing school leaders: Defining a research and action agenda*. Rowman et Littlefield Education.
- Pelletier, G. (2017). Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERADE)*, 1(1), 31–48. https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2017/12/Revue_ERAdE_Vol1_No1_Pelletier.pdf
- Pilon, J.-M. (2004). Une formation universitaire d'orientation praxéologique : démarche de développement professionnel et de transformation personnelle. *Interactions*, 8(2), 73–93. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_8_no_2/V8N2_PILON_Jean-Marc_p73-94.pdf
- Poirel, E., D'Arrisso, D., Lapointe, P. et Drouin, H. (2021). La formation continue des directions d'établissement d'enseignement au Québec : construire un partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement : pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 91–107). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2021.01.0091>
- Rocque, J. (2017). L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et les pratiques professionnelles des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 153–189. <https://doi.org/10.7202/1043029ar>

- Rocque, J. et Côté, C. M. (2023). Incidence de la COVID-19 sur la gestion et le leadership des équipes de direction d'établissements scolaires en milieux francophones minoritaires dans l'Ouest canadien. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (203), 72–90. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/75971>
- Saint-Germain, M. (2011). Le leadership et la gestion du temps. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p. 219–256). Presses universitaires de St-Boniface.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd. revue et mise à jour, p. 123–150). Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Logiques.
- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201–222). Presses universitaires de France.
- Serre, F. (dir.). (1993). *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*. CRP.
- Skousen, J. D. (2020). Hegemony, principal preparation, and the language of the oppressor: The elusive preparation of socially just school leaders. Dans R. Papa (dir.), *Handbook on promoting social justice in education* (p. 1085–1111). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_116
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1993). Pratique, formation et recherche, une histoire de poupées russes. Dans F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 405–419). CRP.
- Tchimou, D. M. (2003). La nouvelle régulation dans le cadre des mouvements de réforme des systèmes éducatifs. *Revue des Échanges*, 20(78), 18–26.

- Tchimou, D. M. (2022). Gouvernance des établissements scolaires : quelle formation et quelles pratiques de direction en Côte d'Ivoire et au Québec. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERADE)*, 4(1), 61–74. <https://revues.uqtr.ca/erade/index.php/1/article/view/19/12>
- Tremblay, C. et Poellhuber, B. (2022). Analyse qualitative de référentiels de compétences du XXI^e siècle, numériques et informationnelles : tendances mondiales observées. *Formation et profession*, 30(2), 1–26. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.648>
- Van der Maren, J.- M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M. et de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M. et de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-Century skills and 21st-Century digital skills for workers: A systematic literature review. *SAGE Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Voogt, J. et Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Zúñiga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*. Presses de l'Université de Montréal.