

La justice sociale en éducation

Les faits saillants tirés de la littérature
scientifique et professionnelle

Jean Archambault et Li Harnois

Document présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mai 2010

Avant-propos

Depuis déjà quelques années, l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise et des chercheurs du département d'Administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, poursuivent une réflexion sur la direction d'une école en milieu défavorisé. Ils ont élaboré en collaboration divers projets de recherche et de développement visant à documenter et à décrire en quoi consiste diriger une école en milieu défavorisé. Une première recherche a fait l'objet d'un rapport présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (Archambault et Harnois, 2008). Dans le cadre de cette recherche, nous avons effectué une revue de la littérature scientifique portant sur la direction d'école en milieu défavorisé (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006).

Les résultats de cette recherche font ressortir une caractéristique importante du leadership des directions d'écoles en milieu défavorisé : l'exercice d'un leadership axé sur la justice sociale. La revue de littérature que nous avons produite pour cette recherche a également mis en lumière l'importance d'un leadership qui s'appuie sur la justice sociale.

Cette caractéristique prend son essence dans des valeurs de justice, d'égalité et d'équité que les directions doivent promouvoir, incarner et contribuer à mettre en place au sein de l'école. Pour les praticiens et les chercheurs qui adhèrent à ces valeurs et qui considèrent importante cette façon d'ancrer l'exercice du leadership, les convictions des directions à l'égard de ces valeurs sont fortes et ces directions feront souvent tout en leur pouvoir pour combattre la marginalisation, les iniquités, les préjugés et les fausses croyances qui entravent la justice sociale.

Il nous est apparu important d'approfondir cet aspect en complétant une revue des écrits scientifiques sur le sujet. Une soixantaine de documents (dont plusieurs livres, rapports de recherche et articles scientifiques) provenant en grande partie des États-Unis, ont été consultés. Les extraits de lecture ainsi que la bibliographie complète ont fait l'objet d'un premier document et peuvent être obtenus au Programme de soutien à l'école montréalaise (Archambault et Harnois, 2009a). Ce document-ci a été élaboré à partir du premier document. On y présente les points saillants de la littérature scientifique sur le leadership en matière de justice sociale en éducation.

Nous verrons d'abord le contexte d'émergence et une définition du concept de leadership de justice sociale en éducation. Par la suite, nous nous intéresserons aux fondements et aux caractéristiques de la justice sociale en éducation et aux pratiques de leadership qui préservent la justice sociale. Nous espérons que ce document contribuera à alimenter la vision des directions d'écoles et des membres de leur équipe ainsi que les réflexions et les pratiques de gestion et de supervision sur la question de la justice sociale.

Jean Archambault

Table des matières

Avant-propos

Introduction

La justice sociale en éducation

Les croyances et les valeurs en matière de justice sociale en éducation

Les pratiques en matière de justice sociale en éducation

1. L'équipe-école fait porter la mission de l'école sur la réussite de tous les élèves et sur la justice sociale
2. Les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion prennent en compte la réalité des élèves et des familles et véhiculent des valeurs de justice sociale
3. Le leadership de la direction d'école est partagé et favorise la pleine participation de tous
4. La direction d'école combat les fausses croyances et les préjugés à l'égard des enfants et des familles et incite son équipe-école à faire de même
5. L'équipe-école fait en sorte que l'école soit un lieu sécuritaire où règne un climat de respect et d'ouverture
6. Les parents, les membres de la communauté et l'école collaborent afin de favoriser le partage de leurs expériences et de leurs connaissances
7. La direction et l'ensemble des intervenants de l'équipe-école connaissent et comprennent les enjeux de la justice sociale

Conclusion

Références faisant partie de la revue de la littérature et ayant servi à produire ce document

Introduction

On ne peut aborder la justice sociale en éducation sans tout d'abord prendre le temps de comprendre le concept de justice et de définir ce qu'est la justice sociale.

La **justice** correspond au respect du droit et de l'équité, établis comme fondements de la vie sociale. Le concept de justice lie indissociablement morale et droit. Ses applications varient selon les structures sociales et les représentations collectives. La justice renvoie aussi à d'autres concepts comme la liberté, l'égalité, l'éthique, la paix sociale.

Le concept de **justice sociale** apparaît dans les écrits au cours du siècle dernier. Le philosophe John Rawls (1921-2002) est l'auteur de l'ouvrage fondateur de la théorie de la justice sociale basée sur deux principes:

1. le *principe de liberté-égalité* : un droit égal pour tous, sans limitation à la liberté d'autrui
2. le *principe de différence* : l'égalité des chances supprime les causes des inégalités sociales et économiques qui défavorisent, oppriment, discriminent ou causent un préjudice à certains individus. La seule inégalité permise consiste à avantager les membres les plus désavantagés de la société.

De la fin du XIXe siècle jusqu'au début du XXe siècle, l'avènement de la révolution industrielle et l'interdépendance croissante des économies nationales amènent une remise en question de l'exploitation capitaliste du travail. Les premières législations sur le droit du travail et la mise en place de la sécurité sociale apparaissent (au niveau des États) afin d'améliorer les conditions de vie des individus, de favoriser leur autonomie et de veiller à ce que chaque personne puisse mener une vie digne et participer à la vie sociale collective.

Des institutions faisant la promotion des droits humains (égalité des droits, égalité des chances et équité au niveau des conditions de vie) à l'échelle planétaire sont aussi mis en place (création de l'Organisation internationale du travail en 1919 et de l'Organisation internationale des Nations Unies en 1945) en réponse aux iniquités dans la distribution de revenus, de biens, d'occasions d'emploi (et de salaires), d'accès à la connaissance, de services de santé, de la sécurité sociale, d'un environnement sain et sécuritaire, et de chances de participation civique et politique. Ces outils encouragent le respect des droits humains et des libertés pour tous les individus quels que soient leur race, leur sexe, leur langue, ou leur religion. A l'échelle nationale, les gouvernements établissent des mesures d'aide sociale

pour venir en aide aux populations plus défavorisées. Au Québec, l'Assemblée législative vote en 1921, une loi sur l'assistance publique (la première du genre) au sujet des coûts d'hospitalisation pour les personnes pauvres. Par la suite viendront, entre autres, les premiers jalons d'une politique sociale et la création du département de la Santé et du Bien-être social (1930-1940), l'application du principe de la sécurité sociale par la création du ministère de la Famille et du Bien-être social (1960-1970) et l'application d'une politique globale de sécurité sociale (1970-1986), la création du *Programme de soutien à l'école montréalaise* (1997) et d'*Agir autrement* (2002) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui interviennent dans les écoles auprès des enfants issus de milieux défavorisés, etc.

Depuis la fin du XXe siècle, la montée de la globalisation entraîne une remise en question grandissante des privilèges et du pouvoir de la classe dominante. Le centre du pouvoir et la concentration des richesses et des ressources sont considérés comme étant la source du problème des injustices aux échelles internationale, nationale et locale. Tant à l'échelle individuelle, locale, nationale qu'internationale, on assiste à une prise de conscience de la condition humaine et de la nécessité d'interdépendance et de solidarité. On parle de responsabilité collective, d'une implication citoyenne, d'une solidarité et d'un désir d'équité et de justice.

Qu'en est-il de la **justice sociale en éducation**? C'est ce que nous nous proposons d'explorer dans ce document.

La justice sociale en éducation

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce concept. Le sujet n'est certes pas nouveau. En effet, l'éducation s'est largement démocratisée et des mesures ont été mises en place afin de faciliter l'accès au système de l'éducation à tous les niveaux pour tous les enfants sur l'ensemble du territoire Québécois, quelles que soient leur réalité physique, sociale, culturelle ou économique. Des mesures additionnelles de soutien financier et professionnel sont investies dans les milieux défavorisés afin de donner les mêmes chances à tous les enfants. Selon plusieurs chercheurs, le système d'éducation contribue pourtant à maintenir de multiples formes d'oppression et d'injustice. Il joue aussi un rôle clé dans le processus de changement vers une plus grande justice sociale en portant une attention particulière aux groupes marginalisés, souvent mal desservis par le système scolaire, sous-représentés ou faisant face à diverses formes d'oppression ou de préjugés. Ces formes d'injustice portent sur l'appartenance

culturelle, sociale, religieuse, la situation économique, et prennent des formes comme le sexisme, les limitations individuelles, l'homophobie, etc. On observe régulièrement des disparités sociales dans la réussite scolaire et dans les parcours de formation des élèves, en fonction des caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles.

Le système d'éducation peut susciter un changement dans ces injustices par l'exploration, la reconnaissance et la négociation des différences en offrant un environnement sécuritaire où chacun peut afficher ses différences, participer et contribuer pleinement à la vie éducative, répondre à ses besoins, apprendre et réussir à des niveaux élevés. On parle d'une communauté dans laquelle la différence et l'interdépendance participent au bien commun.

La justice sociale en éducation s'appuie sur les principes suivants: 1) l'équité, c'est-à-dire, la justice, l'égal accès à une éducation de qualité, l'égalité des acquis, la capacité de réussite à des niveaux élevés; 2) l'activisme, comme la pleine participation citoyenne, la compréhension du monde, la capacité d'agir et de changer les situations d'injustices, et 3) l'humanisme, qui se déploie dans le développement d'habiletés sociales, de connaissances et de valeurs humaines positives, et dans le désir et l'habileté d'agir positivement et de façon responsable (Ayers, Quinn et Stovall, 2009). L'équité dans les systèmes et dans les structures politiques, économiques et sociales, particulièrement en ce qui a trait à l'exercice du pouvoir, au partage des richesses et des ressources et à la reconnaissance de la diversité sous toutes ses formes conduit à la justice sociale. Les valeurs morales d'égalité, de justice, de démocratie, d'équité et de respect et la pleine et entière participation de tous concourent à cet idéal de justice (Archambault et Harnois 2009b).

Dans la littérature, la justice sociale est souvent définie par son antonyme, les injustices sociales. En l'absence de justice sociale, les systèmes et les structures soi-disant neutres et objectifs qui reproduisent une culture dominante à qui l'on confère pouvoir et ressources au détriment d'autres personnes doivent être remis en question. Mais comment peut-on insuffler cette justice sociale au sein de l'école? C'est ce que nous verrons ci-dessous.

Les croyances et les valeurs en matière de justice sociale en éducation

L'examen des recherches sur la justice sociale en éducation nous a permis d'identifier les croyances et les valeurs qui la sous-tendent. Ce sont les suivantes.

- La croyance profonde en la possibilité d'établir une école équitable qui vise l'excellence;
- La croyance en la capacité d'apprendre de tous les élèves et en leur capacité de réussir, et l'expression d'attentes élevées mais réalistes à leur égard;
- L'appel à des principes moraux et à des valeurs de justice sociale pour déconstruire les idées fausses entretenues par les membres de l'équipe-école (direction, enseignants, personnel non-enseignant et personnel de soutien);
- L'abandon d'une orientation d'intervention basée sur le déficit au profit d'une approche centrée sur la consolidation et sur le développement des acquis;
- Des croyances et des attitudes positives à l'égard des enfants et de leur famille (approche qui permet de meilleures pratiques et une plus grande justice sociale).

Les pratiques en matière de justice sociale en éducation

L'examen des recherches sur la justice sociale en éducation nous a aussi permis d'identifier un certain nombre de pratiques à mettre en place. La majorité d'entre-elles concernent l'ensemble des intervenants du milieu scolaire. Il va sans dire que la direction d'école joue un rôle clé. Suit le libellé des sept pratiques pour lesquelles nous présentons ensuite une description et des exemples.

1. L'équipe-école fait porter la mission de l'école sur la réussite de tous les élèves et sur la justice sociale. Cette mission est la responsabilité de tous les acteurs concernés.
2. Les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion prennent en compte la réalité des élèves et des familles et véhiculent des valeurs de justice sociale.
3. Le leadership de la direction d'école est partagé et favorise la pleine participation de tous.
4. La direction d'école combat les fausses croyances et les préjugés à l'égard des enfants et des familles et incite son équipe-école à faire de même.
5. L'équipe-école fait en sorte que l'école soit un lieu sécuritaire où règne un climat de respect et d'ouverture.
6. Les parents et les membres de la communauté collaborent afin de favoriser le partage d'expérience et de connaissances.

7. La direction et l'ensemble des intervenants de l'équipe-école connaissent et comprennent les enjeux de la justice sociale.

1. L'équipe-école fait porter la mission de l'école sur la réussite de tous les élèves et sur la justice sociale

- On croit dans la capacité d'apprendre et de réussir de tous les élèves à des niveaux élevés, sans exception (égalité des chances). On favorise l'apprentissage socialement juste qui repose sur l'équité à l'égard de l'apprentissage et de la réussite de tous les élèves et à l'égard de leur développement personnel. Tous les intervenants du milieu scolaire ont l'engagement moral de faire une différence dans la vie de tous les enfants. Dans les écoles performantes en milieux défavorisés, l'apprentissage est la priorité de tous (Archambault et Harnois, 2006).
- On offre à tous les élèves des situations d'apprentissage suffisamment larges et des interventions pédagogiques pertinentes et adaptées qui permettent un apprentissage différencié de la plus grande qualité, quelle que soit la réalité socio-économique des familles (équité).
- On développe une approche basée sur l'intégration de tous les élèves plutôt que sur la marginalisation ou la ségrégation en fonction des difficultés d'apprentissage ou de comportement, de la race, de l'apprentissage d'une langue seconde ou du handicap, marginalisation ou ségrégation qui coupent l'élève de la richesse de son milieu ordinaire. Ainsi, on tend à bannir de notre représentation de l'éducation le concept d'élève à risque, le « eux » contre le « nous », représentation qui s'avère source d'oppression, de marginalisation et d'injustice. Les directions doivent être convaincues que les élèves apprennent mieux dans un environnement hétérogène et faire partager cette croyance à leur équipe-école. Elles doivent s'employer à éliminer les formes de services aux élèves qui les marginalisent et organiser les services de telle sorte que les élèves soient intégrés dans leur milieu.

2. Les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion prennent en compte la réalité des élèves et des familles et véhiculent des valeurs de justice sociale

- On développe des pratiques pédagogiques et on élabore des situations d'apprentissage qui s'inspirent de la réalité des élèves, des familles et de leurs communautés, et qui valorisent et utilisent leurs expériences et leurs connaissances.
- On développe la conscience critique des jeunes, leur capacité de comprendre et d'aborder les questions de justice sociale tant à l'échelle locale et nationale, qu'internationale. On les initie au processus démocratique. On amène les jeunes à prendre position, à se mobiliser, à agir afin d'enrayer la pauvreté, les injustices et les disparités dans la société. On amène les jeunes à devenir des citoyens à part entière.

3. Le leadership de la direction d'école est partagé et favorise la pleine participation de tous

- Le pouvoir hiérarchique et l'autorité conférée à la direction d'école sont discutés et réorganisés afin d'être partagés. Le pouvoir est redistribué aux principaux acteurs: les élèves, les familles, le personnel enseignant et non-enseignant, bref, à toutes les personnes impliquées dans le parcours éducatif des jeunes et pour qui il est pertinent d'exercer ce pouvoir. On cherche ainsi à mettre en place un processus démocratique permettant une pleine participation de tous. On s'assure que toutes les voix aussi diverses soient-elles puissent être entendues.

4. La direction d'école combat les fausses croyances et les préjugés à l'égard des enfants et des familles et incite son équipe-école à faire de même

Les fausses croyances, les attitudes négatives et les préjugés sont le fruit d'une construction sociale où la différence est souvent perçue comme un déficit ou un manque. Ainsi, en comparaison à la classe moyenne et à la classe favorisée, qui constituent le groupe dominant, on a tendance à croire que les enfants pauvres sont en déficit de certaines attitudes, de certains apprentissages. Cela est d'autant plus facile à croire que les enseignants, les directions et les autres agents d'éducation proviennent généralement de la classe moyenne. Cette vision de la différence comme un déficit est rarement constructive. Au

contraire, elle contribue à créer une distance, à séparer, à exclure ou à dévaluer les personnes issues des milieux défavorisés. Elle contribue à offrir des choix moindres et à diminuer le pouvoir d'action en diminuant les attentes à l'égard des élèves. Cela constitue une forme de discrimination. Cette mise à distance est souvent le résultat d'un sentiment de peur (méconnaissance), de supériorité, voire de dégoût associé aux idées reçues au sujet de la pauvreté. Ces attitudes discriminantes ne favorisent pas le rapprochement entre les enseignants, les élèves et les familles. Cette réalité contribue à maintenir la distinction entre le « eux » et le « nous ». Ces croyances, ces attitudes et ces préjugés doivent être remis en question.

On peut classer les préjugés et les fausses croyances en deux groupes, selon les sujets sur lesquels ils portent. Un premier groupe de sujets porte sur la vie sociale: la race, l'ethnie, la culture, la pauvreté, les rapports de classe, la réalité des familles, les rapports homme-femme, les rapports de pouvoir et finalement la religion.

Un chercheur américain s'est employé à contrôler la véracité de certaines croyances au sujet de la pauvreté (Gorski, 2008a). Par exemple :

- Les milieux défavorisés sont dysfonctionnels. On y trouve davantage de violence, d'alcoolisme, d'abus physique et psychologique.
 - Cela est faux. Même si la vente de drogues dans les milieux défavorisés est souvent plus visible que dans d'autres milieux, les personnes issues de milieux défavorisés n'abusent pas plus de drogues ou d'alcool que d'autres individus. On observe d'ailleurs plutôt le contraire (Gorski 2008a).
- Les personnes issues de milieux défavorisés ne veulent pas travailler, sont paresseuses et préfèrent demeurer sur l'aide sociale.
 - Faux encore. Aux États-Unis, 83% des enfants de milieux défavorisés ont au moins un parent qui travaille ; 60% ont un parent qui travaille à temps plein, toute l'année; les adultes pauvres travaillent plus d'heures par semaine car leur salaire est moindre (Economic Politic Institute, 2002, et National center for children in poverty, 2004, in Gorski, 2008a).
- Les parents issus de milieux défavorisés ne s'impliquent pas dans l'apprentissage de leur enfant parce que l'éducation n'est pas importante à leurs yeux.

- Faux. Les parents issus de milieux défavorisés portent le même intérêt à l'éducation de leur enfant que les parents issus d'autres milieux. Ils viennent moins souvent à l'école non pas parce qu'ils portent une attention moindre à l'éducation mais parce qu'ils ont moins de possibilités de s'engager vis-à-vis l'école (plus d'un emploi, travail le soir, précarité économique (National Center for Education Statistics, 2005, in Gorski, 2008a).
- Etc.

Un deuxième groupe de sujets appartient au domaine de l'éducation : la réussite éducative de tous les élèves, un curriculum pour la justice sociale, les capacités d'apprentissage, les attentes élevées à l'égard des élèves, la différenciation, l'intégration, l'apprentissage d'une langue seconde, la discipline. Les croyances à cet égard sont abordées dans le présent document.

- Les enfants issues de milieux défavorisés ont un bagage génétique inférieur et un potentiel d'apprentissage moindre. Il y a plus d'élèves à risque dans les écoles de milieux défavorisés.
 - Faux. Les élèves de milieux défavorisés ont les mêmes capacités cognitives et le même bagage génétique que les autres élèves. Ils ont donc un potentiel d'apprentissage comparable (Collectif, 2007).
- Etc.

Les directions d'école sont des agents de changement flexibles. Elles peuvent utiliser différents moyens pour influencer les croyances et les attitudes de l'équipe-école. Mais avant tout, il faut rendre clair qu'aucun préjugé ou aucune fausse croyance ne seront tolérés. Voici quelques-uns de ces moyens, tirés de la littérature scientifique et professionnelle sur le sujet. Il s'agira de confronter, de discuter, voire même d'interdire (quoiqu'il soit préférable d'aider à comprendre que d'imposer) :

- les discours ou les attitudes qui conduisent à blâmer les enfants ou leur famille pour les difficultés qu'ils rencontrent. Plusieurs agents d'éducation qui ont ces attitudes, ont tendance à excuser ainsi leur inefficacité à l'égard des besoins d'apprentissage des élèves qu'ils jugent inhabituels, en dehors de leur responsabilité ou tout simplement impossibles à combler. De telles attitudes peuvent conduire à l'exclusion des élèves. De telles attitudes peuvent aussi inciter les élèves et les parents à croire qu'ils sont inadéquats et susciter chez eux

des sentiments de découragement, de tristesse, d'incompétence ou d'incapacité, de colère et d'injustice. De tels sentiments chez les élèves ne contribuent pas à faire aimer l'école et peuvent mener au décrochage scolaire.

- les discours basés sur le déficit ou le manque à combler des élèves ou des parents des milieux défavorisés. Il faut rejeter des expressions comme « socialement, intellectuellement ou culturellement défavorisé », « sous-développé », « démuné », etc. Les élèves et leurs familles ont des forces, des connaissances, des expériences et des compétences qui peuvent sembler loin de ce que l'école attend mais qu'il faut reconnaître et développer, et dont on doit s'inspirer.
- les attitudes qui conduisent une personne à se distancier ou à avoir peur d'une autre personne sur la base de leurs différences culturelles, religieuses, ethniques, de classe sociale, de genre, etc. On s'efforce d'enrayer de son discours et de ses façons de voir, les formules qui favorisent cette distanciation, comme le « eux » et le « nous », le « ces enfants-là » ou « ces parents-là ». Il faut comprendre la réalité de l'autre sans la juger. Cette compréhension sans jugement ne tolère pas les séries de caractéristiques stigmatisantes et réductrices. Elle consiste au contraire à remettre en question les idées reçues et à chercher à connaître les faits plutôt qu'à entretenir les mythes. Il faut voir la différence comme une richesse et voir aussi ce qui unit les personnes, ce qui les rend semblables.
- les relations intraraciales ou interraciales qui avantagent un groupe au détriment d'un autre.
- le silence autour des enjeux de justice sociale. Il faut élever le niveau de conscience de chacun sur les différentes questions qui concernent la réalité de l'école mais plus largement la communauté et la société dans laquelle on vit. La direction et l'ensemble des intervenants de l'équipe-école connaissent et comprennent les enjeux entourant la justice sociale, la pauvreté et le milieu dans lequel ils travaillent.
- les attentes diminuées à l'égard des élèves milieux défavorisés, qui s'accompagnent généralement d'une offre de service pédagogique également diminuée et d'occasions d'apprentissage moins riches et en

moins grand nombres. Cela empêche le développement du plein potentiel de chaque élève et contribue à réduire la qualité de l'éducation. Des attentes élevées à l'égard de tous les élèves issus de milieux défavorisés favorisent le développement de leur plein potentiel et conduisent à une véritable justice sociale en éducation.

5. L'équipe-école fait en sorte que l'école soit un lieu sécuritaire où règne un climat de respect et d'ouverture.

La direction contribue à mettre en place un climat favorable à la pleine et entière participation de tous (élèves, familles, équipe-école, communauté) et à la coopération, conformément aux valeurs démocratiques. On considère l'importance de la participation, du partage des idées et des valeurs comme l'honnêteté, l'ouverture, la flexibilité, la compassion, l'entraide, etc., dans un climat d'écoute, d'ouverture, de compréhension, de respect et d'empathie. Ce climat favorise le sentiment d'appartenance qui, à son tour, accentue la sécurité des élèves et du personnel. En effet, un climat qui favorise le sentiment d'appartenance contribue à diminuer les problèmes de discipline et, par le fait même, le sentiment d'insécurité.

6. Les parents, les membres de la communauté et l'école collaborent afin de favoriser le partage de leurs expériences et de leurs connaissances.

- L'école est un lieu de participation citoyenne pour les parents.
- On connaît, et on comprend la réalité des familles et on s'en inspire.
- On établit un véritable partenariat avec les familles. Les familles ne sont pas seulement les bienvenues dans l'école. Elles sont nécessaires à l'établissement d'une communauté d'apprentissage engagée pour la réussite de tous les élèves. Il faut reconnaître leur implication auprès de leur enfant, développer un discours positif à leur égard et leur offrir différentes possibilités de s'impliquer à l'école ou à la maison.
- La direction d'école travaille avec la communauté pour développer des alliances qui permettront d'enrichir le travail des enseignants en classe. L'école permet aussi aux membres de la communauté d'initier des activités destinées aux élèves et à leur famille. Les membres de la communauté peuvent exposer les élèves aux notions plus larges de justice sociale présentes dans la communauté.

7. La direction et l'ensemble des intervenants de l'équipe-école connaissent et comprennent les enjeux de la justice sociale.

- La direction possède des compétences qui vont au-delà du leadership pédagogique. La direction d'école acquiert des connaissances sur les concepts de la justice sociale, sur le choix d'une école inclusive, etc. qui lui permettent de faire face aux résistances des membres de l'équipe et d'engager un échange rigoureux. L'ensemble des intervenants de l'équipe-école sont aussi amenés à connaître et à comprendre les enjeux de justice sociale. L'éveil des consciences est le premier pas dans l'élimination des injustices sociales.

Conclusion

Nous avons présenté les croyances, les valeurs et les pratiques en matière de justice sociale en éducation, issues de la littérature scientifique et professionnelle. Cette présentation n'a pas la prétention d'apporter toutes les réponses. Elle constitue davantage un point de départ à la réflexion. Elle ne saurait en rien remplacer les exercices de réflexion et de mises à l'essai essentiels au développement professionnel.

Une personne engagée envers la justice sociale en éducation s'emploie à réduire les inégalités et à favoriser la justice sociale au sein de l'institution. Elle croit que tous les élèves peuvent apprendre et réussir à des niveaux élevés. Elle croit aussi que l'élève apprend mieux dans un environnement hétérogène qui mise sur l'inclusion de tous et sur le respect et la mise en valeur des différences. Elle ne croit pas à un modèle unique de valeurs mais s'inspire plutôt de la réalité de chacun. Elle croit que tous les élèves doivent avoir accès à un enseignement de qualité. Elle croit que la participation de chacun contribue au succès de tous et que la différence est une source d'enrichissement. La direction d'école consent, pour sa part, à revoir son autorité et valorise le leadership de tous les acteurs : les élèves, leur famille, les membres de l'équipe-école, les membres de la communauté. Pour ce faire, elle travaille à créer un climat de confiance où chacun se sent accueilli, écouté, respecté, valorisé. Elle est engagée à combattre les préjugés ou les fausses croyances et propose une réflexion continue sur les différentes questions de justice sociale. La direction et les membres de son équipe veulent faire une différence dans la vie de chaque enfant.

Références faisant partie de la revue de la littérature et ayant servi à produire ce document

- Allen, R.L. (2009). What about poor white people? In W. Ayers, T. Quinn, et D. Stovall (Eds.). *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge, pp. 209-230.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2006). *Des caractéristiques des écoles efficaces, provenant de la documentation scientifique*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 4 p.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2008). *La direction d'une école en milieu défavorisé : ce qu'en disent des directions d'écoles primaires de l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, 155 p.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2009a). *Le leadership de justice sociale en éducation. Extraits de la littérature scientifique*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise MELS, 85 p.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2009b). *Justice sociale et milieu défavorisé : l'exercice du leadership des directions d'écoles*. Présentation dans le cadre du colloque 534 de l'ADERAE, *Leadership, supervision et accompagnement professionnels dans les établissements scolaires*, 77^e congrès de l'ACFAS, Université d'Ottawa, Ottawa, mai 2009.
- Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise, 19 p.
- Ayers, W., Quinn, T. et Stovall, D. (Ed). (2009). *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge, 774 p.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, citizen and social justice*, 1, 141 – 156.
- Bell-McKenzie, K.B. et al (2008). From the field: a proposal for educating leaders for social justice. *Educational administration quarterly*, 44 (1), 111-138.
- Bogotch, I.E. (2002). Educational leadership and social justice : practice into theory. *Journal of school leadership*, 12 (march), 138-156.
- Bohn, A.P. (2007). Revisiting Ruby Payne. *Rethinking schools online*, 22 (1), www.rethinkingschools.org/archive/22_01/ruby221.shtml
- Bomer, R. Dworin, J.E., May, L. et Seminson, P. (2009). What's wrong with a deficit perspective? *Teachers college record*, ID Number: 15648.
- Bomer, R. Dworin, J.E., May, L., et Seminson, P. (2008). Miseducating Teachers about the Poor: A Critical Analysis of Ruby Payne's Claims about Poverty. *Teachers college record*, 110 (12), 2497-2531.
- Brown, K. (2004). Leadership for social justice and equity: weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 77-108.
- Brunner, C.C., Opsal, C., et Oliva, M. (2006). Disrupting identity: fertile pedagogy for raising social consciousness in educational leaders. In C. Marshall, et M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. (pp. 214-232). Boston: Pearson, 329 p
- Cambron-McCabe, N., et McCarthy, M.M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19 (1), 201-222.
- Capper, C.A., Theoharis, G. et Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44 (3), 209-224.
- Choules, K. (2007). The shifting sands of social justice discourse: from situating the problem with "Them", to situating it with "us". *Review of education, pedagogy and cultural studies*, 29 (5), 461-481.
- Collectif (2007). Conférence de consensus : Comment former à mieux accompagner les apprentissages en « milieux difficiles » ? Dossier XYZep, 27, 4p.
- Dantley, M.E., et Tillman, L.C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall, et M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 16-30). Boston: Pearson, 329 p.
- Flessa, J.J. (2007). *Poverty and education: towards effective action. A review of the literature*. Elementary Teachers' Federation of Ontario, 46 p.
- Frattura, E.M., et Capper, C.A. (2007). *Leading for social justice. Transforming schools for all learners*. Corwin Press, A Sage Publications Company, 289 p.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, May, 16-20.
- Furman, G.C., et Gruenewald, D.A. (2004). Expanding the landscape of social justice: a critical ecological analysis. *Educational administration quarterly*, 40 (1), 47-76.
- Furman, G.C., et Shields, C. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association in Chicago, 47p.
- Furman, G.C., et Starratt, R.J. (2002). Leadership for democratic community in schools. In Murphy, J. (Ed) *The educational leadership challenge* :

- redefining leadership for the 21st century*. University of Chicago Press : Chicago, 105-133.
- Gorski, P.C. (2008a). The myth of the culture of poverty. *Poverty and Learning*, 65 (7), 32-36.
- Gorski, P.C. (2008b). Peddling poverty for profit: elements of oppression in Ruby Payne's frameworks. *Equity and excellence in education*, 41 (1), 130-148.
- Gorski, P.C. (non daté). *The culture of poverty and others myths that harm low-income students*, www.edchange.org/presentations/UCCS-poverty.ppt.
- Haberman, M. (1995). *Star teachers of children in poverty*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi, 100p.
- Koschoreck, J.W., et Slattery, P. (2006). Meeting all students' needs : transforming the unjust normative of heterosexism. In Marshall, C. et M. Oliva (Eds.). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, Boston: Pearson, 145-166.
- Kose, B.W. (2007). One principal's influence on sustained, systemic, and differentiated professional development for social justice. *Middle school journal*, 39 (2), 34-42.
- Landorf, H., et Nevin, A. (2007). Inclusive global education : implications for social justice. *Journal of Educational Administration*, 45 (6), 711-723.
- Larson, C.L., et Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. In Murphy, J. (Ed). *The educational leadership challenge : redefining leadership for the 21st century*. University of Chicago Press : Chicago, pp.134-161.
- Lewis, O. (1969). The culture of poverty. In Moynihan, D. (Eds.) *On understanding poverty: perspectives from the social sciences*. New York, Teachers College Press, 425 p.
- Lipman, P., et Monkman, K. (2009) Globalisation and social justice in education. In Ayers, W., Quinn, T., et D. Stovall (Eds.). *Handbook of social justice in education*. New York : Routledge, pp. 525-528.
- Lott, B. (2002). Cognitive and behavioural distancing from the poor. *American psychologist*, 57 (2), 100-110.
- Lugg, C.A., et Tabbaa-Rida, Z. (2006). Social justice, religion, and public school leaders. In C. Marshall, et M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. (pp. 130-144). Boston: Pearson, 329 p.
- Lyman, L.L., et Villani C.J. (2002). The complexity of poverty : a missing component of educational leadership programs. *Journal of school leadership*, 12 (may), 246-279.
- Marshall, C., et Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. In C. Marshall, et M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. (pp. 1-15). Boston: Pearson, 329 p.
- Marshall, C., et Parker, L. (2004). Case studies of leaders' social justice dilemmas : alternative strategies for teaching social justice and leadership. Project supported by "Leadership for Social Justice" and the Ford Foundation, 17 p.
(En préparation de la publication Marshall, C., et Parker, L. (2006). Learning from leaders' social justice dilemmas. In C. Marshall, et M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 194-213). Boston: Pearson, 329 p.)
- McKenzie, K.B. et al. (2008). From the field: a proposal for educating leaders for social justice. *Educational administration quarterly*, 44 (1), 111-138.
- Ng, J., et Rury, J. (2006). Poverty and education: A critical analysis of the Ruby Payne phenomenon. *Teachers College Record*, July 18.
<http://www.tcrecord.org>
- Normore, A.H., et Bianco, R.I. (2006). Leadership for Social Justice and Morality: Collaborative Partnerships, School-Linked Services and the Plight of the Poor. *International electronic journal for leadership in learning*, 10 (27), <http://www.ucalgary.ca/iejll/vol10/blanco>
- Osei-Kofi, N. (2005). Pathologizing the poor: A framework for understanding Ruby Payne's work. *Equity and Excellence in Education* 38(4), 367-375.
- Payne, R.K. (2002). Research base of the poverty work of aha! Process.
http://www.ahaprocess.com/files/RetD_School/ResearchBaseofThePovertyWorkofaha.pdf
- Payne, R.K. (1998). *A framework for understanding poverty*, Texas: Baytown, 205 p.
- Peretti, C. (2003). L'école réduit-elle les inégalités sociales? *Éducation et formations*, 66 (juillet-décembre), 177-185.
<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/revue66/question16.pdf>
- Portelli, J.P., Shields, C., et Vibert, A.B. (2007). *Toward an equitable education: poverty, diversity, and students at risk*. National Library and Archives Canada Cataloguing in Publication, 61p.
- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of educational research*, 70 (1), 55-81
- Riester, A.F., Pursch, V., et Skrla, L. (2002). Principals for social justice: leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12 (mai), 281-304.

- Rudman, L.A. (2004). Social justice in our minds, homes, and society: the nature, causes, and consequences of implicit bias. *Social justice research*, 17 (2): 129-142.
- Scanlan, M. (2007). School leadership for social justice: a critique of Starratt's tripartite model. *Values and Ethics in educational administration*, 5 (3), 1-8.
- Shapiro, L. (2006). Releasing emotion: art making and leadership for social justice. In C. Marshall, et M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson, pp. 233-250.
- Shields, C. (2004). Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 19-132.
- Shields, C. (sous presse). Creating spaces for values-based conversations: The role of school leaders in the 21st century. *International Journal of Educational Administration*, 34 (2).
- Stevenson, H.P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of educational administration*, 45(6), 769-781.
- Taysum, A., et Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3 (2), 183-199.
- Theoharis, G.T. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43 (2), 221-258.
- Theoharis, G.T. (2009). *The school leaders our children deserve. Seven keys to equity, social justice and school reform*. New York, Teachers College Press, 178 p.
- United Nations (2006). *Social justice in an open world. The role of the United Nations*. New York, United Nations, 157 p.
- Van Wormer, K. (2004). *Confronting oppression, restoring justice. From policy analysis to social action*. Washington: Council on social work education, 254 p.
- Zadja, J., Majhanovich, S., et Rust, V. (2006). Education and social justice: issues of liberty and equality in the global culture. *International review of education*, 52 (1), 9-22.