



Équité, diversité
et inclusion (EDI) :
au cœur de la réussite étudiante

Ce dossier est une production de l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (2023).

Contributions

Recherche et rédactrice principale : Amélie Descheneau-Guay (ORES)

Révision des contenus : Julie Gagné (ORES) et Karine Vieux-Fort (ORES)

Révision linguistique : Julie Lafrenière (ORES)

Conception graphique et mise en page : Gabriel Pelletier, avec la collaboration de Sabrina Chaoui (ORES), Mélissa Landry (ORES) et Anouk Lavoie-Isebaert (ORES)

Comité consultatif : Jean-Philippe Beauregard (EDDI – Équité, discrimination, diversité, inclusion), Valérie Bridan (Collège de Rosemont), Emilie Doutreloux (Université Laval), Patricia Lapointe (Cégep Limoilou), Marie-Odile Magnan (Université de Montréal) et Bibiana Pulido (Réseau interuniversitaire québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion et Institut Équité Diversité Inclusion Intersectionnalité – Université Laval)

Relecture de la section Prospectives : Chris Isaac Larnder (Cégep John Abbott)

Pour citer ce dossier : Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante*. En ligne : <https://www.oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/>

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada, 2023

ISBN : 978-2-9821435-0-0

Ce dossier est rendu disponible selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International](#)



Ce dossier a été produit avec le souci d'appliquer le plus possible les stratégies reconnues de la communication inclusive, tant dans ses aspects linguistiques que dans le traitement visuel.

Table des matières

CONTEXTE	6
ENJEUX	8
Favoriser un climat inclusif	9
L'importance du sentiment d'appartenance	10
Pistes d'action pour un climat inclusif	12
Sur le plan des services à la vie étudiante.....	12
Sur le plan de la gouvernance institutionnelle	13
Promouvoir l'éducation inclusive	14
L'éducation inclusive ou l'EDI dans la classe.....	15
Valoriser des modèles diversifiés	17
De l'intégration à l'inclusion : le modèle de réponse à l'intervention (RAI).....	19
Pistes d'action pour promouvoir l'éducation inclusive	21
Sur le plan de l'enseignement et des services d'aide à l'apprentissage	21
Sur le plan de la gouvernance	22
Reconnaitre sa responsabilité	23
Au cœur de la mission de l'enseignement supérieur	24
L'importance d'un leadership inclusif	27
Pistes d'action pour une responsabilité partagée.....	30
Sur le plan de la gestion des bureaux EDI dans les établissements	30
Sur le plan de la gouvernance.....	31
Sur le plan des ressources humaines	31
Sur le plan de l'évaluation des pratiques	32
Sur le plan des recherches futures	32

NOTIONS CLÉS	33
L'équité, la diversité et l'inclusion, de quoi parle-t-on?.....	34
La diversité : un état de fait	35
L'inclusion : l'environnement qui s'adapte	37
L'équité : ce qui est juste.....	39
L'intersectionnalité, de quoi parle-t-on?	41
Une expérience indivisible	42
Un outil d'analyse des inégalités	43
Une capacité d'agir	46
PROSPECTIVES	47
EDI et intelligence artificielle en enseignement supérieur :	
une conversation à poursuivre	48
IA et processus d'admission : un exemple de données porteuses de biais... ..	49
Discriminations algorithmiques	51
Vers une IA inclusive et responsable.....	52
RÉFÉRENCES	55

LISTE DES FIGURES, TABLEAUX ET VIDÉOS

Figure 1. Système d'intervention à trois niveaux inspiré du modèle RAI.....	20
Figure 2. Leadership inclusif.....	27
Figure 3. Questions pour adopter une lunette d'équité.....	29
Figure 4. Le parcours de l'EDI.....	34
Figure 5. Modalités du vivre-ensemble	38
Figure 6. Différence entre l'égalité et l'équité	40
Figure 7. La roue de l'intersectionnalité	44
Tableau 1 Cadre pour l'inclusion	11
Vidéo 1 L'importance des modèles signifiants	18
Vidéo 2 L'intersectionnalité.....	43
Vidéo 3 Les discriminations algorithmiques	52

Sommaire



Ce dossier présente les enjeux actuels en équité, diversité et inclusion (EDI) dans une perspective de **réussite étudiante** et souligne des **pistes d'action concrètes** pour le développement du plein potentiel de chaque personne étudiante. Le dossier est divisé en trois axes d'intervention :

- 1** l'instauration d'un **climat inclusif** pour favoriser la persévérance et la réussite au collège et à l'université ;
- 2** l'adoption de l'**éducation inclusive**, tant dans la classe qu'en dehors de la classe, pour mieux répondre aux besoins différenciés d'une population étudiante hétérogène aux multiples réalités intersectionnelles ; et
- 3** l'importance à la fois d'un **leadership inclusif** et d'une **responsabilité partagée** par tous les niveaux hiérarchiques et secteurs d'activités.

Le dossier présente enfin des défis émergents quant à l'**utilisation grandissante de l'intelligence artificielle** et des impacts potentiels sur l'accessibilité à l'enseignement supérieur pour toutes et tous.

Contexte



Les notions d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) sont au cœur de la réussite étudiante et des enjeux d'accès et de persévérance. En effet, les populations étudiantes des collèges et des universités se sont considérablement diversifiées dans les dernières décennies, exigeant « [...] de revoir nos façons de faire afin d'assurer l'inclusion de toutes les personnes » (El-Hage, 2020, p.5). Dans le réseau collégial, par exemple, le nombre de personnes étudiantes en situation de handicap autodéclarées a été multiplié par 16 en 12 ans (Gaudreault et Gaudreault, 2020). Malgré des avancées importantes en matière d'accessibilité à l'enseignement supérieur, tous et toutes n'ont pas les mêmes chances de diplômé de leur programme d'études (Bélec et Doutreloux, 2022). Les circonstances de la pandémie de COVID-19 ont également mis en lumière des inégalités dans les conditions de réussite (Luster et al., 2021).

La population étudiante — qu'elle soit LGBTQ+, en situation de handicap, de diverses origines ethnoculturelles, de première génération à fréquenter un établissement d'enseignement supérieur etc. — vit des **réalités hétérogènes** et, de ce fait, possède des **besoins différents** en matière de **soutien à la réussite**.

Afin qu'un maximum d'étudiantes et d'étudiants accèdent, persévèrent et diplôment des collèges et des universités, les établissements d'enseignement supérieur doivent se préoccuper des différents obstacles qui jalonnent les parcours scolaires, tout en tenant compte des dynamiques de reconnaissance et de la valorisation de l'unicité de chaque personne étudiante. Les collèges et les universités sont de plus en plus appelés à s'éloigner de la conception d'un « étudiant-type » et d'un parcours standard à emprunter pour réussir un projet de formation (Conseil supérieur de l'éducation, 2022).

En somme, une vision globale de la réussite permet d'envisager toute une diversité de parcours d'études possibles (*ibid.*).

Agir pour la réussite revient ainsi à **reconnaitre la diversité** de la population étudiante et à **agir pour l'équité et l'inclusion des différents groupes** qui la composent, dans la mesure où les personnes étudiantes ne vivent pas les mêmes réalités, n'ont pas les mêmes besoins et ne rencontrent pas les mêmes obstacles à la réussite.

Enjeux



Enjeux

Favoriser un climat inclusif

La notion de « climat de vie », pourtant difficilement mesurable sur le plan quantitatif (Cachat-Rosset et al., 2019), est un élément incontournable de toute analyse de la réussite en enseignement supérieur. Elle réfère aux expériences vécues par les membres des communautés collégiales ou universitaires, de même qu'aux perceptions de la population étudiante et du personnel envers les actions entreprises par leur établissement en matière d'équité, de diversité et d'inclusion.

Ces « éléments intangibles » (Tamtik et Guenter, 2019), dont il peut être difficile de faire état dans des documents institutionnels, comprennent notamment :

- Le vécu d'exclusion des groupes marginalisés, lié, entre autres, au passé de l'établissement ;
- Le climat psychologique, c'est-à-dire les perceptions, les attitudes et les croyances à l'égard de la diversité ;
- Le climat comportemental, c'est-à-dire la façon dont les personnes membres de la communauté collégiale ou universitaire interagissent entre elles (*ibid.*).

À ces éléments intangibles s'ajoutent la création et le maintien d'un sentiment d'appartenance dans un espace sécuritaire (Herrera, 2021), qu'il soit virtuel ou physique.

L'importance du sentiment d'appartenance

Le besoin d'appartenance et de reconnaissance est commun à tous les êtres humains (Samura, 2022) ; la reconnaissance est autant le levier par lequel la personne existe, compose et recompose son identité, que la relation par laquelle elle devient une personne dans son rapport à l'autre (Pullen Sansfaçon et Bellot, 2016).

Ce besoin fondamental s'exprime dans les moments de transition importants de la vie (CAPRES, 2020) : transition entre les ordres d'enseignement, passage à l'âge adulte et apprentissage de l'autonomie financière pour les personnes plus jeunes, transition vers une nouvelle vie professionnelle, changement de projets de vie pour les plus âgées ou encore intégration dans un nouveau pays pour la population immigrante. Les établissements d'enseignement supérieur constituent ainsi des espaces de socialisation privilégiés où se jouent de nouvelles interactions et se forgent de nouvelles appartenances qui influencent la construction identitaire (Tzoneva et Gulian, 2020).

Être accepté, reconnu et sentir faire partie d'un milieu d'études est en lien direct avec la réussite au collège et à l'université (Strayhorn, 2018). En effet, la personne qui développe un sentiment d'appartenance à son environnement et qui participe à la vie étudiante serait plus susceptible de réussir (Samura, 2022).

Se sentir incluse au sein de son environnement d'études permet à la personne de répondre à son besoin fondamental d'appartenance tout en réduisant les obstacles de stigmatisation et d'exclusion rencontrés pendant son parcours scolaire. Une étudiante ou un étudiant qui a le sentiment de faire partie d'une communauté – collégiale ou universitaire – peut ainsi développer une meilleure adaptation psychologique à son milieu (Pittman et Richmond, 2008).

Les efforts déployés par les établissements d'enseignement supérieur pour augmenter le sentiment d'appartenance des personnes issues de groupes marginalisés auraient un effet positif sur leur bien-être et ultimement, sur leur réussite (Walton et Cohen, 2011). Afin d'avoir le sentiment d'appartenir à leur milieu d'études, ces personnes devraient pouvoir se reconnaître non seulement dans le corps enseignant et professoral, mais également dans les différents corps technique, professionnel et administratif afin de favoriser un sentiment d'identification qui, à son tour, nourrit le sentiment d'appartenance.

Tableau 1
Cadre pour l'inclusion

	Faible sentiment d'appartenance	Fort sentiment d'appartenance
Faible valorisation du caractère unique de l'individu	<p>Exclusion</p> <p>L'individu n'est pas traité comme un membre de l'organisation ayant une valeur unique dans le groupe de travail.</p>	<p>Assimilation</p> <p>L'individu est traité comme un membre de l'organisation dans le groupe de travail lorsqu'il se conforme aux normes de la culture organisationnelle/ dominante et minimise l'unicité.</p>
Forte valorisation du caractère unique de l'individu	<p>Différenciation</p> <p>L'individu n'est pas traité comme un membre de l'organisation dans le groupe de travail, mais ses caractéristiques uniques sont considérées comme précieuses et nécessaires à la réussite du groupe/de l'organisation.</p>	<p>Inclusion</p> <p>L'individu est traité comme un membre de l'organisation et est également autorisé/encouragé à conserver son caractère unique au sein du groupe de travail.</p>

Note. Adapté de Shore et al. (2011), dans Caidor (2021).

Comme le

montre le tableau précédent, le caractère unique de la personne est valorisé dans un climat inclusif de même que son sentiment d'appartenance envers l'organisation (Caidor, 2021). Traitée comme membre à part entière, la personne est encouragée non seulement à conserver ses différences, mais à les valoriser.

Pistes d'action pour un climat inclusif

Sur le plan des services à la vie étudiante

- ✓ Développer des initiatives qui renforcent le **sentiment d'appartenance** de toute la population étudiante, avec une attention particulière à celle issue de groupes minoritaires ou marginalisés.
- ✓ Soutenir la mise en place de **comités étudiants** pour la valorisation de l'identité, la défense des droits ou le soutien aux personnes étudiantes faisant partie d'un groupe marginalisé (Doutreloux et Auclair, 2021a).
- ✓ Sensibiliser les équipes des services à la vie étudiante aux préjugés et aux biais inconscients, notamment les **services d'orientation** (Magnan et al., 2017).
- ✓ Bonifier l'**offre de bourses d'études et d'exemptions de frais de scolarité** en ciblant la population étudiante aux parcours non traditionnels (Universités Canada, 2019).
- ✓ S'assurer d'une meilleure représentation du caractère diversifié de la population étudiante dans les **outils de communication** (Université du Québec, 2021), ce qui devrait aussi inclure une représentation juste et diversifiée du personnel des établissements, et en particulier, du corps enseignant et de la communauté de la recherche.
- ✓ Mener des **enquêtes** pour comprendre les facteurs complexes du **climat de vie** dans l'établissement et ses effets sur l'expérience et la réussite étudiantes, dont les approches quantitatives ne rendent pas toujours compte (Hansen et al., 2021).
- ✓ **Informer** la communauté collégiale ou universitaire des services offerts et faire la **promotion** des ressources disponibles, particulièrement auprès des populations concernées et des équipes professionnelles qui les accompagnent.

Sur le plan de la gouvernance institutionnelle

- ✓ Poursuivre la **sensibilisation** de toute la communauté collégiale ou universitaire à l'EDI, aux préjugés, aux discriminations et aux privilèges (Lafortune, 2020; Universités Canada, 2019).
- ✓ S'engager dans un processus **d'identification des besoins** des personnes issues de groupes vivant des iniquités, et ce, par étapes itératives et de manière coconstructive.
- ✓ Développer des méthodes de formation respectueuses permettant d'aborder les sujets difficiles dans un **climat sécuritaire** (Campbell, 2021).
- ✓ Allouer des **ressources humaines et matérielles** à des enquêtes périodiques pour mesurer le niveau d'inclusion et de sentiment d'appartenance de la population étudiante (*ibid.*).
- ✓ Renforcer la **collecte de données** permettant d'illustrer le caractère diversifié de la population étudiante et des membres des différentes catégories de personnel.
- ✓ Identifier des **indicateurs** pour mesurer et suivre la mise en place d'un climat inclusif, en s'assurant de ventiler ces données selon des sous-groupes pertinents (sexe, genre, personnes racisées, etc.).
- ✓ Favoriser l'implication d'une **diversité de voix étudiantes** dans la mise en place, le suivi et l'amélioration des politiques institutionnelles en EDI (Cuellar et al., 2022).

Enjeux

Promouvoir l'éducation inclusive

Au Québec, plusieurs approches et courants liés à l'éducation inclusive se sont développés ces vingt dernières années (Potvin, 2014). Ces approches visaient d'abord à répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap, pour ensuite tenir compte des profils diversifiés de la population étudiante fréquentant les collèges et les universités.

Par-delà leurs différences, ces approches et ces courants partagent une vision inclusive de l'éducation et visent la réalisation du potentiel de chaque personne en tenant compte de ses expériences et de ses réalités (Potvin, 2014).

L'Organisation des Nations Unies (ONU) définit ainsi l'éducation inclusive de manière large comme :

« un processus de réformes systémiques comportant des changements et des modifications au contenu, des méthodes d'enseignement, des approches, des structures et des stratégies en éducation visant à surmonter les obstacles [à la réussite]. »

(Comité sur le droit des personnes en situation de handicap de l'ONU, 2018, dans Pechard et Dion, 2019)

Au Québec, l'intérêt pour l'éducation inclusive s'est manifesté par l'engouement pour la « conception universelle d'apprentissage » (CUA), modèle né dans les années 1990 et qui évolue selon les résultats scientifiques et les réalités de la société (CAPRES, 2015; Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap – CRISPESH, 2021). L'expression « éducation inclusive », privilégiée ici par rapport à celle de « pédagogie inclusive », met l'accent à la fois sur ce qui se passe en classe et en dehors de la classe, que ce soit en ce qui a trait aux mesures d'aide à l'apprentissage ou encore au niveau du cheminement scolaire.

L'éducation inclusive peut être vue comme une réponse aux traitements discriminatoires interdits dans les deux Chartes – canadienne et québécoise – des droits et libertés (*ibid.*).

Adopter une approche inclusive en éducation, c'est donc valoriser la diversité et contribuer à lever les obstacles à l'apprentissage afin de soutenir la réussite de tous et toutes (Fortier et Bergeron, 2016).

L'éducation inclusive ou l'EDI dans la classe

Les méthodes d'enseignement traditionnelles ont été conçues pour un « étudiant type » au parcours linéaire. Une approche inclusive de l'éducation permet de les adapter à l'ensemble de la population étudiante, sans pour autant diminuer le niveau des compétences à développer (Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap – CRISPESH, 2021). L'adoption de pratiques inclusives en classe a donc pour but de permettre à chaque personne étudiante d'avoir les mêmes chances de réussite (Pechard, dans Caza, 2019), sans toutefois faire de compromis sur le niveau d'exigences requises.

Les pratiques inclusives sont dites universelles, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas des solutions adaptées à chaque cas particulier, mais plutôt une redéfinition de la norme pour répondre à la diversité des profils étudiants (Lorite Escorihuelaz, dans Caza, 2019).

Les finalités suivantes sont associées à l'éducation inclusive :

- 1 **La mise en place de pratiques équitables** – plutôt qu'égales ou identiques pour tout le monde – afin de favoriser la réussite de tous et toutes ;
- 2 **La reconnaissance des différences**, notamment dans le contenu pédagogique, en vue d'effectuer des transformations institutionnelles visant la justice et la lutte aux discriminations (Magnan et al., 2021).

Voici quelques exemples d'initiatives permettant au corps enseignant et professoral de développer leurs compétences quant à l'éducation inclusive :

-  Au niveau collégial, le Profil de compétences enseignantes développé au Cégep de l'Outaouais comprend une compétence intitulée «[Reconnaître](#)» (Doutreloux et al., 2020). Celle-ci vise le développement de gestes professionnels mettant de l'avant les principes de l'EDI ainsi que l'adoption de pratiques inclusives qui préparent au vivre-ensemble et qui tiennent compte des expériences et des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des diverses populations étudiantes, particulièrement celles marginalisées.
-  Le Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH) mène actuellement un [projet visant à favoriser l'autonomie du corps enseignant en contexte de diversité](#) grâce à l'appropriation d'une posture réflexive et métacognitive de l'inclusion au collégial (Russbach et Morin, 2022).
-  Les [Centres collégiaux de soutien à l'intégration](#) (CCSI) offrent, entre autres, un service-conseil en vue de « soutenir le développement de l'autonomie et l'harmonisation des pratiques des établissements du réseau collégial public et privé subventionné dans l'accueil, l'organisation et la prestation des services [à la population étudiante] en situation de handicap » (Centres collégiaux de soutien à l'intégration - CCSI, s. d.).
-  Au niveau universitaire, l'équipe de travail du Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP) du réseau de l'Université du Québec a réalisé un [module portant sur l'éducation inclusive](#) dans le cadre de l'outil d'autoformation *Enseigner à l'université*. On y retrouve, entre autres, une liste de vérification pour l'adoption de pratiques d'enseignement inclusives dans les classes universitaires.

Valoriser des modèles diversifiés

Les étudiantes et les étudiants des groupes marginalisés ont tendance à avoir plus de succès à l'université lorsque le corps professoral et les autres sources de modèles signifiants sont diversifiés (Universités Canada, 2019). La présence de modèles diversifiés, incluant idéalement des modèles qui lui ressemblent, permet à la personne étudiante de :

- Répondre à son besoin de sécurité et de développer son estime de soi (Potvin, 2018);
- D'être exposée à des modèles autres que ceux de sa famille dans le cas d'une personne étudiante issue d'un milieu faiblement scolarisé (Aubin-Horth, 2021);
- De naviguer avec davantage de confiance à l'intérieur du système d'éducation sans le poids d'un déterminant social (*ibid.*);
- De renforcer sa capacité à mieux composer avec un éventuel « choc culturel » et ainsi mieux réussir son intégration dans le système d'enseignement supérieur (*ibid.*);
- D'accroître son autonomie et la confiance en ses capacités à planifier et à réaliser un projet d'études à la hauteur de ses aspirations et de ses talents (*ibid.*).

La présence de modèles diversifiés est particulièrement importante en classe, puisque la majorité de l'expérience étudiante s'y déroule. La personne enseignante peut jouer un rôle de différentes manières, qui constituent autant de **leviers d'action** visant à ce que l'ensemble de la population étudiante se sente incluse, représentée et reconnue dans la classe :

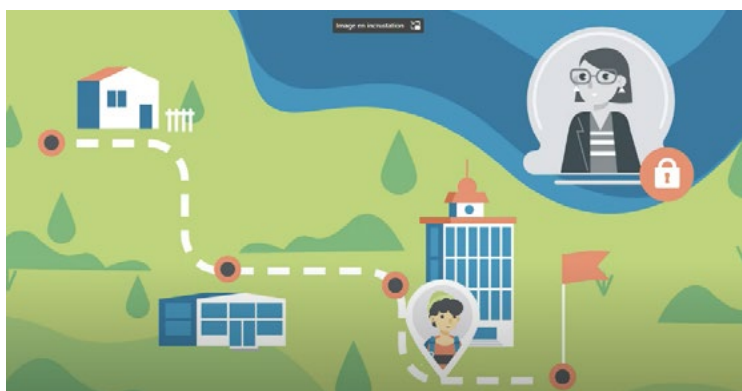
- En constituant elle-même un « modèle significatif » (Aubin-Horth, 2021) pour des populations étudiantes marginalisées, notamment en racontant son propre parcours et les obstacles qu'elle y a rencontrés;
- En augmentant la visibilité des modèles diversifiés dans les contenus pédagogiques présentés;
- En privilégiant une communication inclusive (Université du Québec, 2021);

- En sélectionnant des sources produites par des personnes faisant partie de groupes sous-représentés;
- En invitant des personnes issues de groupes minorisés dans la classe pour favoriser les échanges et les points de vue;
- En travaillant de manière interdisciplinaire en communauté de pratique afin de partager les meilleures pratiques, etc.



Vidéo 1

L'importance des modèles signifiants



Note. Tiré de *Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures (2021)*.

À cet égard, l'approche-programme — soit une vision globale du programme d'études et une cohérence entre les apprentissages et les compétences — peut constituer un point d'ancrage à partir duquel une culture de l'EDI se déploie. En effet, l'approche-programme permet aux membres du corps enseignant d'un même programme de travailler de concert pour s'adapter aux différents besoins de la population étudiante (Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal, s. d.). Connue surtout dans le milieu collégial, l'approche-programme a fait aussi l'objet du [projet MAPES](#) (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), réalisé par des équipes de recherche et d'intervention pédagogique du réseau de l'Université du Québec (Projet MAPES, 2014).

De l'intégration à l'inclusion : le modèle de réponse à l'intervention (RAI)

L'éducation inclusive embrasse également ce qui se passe « autour de la classe », comme les mesures et les services d'aide à l'apprentissage. Afin de soutenir la réussite étudiante, ces services se sont longtemps appuyés sur une perspective intégrative, issue du modèle médical, qui tend peu à peu à être remplacée par une perspective inclusive, issue du modèle social (Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap - CRISPESH, s. d.).

La vision intégrative est axée sur les déficiences de l'individu, ses incapacités et sa nécessaire réadaptation par l'intégration. La vision inclusive met plutôt l'accent sur le rôle de l'environnement dans la construction des différences, notamment du handicap (*ibid.*). Elle considère la diversité comme un fait social dont il faut tenir compte en amont de toute pratique visant l'équité. Ce changement de la perspective intégrative à la perspective inclusive est d'ailleurs lié à l'introduction de la notion de « neurodiversité », qui invite à poser un regard différent sur la norme en présentant différents modes de fonctionnement cognitif ou neurologique (*ibid.*).

Ce passage de la vision intégrative à la vision inclusive implique une réorganisation des services d'aide à l'apprentissage afin qu'ils tiennent compte de la diversité des personnes et des parcours étudiants de manière globale. Pour ce faire, il est possible de s'appuyer sur le modèle RAI, qui convient à tous les ordres d'enseignement (Bissonnette, 2020).



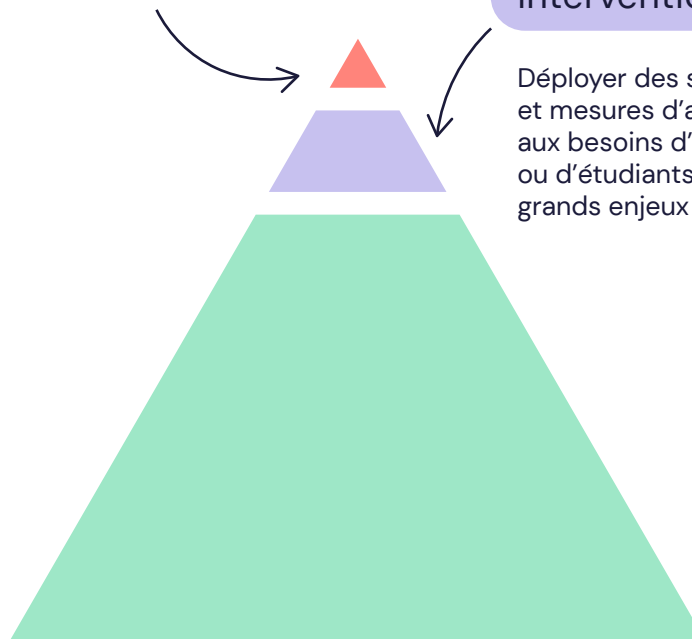
Figure 1
**Système d'intervention à trois niveaux inspiré
 du modèle de réponse à l'intervention (RAI)**

Interventions personnalisées

Déployer des services spécialisés sur une base individuelle, personnalisée et soutenue.

Interventions ciblées

Déployer des services, ressources et mesures d'aide pour répondre aux besoins d'un groupe d'étudiantes ou d'étudiants ayant de plus grands enjeux de réussite.



Interventions universelles

Déployer des pratiques pédagogiques inclusives pour répondre aux besoins diversifiés des étudiantes et des étudiants.

Note. Adapté de Lapointe (2022).


Le principal avantage de ce modèle est de permettre des interventions ciblées de même que des références rapides aux services selon des besoins précis identifiés (Lapointe, 2022), notamment pour les personnes étudiantes rencontrant des obstacles dans leur apprentissage. Le défi de ce modèle réside dans le nécessaire travail de collaboration et de concertation des personnes intervenantes de l'établissement : corps enseignant, personnel professionnel et population étudiante.

Pistes d'action pour promouvoir l'éducation inclusive

Sur le plan de l'enseignement et des services d'aide à l'apprentissage

- ✓ Conscientiser le corps enseignant et professionnel, en particulier les personnes issues de groupes minorisés, sur son **pouvoir d'impact** en tant que **modèles signifiants** (Aubin-Horth, 2021). Les façons de le faire sont multiples : partager son histoire et son parcours d'études, nommer les obstacles rencontrés et les défis relevés, etc.
- ✓ Favoriser la représentation de la diversité dans les **contenus pédagogiques** (Lafortune, 2020), notamment en proposant des ressources réalisées par des personnes issues de groupes marginalisés ou des conférences dans lesquelles les personnes invitées ont un parcours non traditionnel, par exemple.
- ✓ Soutenir des initiatives de **mentorat pour et par** les populations étudiantes minorisées, afin d'offrir des espaces de développement du **lien social** et des sources de **modèles** sans relation hiérarchique.
- ✓ Offrir à la population étudiante un **espace de partage** (virtuel ou non) de ses réflexions sur l'intégration de l'EDI en classe (Hartwell et al., 2017).
- ✓ Privilégier **différents types d'évaluations** et accepter la remise de travaux sous plusieurs formes (Doutreloux et Auclair, 2021a), et ce, pour toute la classe et pas seulement pour ceux et celles ayant des besoins particuliers.
- ✓ Proposer aux étudiantes et aux étudiants des **occasions de revenir sur leurs expériences** en tant que membre d'un groupe marginalisé, en particulier lorsque le processus d'apprentissage est introspectif et exige une certaine vulnérabilité (*ibid.*).
- ✓ Constituer des équipes de travail de manière à rassembler des individus aux opinions différentes, tout en établissant des **règles de civilité** pour ces échanges virtuels ou en présence.
- ✓ Organiser les services d'aide à l'apprentissage dans une perspective inclusive, en s'appuyant notamment sur le **modèle RAI** fondé sur la collaboration et la concertation de l'ensemble des personnes intervenantes (corps enseignant, personnel professionnel et population étudiante) (Bissonnette, 2020; Lapointe, 2022).

Sur le plan de la gouvernance

- ✓ Poursuivre la **formation du corps enseignant** sur les concepts fondamentaux de l'éducation inclusive (Russbach et Morin, 2022).
 - ✓ Reconnaître et valoriser les efforts du personnel déjà engagé dans le développement d'une culture de l'inclusion (travail de représentation au sein d'un comité, mentorat, etc.) et **éviter de sursolliciter** des personnes membres des groupes minorisés.
 - ✓ Inclure l'application de pratiques inclusives au sein des **profils de compétences** enseignantes (Doutreloux et al., 2020).
 - ✓ Se doter de lignes directrices sur la **communication inclusive** et offrir de la formation sur ses bonnes pratiques (Université du Québec, 2021).
- 

Enjeux

Reconnaitre sa responsabilité

Au cours des dernières années, la plupart des établissements d'enseignement supérieur ont mis en place des stratégies institutionnelles visant l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) comprenant des politiques, des plans d'action, des engagements, etc. (Campbell, 2021; Tamtik et Guenter, 2019).

À l'heure actuelle, les responsables des établissements prennent conscience des ressources humaines et financières requises pour réaliser ce travail de manière structurante et durable (Campbell, 2021).

L'insuffisance de fonds destinés notamment au soutien des initiatives EDI constitue un obstacle majeur au déploiement des plans d'action dans les établissements (Universités Canada, 2019). De plus, de nombreux bureaux dédiés à l'avancement de l'EDI dans les collèges et les universités sont menés par une seule personne, alors que les établissements ayant constitué une véritable équipe sont plus susceptibles de faire des recommandations précises et proactives aux directions (Tamtik et Guenter, 2019).

Au cœur de la mission de l'enseignement supérieur

En tant que lieux dédiés aux savoirs et à la transformation sociale (Amboulé Abath, 2022), les établissements d'enseignement supérieur ont la « responsabilité institutionnelle » (McNair et al., 2020) d'appliquer les principes d'EDI.

Les collèges et les universités sont des institutions fondées sur des principes qui soutiennent l'EDI, notamment celui selon lequel les connaissances progressent grâce aux débats d'idées entre diverses voix (Campbell, 2021). Les établissements d'enseignement supérieur possèdent également la responsabilité d'interroger les savoirs existants (Scott, 2020).

Au Québec, les établissements d'enseignement supérieur doivent assumer leur responsabilité en ce qui concerne l'EDI, en cohérence avec les valeurs des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en matière d'inclusion, d'ouverture à la diversité des personnes et des besoins, d'universalité, d'accessibilité, d'équité et d'égalité des chances (Fonds de recherche du Québec, 2021).

Dès 1998, dans sa [Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle](#), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) rend explicite son engagement dans la mise en œuvre de la mission et de la fonction de l'enseignement supérieur en matière d'accès à l'équité :

« L'accès à l'enseignement supérieur de membres de certains groupes cibles spéciaux, comme les populations autochtones, les minorités culturelles et linguistiques, les groupes défavorisés, les peuples subissant une occupation et les personnes souffrant de handicaps, doit être activement facilité [...]. Une aide matérielle particulière et des solutions éducatives peuvent contribuer à surmonter les obstacles auxquels se heurtent ces groupes pour accéder à l'enseignement supérieur et poursuivre leurs études » (UNESCO, 1998, dans Doutreloux et Auclair, 2021b).

Que doit comprendre une politique institutionnelle EDI? Voici des axes d'intervention et des secteurs d'activités qui devraient en faire partie (Doutreloux et Auclair, 2021b). L'énumération permet d'illustrer le caractère transversal des enjeux EDI au sein des établissements et le nécessaire partage de responsabilités entre ses différentes composantes.

- **Environnement physique** : des installations accessibles, la sécurité des lieux, etc.
- **Communications** : des affichages représentatifs de la diversité, une écriture inclusive, les normes du web inclusif, etc.
- **Recherche** : des équipes de recherche diversifiées, des méthodologies qui incluent une diversité de points de vue, des retombées utiles et accessibles pour les groupes minoritaires, etc.
- **Services étudiants** : des activités diversifiées, des services psychosociaux tenant compte de la diversité des identités, la collaboration entre les services, le respect de l'obligation d'accommodements, etc.
- **Services au personnel** : un programme de mentorat, un programme d'insertion professionnelle, le respect de l'obligation d'accommodements, etc.

- **Pédagogie** : des modalités d'enseignement et d'évaluation tenant compte de la diversité des profils et de la variété des besoins, etc.
- **Gouvernance** : la présence des groupes minoritaires ou historiquement discriminés dans les postes supérieurs, incluant le conseil d'administration, etc.
- **Dotation** : l'application du programme d'accès à l'égalité en emploi, les processus d'embauche exempts de biais et adaptés aux besoins des personnes candidates, des grilles d'évaluation et des tests d'aptitudes équitables, des affichages permettant de rejoindre les groupes visés, etc.
- **Admission** : des services accessibles à distance, un accompagnement tout au long du processus d'admission, des informations accessibles, des tests de classement justes, etc. (Doutreloux et Auclair, 2021b).

Le ministère de l'Enseignement supérieur a pour mission d'« offrir **au plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants** des parcours de formation **accessibles, flexibles, adaptés à leurs besoins** qui leur permettront d'acquérir les connaissances et les compétences utiles à leur réussite personnelle et professionnelle, et de participer activement au développement économique, social et culturel du Québec » (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022).

Pour y arriver, ce mandat doit être perçu comme une responsabilité partagée : chaque membre de la communauté collégiale ou universitaire, à commencer par les différentes directions des établissements, a un rôle à jouer. Cette vision institutionnelle et structurante permet d'engager la responsabilité de tous et de toutes — gestionnaires, corps enseignant et professoral, personnel professionnel et technique, population étudiante, milieux de stage — vers des buts communs dont l'issue principale est la réussite étudiante.

Les établissements d'enseignement supérieur doivent s'assurer que dans le cadre de ses études, chaque individu reçoit des ressources et des moyens mettant en place les conditions de réussite dans le respect de ses droits, ses identités, ses expériences et ses besoins (Amboulé Abath, 2022).

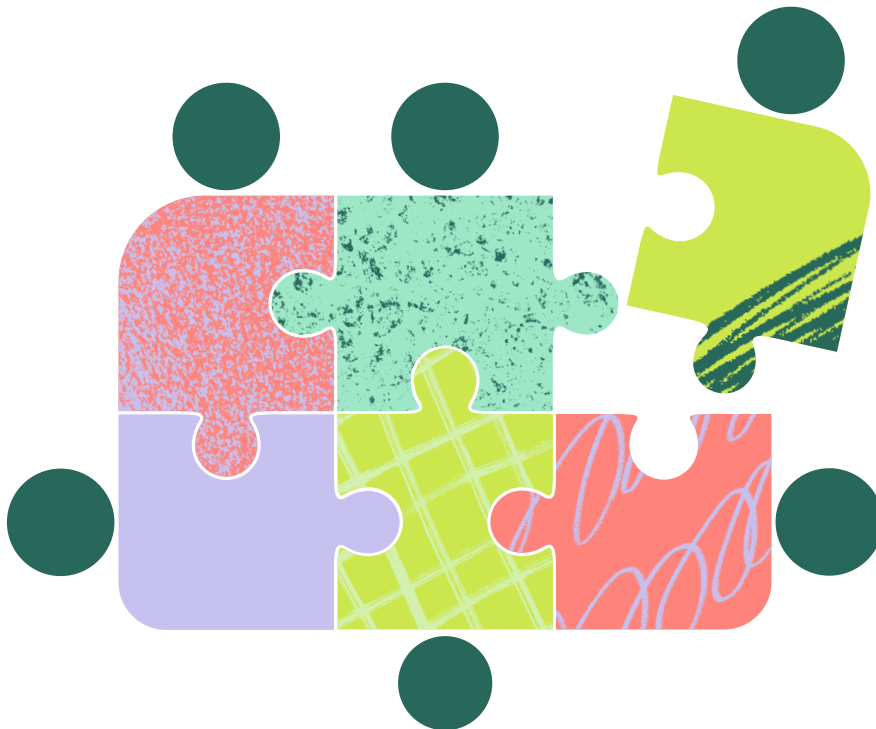
L'ensemble du personnel et de la population étudiante doit donc prendre part aux changements de culture liés aux politiques EDI. Toutefois, même les leaders avec les meilleures visions risquent d'échouer sans le soutien des différents membres de la communauté, en particulier des personnes issues des groupes marginalisés (Barnett, 2020).

L'importance d'un leadership inclusif : la participation nécessaire des personnes concernées

Afin d'endosser pleinement leur responsabilité institutionnelle, les directions d'établissement doivent assumer un leadership capable de mobiliser leur communauté collégiale ou universitaire (Magnan et al., 2018).



Figure 2
Leadership inclusif



Note. ORES (2023).

Un leadership inclusif implique de coconstruire des stratégies institutionnelles EDI avec certains groupes qui composent la population étudiante. Le dialogue n'est pas qu'une partie du processus ; il s'agit d'un élément crucial du leadership inclusif (Roper, 2019). Lorsque les leaders ignorent l'importance de la collaboration et de la coconstruction dans la mise en place de l'EDI, de nombreuses personnes se considèrent comme étant invisibilisées (McCauley et Palus, 2020).

Adopter une approche fondée sur le dialogue permet de mieux comprendre la nature des problèmes et des inégalités vécues, mais aussi des enjeux de reconnaissance particuliers. Des membres des Premiers Peuples, par exemple, expriment qu'il peut être inconfortable d'être inclus comme un groupe marginalisé parmi les autres, sans distinction quant à leur statut légal et à l'historique de colonisation (Table de travail sur les réalités autochtones de l'Université du Québec, 2022).

Le leadership inclusif peut également avoir une portée transformatrice qui dépasse l'organisation en suggérant des changements sociaux visant la justice sociale et des transformations structurelles en profondeur (Doutreloux et Auclair, 2021a). Ce type de leadership reconnaît la nécessité, pour une organisation, de redéfinir fondamentalement son identité, sa vision et ses stratégies pour coconstruire de nouvelles structures et de nouveaux processus plus inclusifs (Hansen et al., 2021).

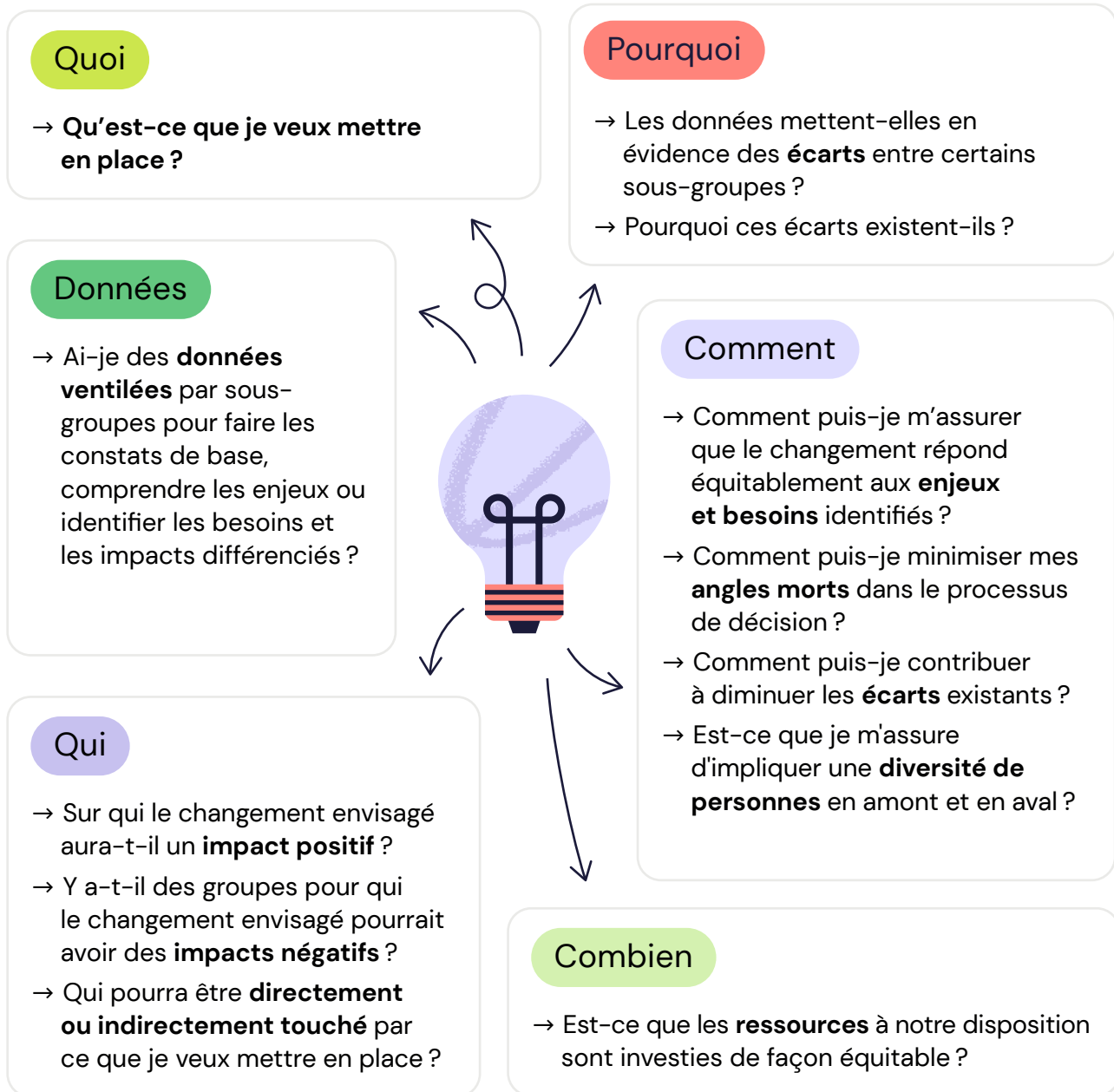
Un leadership inclusif possède également une capacité d'autocritique et d'introspection : les structures actuelles de gouvernance contribuent-elles à maintenir des inégalités en enseignement supérieur (Hansen et al., 2021)? Les actions entreprises masquent-elles des structures qui perpétuent les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur (Scott, 2020)? Les initiatives EDI privilégiées se fondent-elles sur des « solutions toutes faites » observées dans d'autres grandes organisations, sans égard au contexte institutionnel particulier (*ibid.*)?

À cet égard, le modèle de la « lunette d'équité » (Suarez et al., 2018) permet de poser des questions pertinentes tout au long des processus de prise de décision.

Ces questionnements introspectifs peuvent guider la co-construction des stratégies institutionnelles EDI avec des membres des communautés collégiale et universitaire faisant partie de groupes marginalisés.

Figure 3

Questions pour adopter une lunette d'équité



Note. Inspiré de Suarez et al. (2018) et des questions de l'Analyse comparative entre les sexes plus (ACS Plus) (Gouvernement du Canada, s. d.).

Pistes d'action pour une responsabilité partagée

Les pistes d'action identifiées ci-dessous s'inscrivent dans une vision structurante visant à passer des obligations de reddition de comptes (exigées notamment par les fonds de recherche fédéraux) à une responsabilisation des milieux d'enseignement supérieur, où l'ensemble des membres des communautés collégiales ou universitaires ont un rôle à jouer.

Sur le plan de la gestion des bureaux EDI dans les établissements

- ✓ Attribuer des **mandats clairs et réalistes** aux personnes responsables de l'élaboration et du déploiement des plans d'action EDI.
- ✓ Augmenter et **pérenniser** les ressources humaines et financières dédiées à la mise en place, au suivi et à l'évaluation des plans d'action EDI (Campbell, 2021).
- ✓ Miser sur la création de « communautés de pratique » destinées aux corps professoral et professionnel, permettant le **partage de ressources** et facilitant le transfert de connaissances et de bonnes pratiques EDI.
- ✓ Créer un guide institutionnel portant sur la signification des termes clés de l'EDI afin d'établir une **compréhension commune** (*ibid.*).

Sur le plan de l'évaluation des pratiques

- ✓ Se doter de **mécanismes de suivi** de la mise en œuvre des plans d'action (Fonds de recherche du Québec, 2021).
- ✓ Allouer des ressources humaines, financières, temporelles et matérielles pour développer un lieu de partage des **pratiques exemplaires** en matière d'EDI (Universités Canada, 2019).
- ✓ Adopter une **attitude prudente** lors du choix des indicateurs de suivi et des cibles, afin d'éviter qu'ils ne soient conçus et déterminés que par le groupe majoritaire et contribuent à reproduire des inégalités (Scott, 2020).

Sur le plan de la gouvernance

- ✓ Considérer l'équipe responsable du déploiement du plan d'action EDI en tant que **partenaire majeur** des instances décisionnelles (Hansen et al., 2021).
- ✓ Diversifier les **instances de prise de décision** sur les plans de l'origine ethnoculturelle, du genre, du milieu socioéconomique, etc. (Barnett, 2020), afin que les solutions ne reflètent pas seulement la vision des personnes issues de la majorité.
- ✓ **Impliquer** toutes les parties prenantes dans la valorisation de l'EDI, que ce soit le personnel gestionnaire, professoral/enseignant, professionnel, technique et la population étudiante (Mercer-Mapstone et al., 2021).
- ✓ Nommer une personne de la **haute direction** dont le mandat explicite concerne la stratégie institutionnelle en matière d'EDI.
- ✓ Mettre à contribution les services des établissements, comme les bibliothèques, les services administratifs, pédagogiques, matériels, financiers, etc. dans le développement et l'adoption de **pratiques inclusives** (Fonds de recherche du Québec, 2021).
- ✓ Prioriser certaines actions en lien avec les contextes institutionnels et les réalités (régionales ou urbaines, par exemple) pour donner une **pertinence accrue** au plan et garantir une meilleure **mobilisation**.

Sur le plan des ressources humaines

- ✓ Procéder à l'**examen des processus de dotation et de gestion des ressources humaines** : le processus d'embauche (le tri des curriculums vitae, les grilles d'évaluation et les tests d'aptitudes) est-il exempt de biais et de préjugés? Les conditions d'embauche excluent-elles d'emblée certaines personnes? Certains groupes sont-ils systématiquement absents des candidatures et si oui, comment y remédier par des mesures plus proactives? (Doutreloux et Auclair, 2021b).
- ✓ **Prioriser** l'embauche de personnes issues de groupes minorisés dans la **haute direction** pour diversifier les manières de faire, de gérer et d'engager le dialogue.
- ✓ Faire en sorte de **viser directement** certains groupes minorisés lors de l'affichage des postes et des embauches, en accord avec les lois et les programmes applicables.
- ✓ Allouer des ressources de **développement professionnel** pour garantir une connaissance de base des enjeux en EDI pour l'ensemble du personnel (Hansen et al., 2021).

Sur le plan des recherches futures

- ✓ Documenter la façon dont les plans EDI ont été **conçus, mis en œuvre et accueillis** par les différents groupes qui composent la communauté collégiale ou universitaire (Tamtik et Guenter, 2019).
- ✓ Documenter **l'évaluation et les impacts** des mesures et des pratiques EDI (Tzoneva et Gulian, 2020).
- ✓ Améliorer les **analyses intersectionnelles** des données en ventilant les statistiques institutionnelles selon les différents groupes marginalisés (Universités Canada, 2019).
- ✓ Poursuivre les recherches sur les liens entre les stratégies institutionnelles en matière d'EDI et **l'accès, la persévérance et la réussite des personnes étudiantes.**





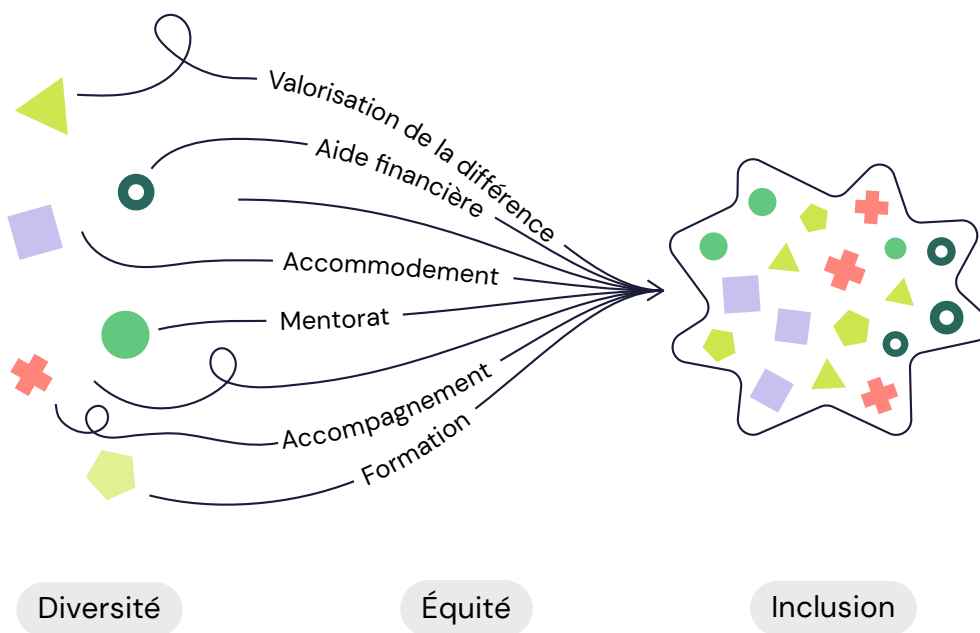
Notions clés

Notions clés

L'équité, la diversité et l'inclusion, de quoi parle-t-on ?

L'équité n'est pas la diversité, et la diversité n'est pas l'inclusion (Doutreloux, 2022). Cette fiche vise ainsi à clarifier et à distinguer chacune des composantes de l'EDI.

Figure 4
Le parcours de l'EDI



Note. ORES (2023).

La diversité : un état de fait

Il est maintenant reconnu que la population étudiante s'est diversifiée considérablement dans les dernières décennies (Conseil supérieur de l'éducation, 2022; Fédération étudiante collégiale du Québec, 2020) :

« La diversité se rapporte aux conditions, aux modes d'expression et aux expériences de différents groupes définis par l'âge, le niveau d'éducation, l'orientation sexuelle, la situation ou les responsabilités de parent, le statut d'immigration, le statut d'Autochtone, la religion, la situation de handicap, la langue, le lieu d'origine, l'origine ethnique, la culture, la situation socioéconomique et d'autres attributs. »

(Université du Québec à Montréal, s. d.)

La diversité est donc un terme employé pour définir un vaste éventail de qualités et d'attributs humains (Collège Ahuntsic, 2022). Au sein des établissements d'enseignement supérieur, les identités des personnes étudiantes se multiplient, mais aussi s'entrecroisent; une étudiante peut être issue de l'immigration, avec des enfants à charge, tout en vivant une situation de handicap, par exemple.

Dans un récent [document-cadre](#) (2021), le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) explique que la diversité des personnes peut être définie à partir de trois représentations différentes :

1 Individuelle

Cette représentation s'inscrit dans une approche « catégorielle », c'est-à-dire où l'on situe la personne par rapport à une norme. Elle freinerait le bien-être et l'apprentissage pour toutes et tous, en plus d'engendrer un risque de stigmatisation (Borri-Anadon et al., 2021).

2 Contextuelle

Cette représentation renvoie à la notion de besoins éducatifs particuliers. Elle remet en question l'approche des catégories et y préfère le concept d'obstacles à l'apprentissage. Elle interroge également le rôle d'un établissement d'enseignement et les apprentissages qui y sont exigés (*ibid.*).

3 Sociale

Cette représentation, qui s'appuie sur une construction sociale de la différence, suppose que la diversité est construite dans les rapports sociaux, à travers des processus inégalitaires qui minorisent certains groupes (*ibid.*). Les pratiques associées à cette troisième représentation s'inscrivent dans les finalités d'une éducation inclusive et interrogent les représentations de la diversité des personnes apprenantes afin de construire une société plus juste.

Selon Borri-Anadon et ses collègues (2021) qui ont rédigé le document-cadre du RÉVERBÈRE, ces représentations de la diversité ne sont pas statiques ; elles évoluent au fil des expériences. Elles constituent une toile de fond pour appréhender les concepts de bien-être et de réussite.

Plus la représentation de la diversité est basée sur une norme préétablie qui n'est pas remise en question (la première catégorie), plus la réussite et le bien-être sont conçus comme des phénomènes qui reposent seulement sur la responsabilité des individus (*ibid.*). En revanche, dans la troisième représentation, la diversité constitue un fait social et une valeur ajoutée aux établissements d'enseignement supérieur.

L'inclusion : l'environnement qui s'adapte

L'inclusion renvoie quant à elle aux moyens d'exprimer le plein potentiel de la diversité.

« L'inclusion fait référence à l'action de mettre en place un environnement respectueux de la diversité qui intègre pleinement l'ensemble des membres de sa communauté, qui les accompagne et leur offre des mesures de soutien pour favoriser le bien-être et leur accomplissement. C'est un engagement soutenu visant l'accueil, l'intégration, l'accompagnement et le cheminement pour les groupes marginalisés. »

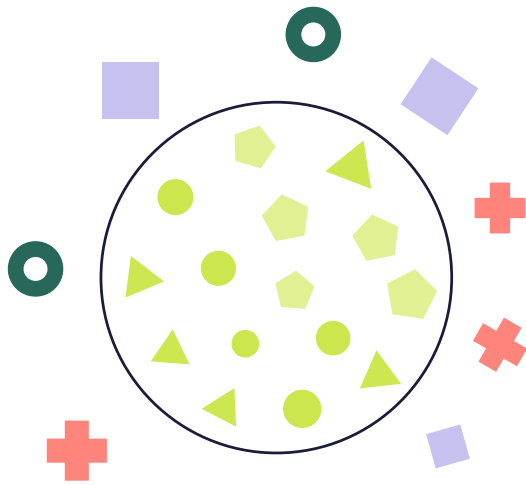
(Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion - RQÉDI, s. d.)

Autrement dit, la mise en place d'un environnement inclusif demande d'avoir d'abord reconnu la diversité des personnes qui y étudient et y travaillent. Selon la perspective inclusive, c'est à l'environnement de s'adapter à cette diversité, et non aux différentes populations étudiantes ou aux membres du personnel de s'adapter à leur milieu d'études ou de travail.

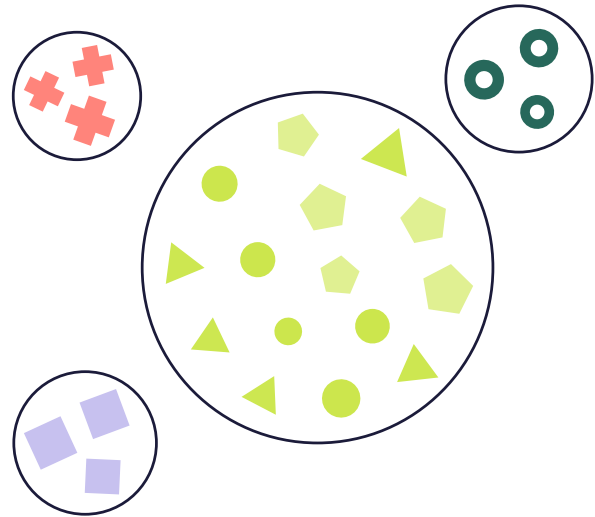
La perspective inclusive encourage l'expression de l'unicité et de l'authenticité de chaque personne. Les communautés — collégiales et universitaires, par exemple — où les membres ont la possibilité d'être authentiques dans un environnement sécuritaire « peuvent faire mieux, aller plus loin et être plus innovantes » (Nishii, 2019 dans Université du Québec à Montréal, s. d.), dans la mesure où c'est la richesse des contributions diversifiées qui constitue le moteur organisationnel.

La « valeur ajoutée » de l'inclusion repose donc sur un rapport positif à la diversité sous toutes ses formes.

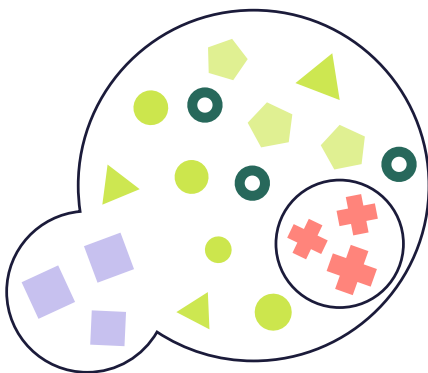
Figure 5
Modalités du vivre-ensemble



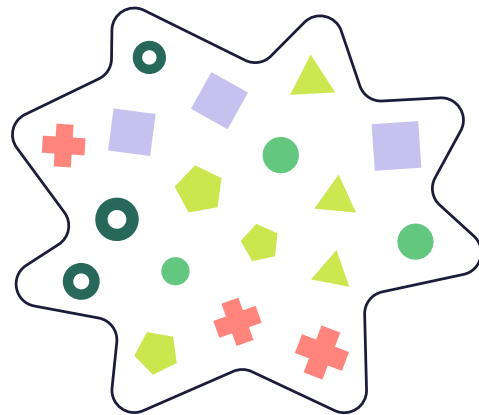
Exclusion



Séparation



Intégration



Inclusion

Note. Adapté de Aehnet (2013).

L'équité : ce qui est juste

Bien que nous vivions dans une société d'égalité de droit, l'égalité *de fait* n'est pas atteinte pour de nombreux groupes sociaux. L'équité peut être comprise comme un moyen de soutenir l'instauration de l'égalité réelle, en tant que but (Solar, 2019). La mise en place de pratiques d'équité vise donc le résultat ultime de l'égalité de fait, en tenant compte des obstacles de départ.

À titre d'illustration, une personne avec un handicap ne pourrait pas étudier là où elle le souhaite si le lieu d'études ne lui est pas accessible. Comme le soutient le [Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion \(RQEDI\)](#) :

« L'équité [...] désigne une démarche pour corriger les désavantages historiques existants entre des groupes. À titre d'exemple, selon l'UNESCO, l'équité entre les sexes signifie un "**traitement différencié**, visant à rétablir l'équilibre entre les genres, et accordé aux femmes ou aux hommes afin de compenser le déséquilibre historique et social qui les empêche de participer activement et de façon égale au développement de leur société." »

(Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion - RQEDI, s. d.)

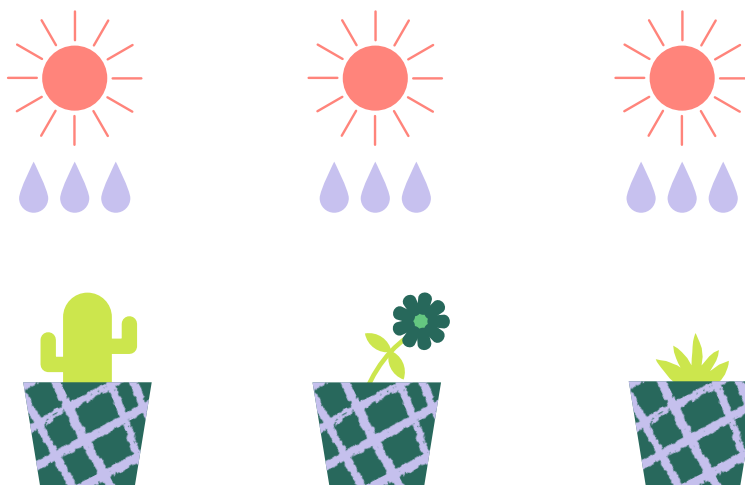
Ce traitement juste n'est pas nécessairement identique pour tous et toutes : il doit tenir compte des différentes réalités pour permettre à l'ensemble des personnes — l'ensemble de la population étudiante, par exemple — de bénéficier des mêmes opportunités.

L'équité n'implique pas de traiter toutes les personnes de la même façon (traitement égal), mais plutôt de prendre en considération leurs différences et de se donner les moyens d'amoindrir les obstacles ou de répondre à leurs besoins spécifiques.



Figure 6
Différence entre l'égalité et l'équité

Égalité



Équité



Note. Adapté de Virginia Department of Education (2020).

Par conséquent, les mesures et les pratiques équitables garantissent l'accès de toutes les personnes aux possibilités et aux ressources répondant à leurs besoins (Collège Ahuntsic, 2022). L'attribution de ressources aux groupes historiquement désavantagés est une mesure possible, tout en veillant à ce que « les mécanismes d'affectation des ressources et de prise de décision soient justes pour [toutes et] tous et qu'ils n'introduisent pas ou ne maintiennent pas de discrimination en fonction de l'identité » (Université Laval, 2022).

Notions clés

L'intersectionnalité, de quoi parle-t-on ?

Le concept d'« intersectionnalité » peut apporter un nouvel éclairage sur les multiples réalités étudiantes, en transformant les perceptions et la compréhension des enjeux actuels (Fauteux, 2017).

Au sens littéral, l'*inter*-sectionnalité constitue le point d'intersection des appartenances identitaires d'un individu. Il ne s'agit pas d'une addition des identités, mais de l'entrecroisement ou de l'imbrication des catégories sociales comme le genre, l'appartenance à un groupe racisé ou la classe (Harper et Kurtzman, 2014 ; Hill Collins et Bilge, 2020).

À titre d'illustration, une personne étudiante d'origine haïtienne ayant un trouble de l'apprentissage rencontrera des obstacles dans son parcours non pas seulement en raison de son origine ethnoculturelle OU de son handicap, mais de l'intersection de ces multiples identités.

Une expérience indivisible

Selon la perspective intersectionnelle, les différentes réalités ne sont pas hiérarchisées entre elles : l'expérience d'une personne étudiante qui vit du racisme est aussi valide que celle qui vit de l'homophobie. De plus, alors que les actions antidiscriminatoires se concentrent souvent sur une seule discrimination (le sexisme vécu par des étudiantes, par exemple), une perspective intersectionnelle tient compte du fait que plusieurs formes de discriminations (comme l'homophobie, le racisme, le sexisme) peuvent être vécues au même moment dans la vie d'une personne (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2020).

L'émergence d'une pensée intersectionnelle remonte au tournant du vingtième siècle, au moment où s'est révélée la complexité des systèmes d'oppression sur la population afro-américaine (Harper et Kurtzman, 2014). C'est toutefois au tournant des années 1990 que le terme « intersectionnalité » a été utilisé afin d'illustrer la situation des femmes afro-américaines et de mettre de l'avant le caractère *indivisible* de la personne et de son expérience, au fondement de l'interdépendance des catégories sociales (genre, classe, handicap, etc.).

Au Québec, vingt ans plus tard, la notion d'intersectionnalité a été reprise pour rendre compte des différentes expériences vécues par les femmes (Bilge, 2009 ; Juteau, 2010) : une femme blanche scolarisée ne vit pas la même réalité qu'une femme immigrante, par exemple.

Un outil d'analyse des inégalités

En plus d'être une théorie interdisciplinaire, l'intersectionnalité est un outil d'analyse (Lépinard et Mazouz, 2021) qui permet de mieux comprendre comment les identités — le genre, la classe sociale, l'âge, l'origine ethnoculturelle, le handicap, etc. — se chevauchent et interagissent de manière simultanée pour produire et maintenir des inégalités (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2020).

Une vision intersectionnelle envisage donc les inégalités comme étant le produit du croisement de différentes situations sociales, de relations de pouvoir et d'expériences (*ibid.*).



Vidéo 2

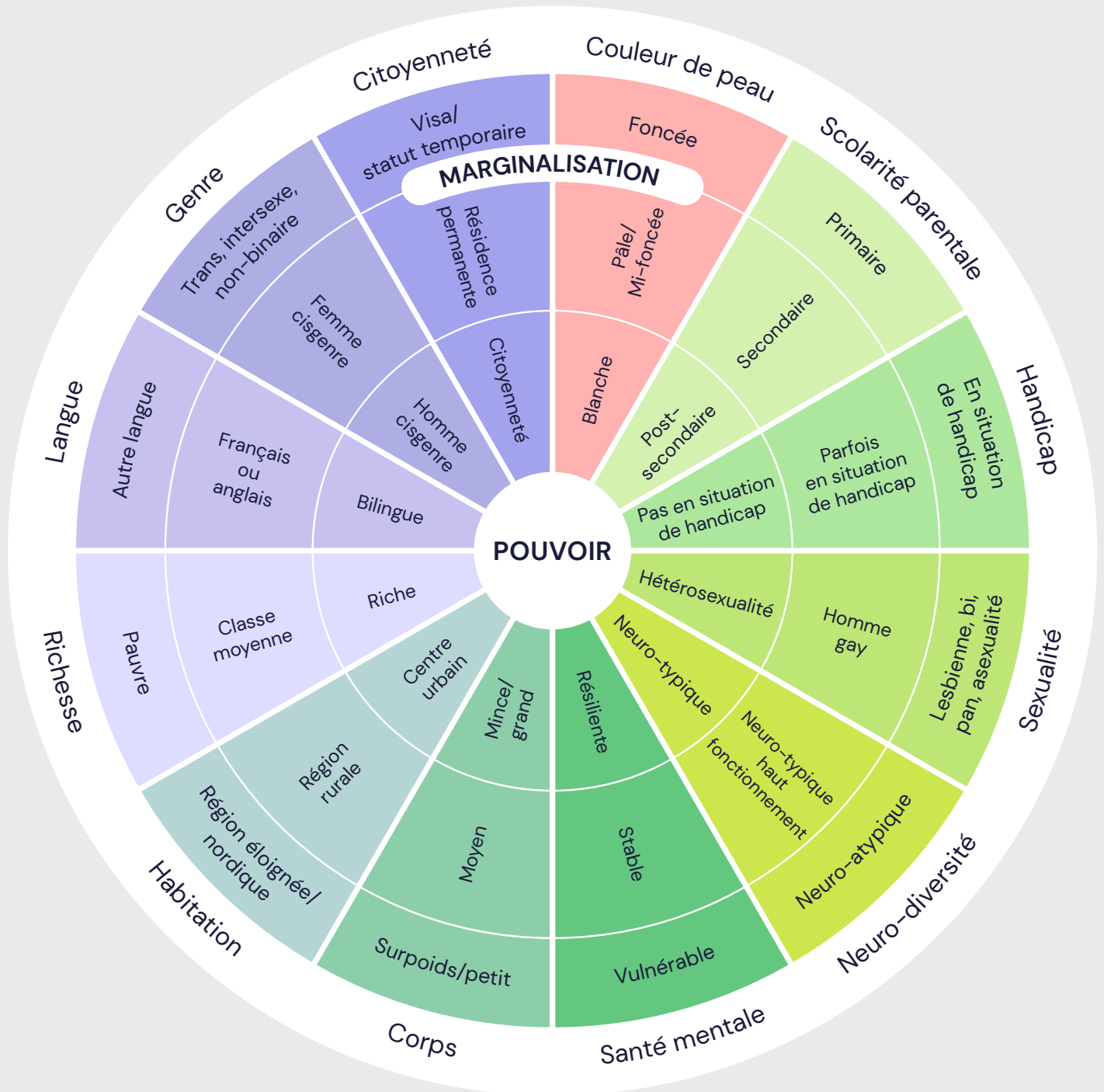
L'intersectionnalité



Note. Tiré de la page YouTube de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue [@uqatinformation] (2020).

Parce qu'elle permet de dépasser l'explication unidimensionnelle des inégalités, l'approche intersectionnelle peut être utilisée pour analyser un ensemble d'enjeux sociaux et culturels. En ce sens, il s'agit d'un outil d'analyse puissant pour intégrer les enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2020).

Figure 7
La roue de l'intersectionnalité



Note. Adapté de Duckworth (2020) et de la traduction de l'organisme Le Dispensaire (s. d.).

La notion de « privilège » (voir la figure La roue de l'intersectionnalité) réfère quant à elle à un avantage octroyé à une personne ou à un groupe de personnes en fonction de l'identité ou du statut dans la société et la valeur qu'on lui donne (l'orientation sexuelle, la présence ou l'absence de handicap, l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire, etc.) (Collège Ahuntsic, 2022).

L'approche intersectionnelle opère à deux niveaux :

- 1 Microsocial** : en interrogeant les effets des inégalités sur les vies individuelles, ainsi que les configurations uniques découlant de l'interaction des appartenances identitaires ;
- 2 Macrosocial** : en s'intéressant aux manières dont les systèmes de pouvoir, tels que les institutions économiques, religieuses et gouvernementales, les lois, les politiques ou encore les médias participent à la (re)production des inégalités (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2020).

L'analyse intersectionnelle peut aller plus loin en prenant en compte quatre dimensions de la vie sociale :

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 Organisationnelle,
qui renvoie aux organisations sociales, politiques et économiques ; | <ol style="list-style-type: none"> 3 Expérientielle,
qui désigne l'expérience subjective des personnes, la manière dont elles se perçoivent et leurs attitudes avec les autres ; |
| <ol style="list-style-type: none"> 2 Intersubjective,
qui fait référence aux relations interpersonnelles dans des situations formelles ou informelles ; | <ol style="list-style-type: none"> 4 Représentationnelle,
qui renvoie au cadre de référence à partir duquel les individus et les groupes se représentent eux-mêmes et le monde (<i>ibid.</i>). |

Une capacité d’agir

L’approche intersectionnelle présente un intérêt pour les équipes professionnelles et d’intervention des établissements d’enseignement supérieur en rendant visible « la diversité de l’ensemble du public cible de l’éducation inclusive » (Bauer et Borri-Anadon, 2021).

Sur le plan du sentiment d’appartenance, le partage des expériences contribue à relier et à tisser des solidarités (Fauteux, 2017). En effet, la perspective intersectionnelle inclut la capacité des personnes à se solidariser sur la base de leurs expériences identitaires et à développer des stratégies communes (Pagé, 2014). Cette capacité d’action mobilisatrice, malgré le poids des obstacles et des discriminations, est d’ailleurs au cœur des principes fondateurs de l’intersectionnalité : les femmes afro-américaines ont été des leaders de leurs communautés en créant des mouvements de reprise de pouvoir (Harper, 2013).

L’intersectionnalité est donc une notion et un outil d’analyse permettant de mieux comprendre les différentes formes d’inégalités vécues par les personnes étudiantes, mais également comment le partage de ces expériences peut engendrer la création de stratégies communes visant l’équité et l’inclusion.





Prospectives

PROSPECTIVES

EDI et intelligence artificielle en enseignement supérieur : une conversation à poursuivre

L'intelligence artificielle (IA) dans les collèges et les universités est surtout connue pour ses dispositifs de suivi pédagogique : systèmes de tutorat intelligent, systèmes adaptatifs et personnalisés pour différents profils étudiants, tableaux de bord et prédiction de la réussite (Collin et Marceau, 2021).

Or, alors que les systèmes automatisés d'IA sont souvent perçus comme étant neutres et objectifs, ils s'appuient sur des choix effectués en amont par des équipes de conception qui ne sont pas neutres, ni nécessairement justes et équitables (Université de Montréal et IVADO, 2021).

L'introduction de l'IA en enseignement supérieur entraîne donc de nouveaux défis sur les plans de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (EDI) de toutes les personnes étudiantes. Elle suscite également des questionnements à propos de l'accessibilité des populations étudiantes marginalisées.

IA et processus d'admission : un exemple de données porteuses de biais

Les algorithmes qui servent d'aide à la décision — dans les processus d'admission au collège et à l'université, par exemple — s'appuient sur des données qui peuvent être biaisées.

Les systèmes d'IA peuvent donc reproduire, voire amplifier certains biais et stéréotypes déjà présents dans la société (Cachat-Rosset, 2022) et conduire à des décisions discriminatoires (Noiry, 2021) envers certaines personnes qui font partie de groupes marginalisés.

Cette reproduction des biais dans les systèmes d'IA pourrait conduire à restreindre l'accessibilité à l'enseignement supérieur de certaines populations étudiantes.

Les biais de représentativité présents dans les bases de données des systèmes d'IA proviennent, entre autres, de la composition des équipes de conception (Collin et Marceau, 2021; Gaudreau et Lemieux, 2020). Il s'agit d'un milieu majoritairement masculin, où la représentation des femmes et des groupes sociodémographiques minoritaires (personnes racisées, par exemple) est très faible (Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique - OBVIA, s. d.).

Représentation au sein des équipes IA :

- **Personnel professionnel en IA** : 24 % de femmes au Canada et 22 % à l'échelle mondiale (Ravanera et Kaplan, 2021);
- Les **femmes et les hommes** qui ont indiqué appartenir à une **minorité visible** étaient **moins susceptibles de pratiquer une profession dans le domaine des sciences, technologies, ingénierie et mathématique (STIM)** que leurs homologues qui n'ont pas indiqué appartenir à une minorité visible (Statistique Canada, 2019, dans Ravanera et Kaplan, 2021);
- **Moins de 3 % des personnes qui travaillent à temps plein chez Google sont noires**. Ce pourcentage grimpe à 4 % chez Microsoft (West et al., 2019, dans Ravanera et Kaplan, 2021).

Qu'est-ce qu'un biais ?

Un biais constitue une déviation par rapport à un résultat censé être neutre (Bertail et al., 2019). Il existe deux grandes familles de biais :

Biais cognitifs


Ils renvoient à des raisonnements incorrects ou à des erreurs de jugement ou de perception qui dévient de la pensée logique. Souvent inconscients, ils peuvent être liés à des émotions — peur, colère, etc. — ou à des habitudes de pensée acquises depuis longtemps (Gauvreau, 2021).


L'un des biais cognitifs les plus répandus est le **biais de confirmation**, qui consiste à privilégier les informations qui confortent nos opinions, nos croyances ou nos valeurs et à ignorer ou à discréditer celles qui les contredisent (ibid.).

Le **biais d'essentialisme** est quant à lui associé à des préjugés entretenus envers les membres de certains groupes sociaux, dont les caractéristiques sont perçues comme immuables (ibid.).

Biais de représentativité

Ils renvoient à une inadéquation entre :

 D'un côté, les données utilisées pour concevoir un algorithme d'aide à la décision (provenant des personnes inscrites dans un programme d'études, par exemple) ;

 De l'autre côté, les données cibles sur lesquelles l'algorithme sera déployé (provenant des personnes candidates dans un programme, par exemple).

En effet, l'IA fonctionne par « apprentissage » : des algorithmes sont créés pour extraire des données, les analyser, cerner les tendances et faire des prédictions. Si certains groupes étudiants sont sous-représentés dans les données, on assiste à la reproduction de l'exclusion (Ravanera et Kaplan, 2021).

Ainsi, l'absence de personnes issues d'un groupe marginalisé dans le jeu de données visant à créer un algorithme d'aide à la décision dans les processus d'admission peut constituer un biais de représentativité (Bertail et al., 2019).

Discriminations algorithmiques

Ce manque de diversité au sein des équipes de conception peut donc augmenter la présence de biais envers certains groupes marginalisés, qui font également partie de la population étudiante des établissements d'enseignement supérieur. Ces personnes risquent ainsi de ne pas avoir de voix, d'être exclues des systèmes (Gaudreau et Lemieux, 2020) et de demeurer invisibles parce qu'elles ne sont pas représentées dans les données ou parce que leurs besoins ne sont pas jugés prioritaires (Gentelet et Lambert, 2021).

Un système d'IA d'aide à la décision fondé sur des données porteuses de biais peut donc mener à une **décision discriminatoire** (Université de Montréal et IVADO, 2021).

Un peu d'histoire

L'attention portée à la reproduction des biais et des discriminations n'est pas nouvelle. Dans les années 1970 et 1980, une école de médecine du Royaume-Uni a utilisé un programme informatique pour sélectionner les candidatures. Il a rejeté les personnes de genre féminin et portant un nom non européen parce que l'algorithme était basé sur les données antérieures des demandes acceptées et que ces personnes y étaient peu représentées (Ravanera et Kaplan, 2021).

Plus récemment, toujours au Royaume-Uni, la pandémie de COVID-19 a entraîné l'annulation des examens de fin d'année dans les écoles secondaires. Une méthode alternative prenant la forme d'un algorithme de notation (A-Level) a été conçue pour déterminer les notes des étudiantes et des étudiants pour l'année scolaire 2019-2020.

La publication des résultats a suscité de nombreuses critiques, notamment sur l'effet de l'algorithme de notation. En effet, les élèves ayant fréquenté les écoles publiques ont été déclassés, alors que les résultats des élèves des écoles privées ont été améliorés. Ce déséquilibre peut désavantager les élèves provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé et diminuer ainsi l'accessibilité à l'enseignement supérieur (Poirier, 2020).



Vidéo 3

Les discriminations algorithmiques







Note. Tiré de la page YouTube Sorbonne Université [@SorbonneUniversite] (2021).

Vers une IA inclusive et responsable

Il est donc crucial que l'intégration de l'IA dans les systèmes de l'enseignement supérieur s'accompagne d'une prise en compte des enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI), notamment des biais et des discriminations qui peuvent en découler (Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique – OBVIA).

Des questionnements nécessaires

-  Les équipes de conception intègrent-elles des expertises représentatives de la diversité (ethnoculturelle, de genre, de classe, etc.) lorsqu'elles développent des technologies d'IA ? (Collin et Marceau, 2021)
-  Les équipes de conception sont-elles formées sur le plan des biais et des décisions potentiellement discriminatoires des systèmes d'IA ? (Cachat-Rosset, 2022)
-  Quelles sont les meilleures pratiques pour identifier et atténuer les biais et la discrimination dans les systèmes d'IA ? (Université de Montréal et IVADO, 2021). Les met-on en application ?
-  Doit-on rendre accessible l'information sur le fonctionnement des algorithmes dans les secteurs publics où sont utilisées des données sensibles (éducation, santé, etc.) ? (Gentelet et Lambert, 2021)

Ancrer les questionnements sur l'IA dans un cadre fondé sur l'EDI et la justice (Collin et Marceau, 2021) permet d'envisager le développement technologique au service des personnes — et non l'inverse — et de promouvoir une IA inclusive et responsable (Castets-Renard, 2019).

Pour ce faire, il est nécessaire de « contrer cette obligation de prendre le virage numérique à tout prix et à toute vitesse, afin d'éviter la sortie de route. S'il y a une urgence, c'est celle de ralentir et de faire émerger des conditions favorables à la participation [citoyenne]. Ainsi, il sera possible de trouver des réponses inclusives à des problématiques numériques qui demeurent avant tout sociales » (Gentelet et Lambert, 2021).

C'est notamment pour répondre à ces préoccupations qu'a été rédigée la [Déclaration de Montréal pour un développement responsable de l'intelligence artificielle](#), une initiative de l'Université de Montréal (2017) en vue d'orienter le développement de l'IA de manière inclusive. La Déclaration comprend dix principes : le bien-être, le respect de l'autonomie, la protection de l'intimité et de la vie privée, la solidarité, la participation démocratique, **l'équité, l'inclusion de la diversité**, la prudence, la responsabilité et le développement soutenable.

Certaines des recommandations de l'UNESCO (2019) en matière d'IA vont également en ce sens, par exemple :

- Faciliter le développement de normes et de politiques pour l'amélioration de l'ouverture et de la **transparence dans les algorithmes** de l'IA ;
- Réduire les fractures numériques en ce qui concerne l'accès à l'IA, notamment celles liées au genre, en établissant des **mécanismes de suivi indépendants** ;
- Viser **l'égalité des genres et la diversité ethnoculturelle** ainsi que **l'inclusion des groupes marginalisés** dans les dialogues multipartites sur les questions de l'IA ;
- Évaluer la **discrimination algorithmique** des populations historiquement marginalisées.

Des efforts sont donc en cours pour envisager des solutions qui atténuent la discrimination et l'invisibilité de groupes marginalisés par des systèmes d'IA biaisés (Gentelet, 2022).

L'une des clés pour repérer les discriminations potentielles consiste à étudier les résultats d'un modèle d'IA en développement pour y débusquer les mécanismes discriminatoires sous-jacents (Université de Montréal et IVADO, 2021).

Parmi les meilleures pratiques à adopter pour atténuer les biais lors de la modélisation de l'IA, mentionnons :

- 1 Évaluer la diversité de la composition de l'équipe de conception, et ce, dès le début du projet;
- 2 Comprendre le but, les parties prenantes et les conséquences potentielles de l'application du modèle IA en développement;
- 3 Examiner la provenance des jeux de données;
- 4 S'assurer que le modèle d'IA développé est réellement conforme à des pratiques responsables (*ibid.*).

Cette dernière étape consiste à vérifier si les personnes visées par la décision d'un système d'IA (la population étudiante faisant partie de groupes marginalisés, par exemple) subissent des préjudices.

La mise en place de mécanismes de réglementation de l'IA devrait aller en ce sens : si une décision basée sur un système d'IA portait préjudice à une personne étudiante, qui en serait tenu responsable (Gentelet et Lambert, 2021)? Le fait qu'un établissement d'enseignement supérieur puisse être tenu imputable d'une décision discriminatoire justifie à lui seul que les systèmes d'IA soient conçus en tenant compte de l'équité, de la diversité et de l'inclusion en amont de leur création.



Références

Vous souhaitez en apprendre plus sur la thématique ?

Consultez les ressources supplémentaires disponibles en ligne.

Aehnel, R. (2013). *Schritte zur Inklusion* [image en ligne]. Wikimedia Commons.

Amboulé Abath, A. (2022, 11 mai). Les pratiques inclusives et équitables en contexte de diversité socioculturelle : De quoi s'agit-il au juste en enseignement supérieur ? [communication orale]. 89^e congrès de l'Acfas, Québec, QC.

Aubin-Horth, S. (2021). Devenir un modèle signifiant auprès des élèves et des étudiants issus de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique du primaire à l'université. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures. Université du Québec.

Barnett, R. (2020). Leading with Meaning: Why Diversity, Equity and Inclusion Matters in US Higher Education. *Perspectives in Education*, 38(2), 20–35.

Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 10(2), 45–55.

Bélec, C. et Doutreloux, E. (2022). Pourquoi encore parler d'inclusion ? *Pédagogie collégiale*, 35(2), 7–15.

Bertail, P., Bounie, D., Cléménçon, S. et Waelbroeck, P. (2019). Algorithmes : biais, discrimination et équité. Institut Mines-Télécom de France.

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225(1), 70–88.

Bissonnette, S. (2020). Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) [vidéo]. J'enseigne à distance. Université TÉLUQ.

- Borri-Anadon, C., Desmarais, M. É., Rousseau, N., Giguère, M. H. et Kenny, A. (2021). [Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE](#). Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE).
- Cachat-Rosset, G. (2022, 4 novembre). [Les enjeux de discrimination et d'inclusion en IA](#) [communication orale]. Département de mathématiques et de statistique de l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Cachat-Rosset, G., Carillo, K. et Klarsfeld, A. (2019). [Reconstructing the Concept of Diversity Climate – A Critical Review of Its Definition, Dimensions, and Operationalization](#). *European Management Review*, 16(4), 863–885.
- Caidor, P. (2021, 12 novembre). [Vers une excellence inclusive : cadre de changement pour l'excellence inclusive dans le milieu de l'enseignement supérieur](#) [communication orale]. Colloque de l'IRIPI « Regards croisés sur les pratiques en recherche et en sciences humaines », Montréal, QC.
- Campbell, A. (2021). [Equity education initiatives within Canadian universities: promise and limits](#). *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 25(2), 51–61.
- CAPRES (2015). [La conception universelle de l'apprentissage – CUA](#).
- CAPRES (2020). [Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur](#).
- Castets-Renard, C. (2019, 10 octobre). [Intelligence artificielle : combattre les biais des algorithmes](#). *The Conversation*.
- Caza, P.-É. (2019, 18 mars). [L'éducation inclusive](#). *Actualités UQAM*.
- Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal (s. d.). [Approche-programme](#).
- Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH) (2021). [Contexte](#). CRISPESH – UDL@Dawson. Symposium virtuel 2021.

- Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH) (s. d.). [Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage](#).
- Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) (s. d.). [À propos](#).
- Collège Ahuntsic (2022). [Portail \(auto\)éducatif EDI. Je te vois, je t'entends, je t'écoute](#).
- Collin, S. et Marceau, E. (2021). [L'intelligence artificielle en éducation : enjeux de justice](#). *Formation et profession*, 29(2), 1-4.
- Conseil supérieur de l'éducation (2022). [Formation collégiale : Expérience éducative et nouvelles réalités](#). Le Conseil.
- Cotton, J.-C., Martin–Storey, A. et Beauchesne Lévesque, S. (2019, 11 décembre). [Un petit pas dans une université, un grand pas pour l'humanité](#). *Affaires universitaires*.
- Cuellar, M. G., Bencomo Garcia, A. et Saichaie, K. (2022). [Reaffirming the Public Purposes of Higher Education: First-Generation and Continuing Generation Students' Perspectives](#). *The Journal of Higher Education*, 93(2), 273–296.
- Doutreloux, E. (2022, 20 avril). *L'EDI dans la recherche au collégial* [webinaire]. Cégep de l'Outaouais, Gatineau, QC.
- Doutreloux, E. et Auclair, A. (2021a). *Rapport d'enquête sur l'expérience étudiante en lien avec l'équité, la diversité et l'inclusion*. Service de recherche et de développement pédagogique du Cégep de l'Outaouais.
- Doutreloux, E. et Auclair, A. (2021b). [Repenser le système éducatif pour plus d'équité, de diversité et d'inclusion : un pari possible?](#) *Le Réseau ÉdCan*.
- Doutreloux, E., Lapointe, K. et Vaudrin–Charrette, J. (2020). [Un outil de professionnalisation évolutif](#). *Pédagogie collégiale*, 33(4), 4-10.
- Duckworth, S. (2020). *Wheel of Power/Privilege* [image en ligne]. [Instagram](#).
- El-Hage, H. (2020). [Introduction](#). *Les Cahiers de l'IRIPI*, no 3, p.5.

- Fauteux, J. (2017). [Vers de nouvelles pratiques intersectionnelles : quand parcours migratoire se conjugue avec situation de handicap](#) [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
- Fédération étudiante collégiale du Québec (2020). [Avis sur la réussite. Des solutions pour améliorer le taux de réussite de la population étudiante.](#)
- Fonds de recherche du Québec (2021). L'université québécoise du futur : Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations.
- Fortier, M.-P. et Bergeron, G. (2016). [Éducation inclusive : repères pour la pratique à l'université.](#) *Le Tableau*, 5(3).
- Gaudreau, H. et Lemieux, M.-M. (2020). [L'intelligence artificielle en éducation : un aperçu des possibilités et des enjeux.](#) Le Conseil.
- Gaudreault, M. et Gaudreault, M. (2020). [Accès, persévérance et diplomation aux études collégiales : ce que l'on en sait.](#) *Les Cahiers de l'IRIPI*, no 3, 15-28.
- Gauvreau, C. (2021, 11 janvier). [Reconnaître les biais cognitifs.](#) *Actualités UQAM.*
- Gentelet, K. (2022, 31 mai). [Repenser la justice sociale en contexte d'IA : défis majeurs](#) [communication orale]. Chaire Justice sociale et intelligence artificielle, Paris, France.
- Gentelet, K. et Lambert, S. (2021, 14 juin). [La justice sociale : l'angle mort de la révolution de l'intelligence artificielle.](#) *The Conversation.*
- Gouvernement du Canada (s. d.). [Module 4 - À quoi ressemble l'ACS Plus « en action » ? Examen de l'ACS Plus dans les collectivités fonctionnelles.](#)
- Hansen, M. J., Keith, C. J., Mzumara, H. R. et Graunke, S. (2021). [Developing and implementing an institutional research office diversity, equity, and inclusion strategic plan.](#) *New Directions for Institutional Research*, 2021(189-192), 93-108.

- Harper, E. (2013). Ancrages théoriques entre l'intersectionnalité et les pratiques narratives en travail social. Dans E. Harper et H. Dorvil (dir.), *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques* (p. 47-78). Presses de l'Université du Québec.
- Harper, E. et Kurtzman, L. (2014). [Intersectionnalité : regards théoriques et usages en recherche et en intervention féministes : présentation du dossier](#). *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 15-27.
- Hartwell, E. E., Cole, K., Donovan, S. K., Greene, R. L., Burrell Storms, S. L. et Williams, T. (2017). [Breaking Down Silos: Teaching for Equity, Diversity, and Inclusion Across Disciplines](#). *Humboldt Journal of Social Relations*, 1(39), 143-162.
- Herrera, D. (2021, 11 novembre). [Vers une culture de l'inclusion](#) [communication orale]. Colloque de l'IRIPI « Regards croisés sur les pratiques en recherche et en sciences humaines », Montréal, QC.
- Hill Collins, P. et Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2^e éd.). Wiley.
- Juteau, D. (2010). « [Nous](#) » les femmes : sur l'indissociable homogénéité et hétérogénéité de la catégorie. *L'Homme & la Société*, 176-177(2-3), 65-81.
- Lafortune, G. (2020). [De l'inclusion et de la réussite au collégial : « Au fond, vous voulez savoir ce que ça veut dire d'être Noir.e au cégep »](#). *Les Cahiers de l'IRIPI*, no 3, 7-12.
- Lapointe, P. (2022, 24 février). *Connaître et accompagner les étudiantes et les étudiants à besoins particuliers pour faciliter leur transition du secondaire au collégial* [communication orale]. Journée-conférences portant sur la transition du secondaire au collégial des élèves EHDA. Ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur.
- Lépinard, É. et Mazouz, S. (2021). *Pour l'intersectionnalité*. Éditions Anamosa.
- Luster, R., Cooper, H. A., Aikman, G., Sanders, K., Jacobs, G. et Tierney, R. (2021). [Relational Leadership: Perspectives of Key Constructs on Diversity, Inclusion, and Social Equity in Higher Education](#). *Journal of Leadership Studies*, 15(1), 57-62.

- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). [Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école](#). *Recherches en éducation*, 44.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). [Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais](#). *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, F. (2017). [Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal](#). *Canadian Journal of Higher Education / La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 34-53.
- McCauley, C. D. et Palus, C. J. (2020). [Developing the theory and practice of leadership development: A relational view](#). *The Leadership Quarterly*, 32(5).
- McNair, T. B., Bensimon, E. M. et Malcolm-Piqueux, L. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. Jossey-Bass.
- Mercer-Mapstone, L., Islam, M. et Reid, T. (2021). [Are We Just Engaging « the Usual Suspects »? Challenges in and Practical Strategies for Supporting Equity and Diversity in Student-Staff Partnership Initiatives](#). *Teaching in Higher Education*, 26(2), 227-245.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). [Plan stratégique 2021-2023](#). Gouvernement du Québec.
- Noiry, N. (2021, 31 août). [Des biais de représentativité en intelligence artificielle](#). *Blog Binaire - Le Monde*.
- Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique - OBVIA. (s. d.). [Équité, diversité et inclusion](#).
- Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures (2021, 10 mai). [L'importance des modèles signifiants auprès des jeunes plus vulnérables du primaire à l'université](#) [vidéo]. YouTube.

- Pagé, G. (2014). [Sur l'indivisibilité de la justice sociale ou Pourquoi le mouvement féministe québécois ne peut faire l'économie d'une analyse intersectionnelle](#). *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 200–217.
- Pechard, C. et Dion, M.-C. (2019, 16 octobre). [Adopter des pratiques pédagogiques inclusives : pourquoi et comment ?](#) [webinaire]. Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique, Université du Québec, QC.
- Pittman, L. D. et Richmond, A. (2008). [University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment during the Transition to College on JSTOR](#). *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–362.
- Poirier, A. (2020, 17 août). [Au Royaume-Uni, le scandale de l'algorithme qui a lésé les lycéens ne s'apaise pas](#). *L'Express*.
- Potvin, M. (2014). [Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives](#). *Éducation et sociétés*, 33(1), 185–202.
- Potvin, M. (2018). [Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires : éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle](#). Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM.
- Projet MAPES (2014). [Approche-programme \(MAPES\)](#). Pédagogie universitaire. Réseau de l'Université du Québec.
- Pullen Sansfaçon, A. et Bellot, C. (2016). [L'éthique de la reconnaissance comme posture d'intervention pour travailler avec les jeunes trans](#). *Nouvelles pratiques sociales*, 28(2), 38–53.
- Ravanera, C. et Kaplan, S. (2021). [Une perspective d'équité en matière d'intelligence artificielle](#). Institute for Gender and the Economy, Rotman School of Management, Université de Toronto.
- [Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion \(RQÉDI\)](#) (s. d.).

- Roper, L. D. (2019). [The Power of Dialogue and Conversation in Higher Education](#). *New Directions for Student Leadership*, 2019(163), 15–28.
- Russbach, L. et Morin, C. (2022, 11 mai). *En amont des pratiques pédagogiques en enseignement supérieur : une recherche-développement pour favoriser une posture enseignante en cohérence avec l'éducation inclusive* [communication orale]. 89^e congrès de l'Acfas, Québec, QC.
- Samura, M. (2022, 6 mai) [3 ways to make « belonging » more than a buzzword in higher ed](#). *The Conversation*.
- Scott, C. (2020). [Managing and Regulating Commitments to Equality, Diversity and Inclusion in Higher Education](#). *Irish Educational Studies*, 39(2), 175–191.
- Solar, C. (2019). [La Toile de l'équité et le débat. Activités de formation pour l'égalité des sexes](#). *Revue Genre éducation formation – GEF*, (3), 24–41.
- Sorbonne Université (2021). [Les discriminations algorithmiques | 2 minutes d'IA](#) [vidéo]. Sorbonne Center for Artificial Intelligence (SCAI).
- Strayhorn, T. L. (2018). *College Students' Sense of Belonging A Key to Educational Success for All Students*. Routledge.
- Suarez, C., Anderson, M. R. et Young, K. S. (2018). [The Changing Roles and Contributions of Campus Diversity Offices and Their Influence on Campus Culture](#). *Metropolitan Universities*, 29(1), 64–76.
- Table de travail sur les réalités autochtones de l'Université du Québec (2022, 22 mars). [L'université et les Peuples autochtones : défis de l'inclusion et enjeux de reconnaissance](#) [vidéo]. Université du Québec.
- Tamtik, M. et Guenter, M. (2019). [Policy Analysis of Equity, Diversity and Inclusion Strategies in Canadian Universities – How Far Have We Come?](#) *Canadian Journal of Higher Education / La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(3), 41–56.

- Tzoneva, T. et Gulian, T. (2020). [Les enjeux de la réussite scolaire des étudiants issus de l'immigration au cégep. Les Cahiers de l'IRIPI, no 3, 55-63.](#)
- UNESCO (2019). [Piloter l'IA et les TIC avancées pour les sociétés du savoir : une perspective basée sur les droits de l'homme, l'ouverture, l'accessibilité et la participation multipartite.](#)
- Université de Montréal (2017). [Déclaration de Montréal pour un développement responsable de l'intelligence artificielle.](#)
- Université de Montréal et IVADO (2021). [Biais et discrimination en IA \[MOOC\].](#)
- Université du Québec (2021). [Guide de communication inclusive. Pour des communications qui mobilisent, transforment et ont du style! Université du Québec.](#)
- Université du Québec à Montréal (s. d.). [Lexique. Équité, diversité, inclusion.](#)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2020). [L'intersectionnalité \[vidéo\].](#)
- Université Laval (2022). [Concepts clés en EDI.](#)
- Universités Canada (2019). [Équité, diversité, et inclusion dans les universités canadiennes : Rapport sur le sondage de 2019.](#) Universités Canada.
- Virginia Department of Education (2020). [Navigating EdEquityVA : Virginia's Road Map To Equity.](#)
- Walton, G. M. et Cohen, G. L. (2011). [A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. Science, 331\(6023\), 1447-1451.](#)