

Enjeux et défis liés aux démarches d'inclusion : que peut nous apprendre l'expérience du milieu universitaire au Canada ?

Sophie Brière, Bibiana Pulido, Corinne Béguerie-Goddaert et Alain Stockless

Volume 55, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1116547ar>
DOI : <https://doi.org/10.47678/cjhe.v1i1.190231>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Society for the Study of Higher Education

ISSN

2293-6602 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Brière, S., Pulido, B., Béguerie-Goddaert, C. & Stockless, A. (2025). Enjeux et défis liés aux démarches d'inclusion : que peut nous apprendre l'expérience du milieu universitaire au Canada ? *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 55(1), 85-104.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v1i1.190231>

Résumé de l'article

Dans le contexte d'une sous-représentation des groupes historiquement marginalisés dans le milieu universitaire au Canada, particulièrement dans le corps professoral, dans les postes de direction et dans la production scientifique ou l'octroi de subventions de recherche, plusieurs démarches ont été entreprises afin de rendre ce milieu plus inclusif – non sans bousculer les traditions en enseignement supérieur, compte tenu du fait que l'inclusion implique des transformations importantes. Cette recherche permet d'avoir une meilleure compréhension des démarches concrètes visant à mettre en place des pratiques inclusives dans le milieu universitaire au Canada. Mobilisant un cadre théorique multidisciplinaire et une approche méthodologique de l'ethnographie institutionnelle basée sur des entretiens semi-directifs, de l'analyse documentaire et de l'observation participante, elle permet d'identifier les enjeux et défis liés à ces actions selon quatre dimensions : les expériences d'inclusion et d'exclusion des individus; les pratiques organisationnelles inclusives; les manifestations des résistances et les processus de changement. En plus de montrer que les transformations liées à l'inclusion dans le milieu universitaire vont bien au-delà de la rédaction de plans en EDI ou de stratégies promotionnelles de l'inclusion, cette étude souligne l'importance de mieux considérer les résistances, les stratégies et les processus de changement liés à l'implantation de pratiques inclusives. Elle met non seulement l'accent sur le changement à toutes les étapes du processus, mais montre également l'importance de joindre à ces démarches davantage de référents théoriques et conceptuels par la réalisation de recherches collaboratives permettant la co-construction des connaissances.

ENJEUX ET DÉFIS LIÉS AUX DÉMARCHES D'INCLUSION : QUE PEUT NOUS APPRENDRE L'EXPÉRIENCE DU MILIEU UNIVERSITAIRE AU CANADA?

SOPHIE BRIÈRE
UNIVERSITÉ LAVAL

BIBIANA PULIDO
RÉSEAU INTERUNIVERSITAIRE
QUÉBÉCOIS POUR L'ÉQUITÉ,
LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION

CORINNE BÉGUERIE-GODDAERT
UNIVERSITÉ LAVAL

ALAIN STOCKLESS
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
À MONTRÉAL

Résumé

Dans le contexte d'une sous-représentation des groupes historiquement marginalisés dans le milieu universitaire au Canada, particulièrement dans le corps professoral, dans les postes de direction et dans la production scientifique ou l'octroi de subventions de recherche, plusieurs démarches ont été entreprises afin de rendre ce milieu plus inclusif – non sans bousculer les traditions en enseignement supérieur, compte tenu du fait que l'inclusion implique des transformations importantes. Cette recherche permet d'avoir une meilleure compréhension des démarches concrètes visant à mettre en place des pratiques inclusives dans le milieu universitaire au Canada. Mobilisant un cadre théorique multidisciplinaire et une approche méthodologique de l'ethnographie institutionnelle basée sur des entretiens semi-directifs, de l'analyse documentaire et de l'observation participante, elle permet d'identifier les enjeux et défis liés à ces actions selon quatre dimensions : les expériences d'inclusion et d'exclusion des individus; les pratiques organisationnelles inclusives; les manifestations des résistances et les processus de changement. En plus de montrer que les transformations liées à l'inclusion dans le milieu universitaire vont bien au-delà de la rédaction de plans en EDI ou de stratégies promotionnelles de l'inclusion, cette étude souligne l'importance de mieux considérer les résistances, les stratégies et les processus de changement liés à l'implantation de pratiques inclusives. Elle met non seulement l'accent sur le changement à toutes les étapes du processus, mais montre également l'importance de joindre à ces démarches davantage de référents théoriques et conceptuels par la réalisation de recherches collaboratives permettant la co-construction des connaissances.

Mots-clés: inclusion, milieu universitaire, résistances, plans d'action, processus de changement

Abstract

In a context in which historically marginalized groups are under-represented in Canadian universities, particularly in faculty, management positions, and in scientific publications and

research grants, various initiatives have been launched to make this environment more inclusive. Given that inclusion entails significant transformation, which may shake up traditions in higher education, this study allows for a better understanding of concrete steps designed to implement inclusive practices in Canadian universities. Applying a multidisciplinary theoretical framework and a methodological approach taken from institutional ethnography and based on semi-structured interviews, document analysis, and participant observation, this research identifies the issues and challenges related to these actions along four dimensions: individual experiences of inclusion and exclusion, inclusive organizational practices, manifestations of resistance, and change processes. In addition to showing that transformations related to inclusion in universities go well beyond the drafting of EDI plans or promotional inclusion strategies, this study highlights the importance of considering the change-related resistances, strategies, and processes involved in the implementation of inclusive practices more carefully. This study not only emphasizes change at all stages of the process but also reveals the importance of associating these initiatives more closely with theoretical and conceptual referents by conducting collaborative research that allows knowledge to be co-constructed.

Keywords: inclusion, universities, resistance, action plans, change processes

Malgré les avancées en matière de lutte contre les discriminations, notamment avec la valorisation de l'approche inclusive en éducation (Booth et Ainscow, 2002; Borri-Anadon et al., 2015; Potvin, 2013, 2018) et des programmes d'accès à l'égalité (Chicha et Charest, 2013; Chicha et Charest, 2009), plusieurs inégalités persistent envers les groupes historiquement marginalisés (GHM) dans le milieu universitaire au Canada, et particulièrement dans le corps professoral (Statistique Canada, 2020). Ces inégalités se traduisent notamment par une sous-représentation des GHM parmi les titulaires de chaires de recherche (Chaires de recherche du Canada, 2022; Statistique Canada, 2020), dans les postes de direction (Lavigne, 2020; Smith, 2019) et dans la production scientifique et l'octroi de subventions de recherche (Fonds de recherche du Québec, 2022; Larivière et Sugimoto, 2021; Witteman et al., 2019).

À l'instar de plusieurs démarches et études réalisées dans le milieu de l'éducation pour rendre les établissements d'enseignement plus inclusifs (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2018; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2009), une démarche récente a été entreprise dans les universités avec le programme des

Chaires de recherche du Canada (CRC). Ce programme exige depuis 2017 que les universités canadiennes élaborent leur propre plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) afin de mieux inclure les GHM, soit les femmes, les minorités ethniques et visibles, les personnes en situation de handicap et les Autochtones, pour obtenir du financement. En outre, les Fonds de recherche du Québec (FRQ) demandent aux universités de réfléchir de façon systématique aux principes d'EDI afin de prévenir les biais possibles dans les recherches et de voir comment l'EDI peut être intégrée dans les centres de recherche (Fonds de recherche du Québec, 2022).

Dans le contexte de ces initiatives récentes et des études produites sur l'inclusion en éducation, force est de constater que peu de recherches scientifiques portent spécifiquement sur les démarches d'inclusion en milieu universitaire. Une étude réalisée auprès de plusieurs universités canadiennes a montré que, malgré une certaine confusion dans les définitions des termes, les différentes activités en EDI sont devenues une priorité, prenant la forme de divers plans d'action institutionnels (Tamtik et Guenter, 2019). Ces plans ont permis une augmentation des activités et pratiques stratégiques institutionnelles

en EDI, par exemple l'adoption de politiques institutionnelles, la mise en place de bureaux d'équité, la création de nouveaux postes de direction, etc.

Toutefois, ces actions, et le fait que l'inclusion semble vouloir s'imposer dans les organisations de différents secteurs d'activité (Adamson et al., 2021; Shore et al., 2018), ne sont pas sans bousculer les traditions dans le milieu de l'enseignement supérieur. Par exemple, au Québec, à l'image des programmes d'accès à l'égalité (Chicha et Charest, 2013; Chicha et Charest, 2009), ces démarches ont suscité nombre de réactions et de débats, comme la contestation d'un concours réservé au GHM pour l'obtention d'une chaire à l'Université Laval (Provost, 2023) ou une pétition dans le milieu universitaire dénonçant l'importance accordée aux critères EDI dans les programmes de bourses et de subventions des FRQ.

Ces questionnements soulevés dans le milieu de l'enseignement supérieur s'inscrivent inévitablement dans les différentes recherches qui montrent que l'inclusion implique des bouleversements importants dans toutes les dimensions d'une organisation, qu'il s'agisse de la gestion des ressources humaines, de la gouvernance, du climat de travail, etc. (Adamson et al., 2021; Bernstein et al., 2020; Combs et al., 2019; Dobusch, 2014; Ferdman et al., 2009; Ferdman et Deane, 2014; Jansen et al., 2014; Shore et al., 2011). C'est pourquoi plusieurs études dans ce contexte soulignent l'importance de mieux documenter, par des données empiriques, la complexité de l'inclusion en tant que processus de changement et de transformation organisationnelle (Adamson et al., 2021; Ferdman, 2017; Mc Andrew et al., 2013; Nkomo, 2013; Oswick et Noon, 2014).

Cette recherche exploratoire a ainsi comme objectif, à partir d'expériences actuelles en milieu universitaire, d'avoir une meilleure compréhension de la complexité des démarches visant à mettre en place des pratiques inclusives. Elle vise à répondre à la question principale suivante : quels sont les différents enjeux et défis liés à l'inclusion dans le milieu universitaire? Compte tenu du caractère exploratoire visant à faire émerger

quelques constats généraux sur les enjeux et défis liés à ces expériences récentes de changement dans le milieu universitaire, cette recherche ne permet pas d'analyser en détail la réalité des 18 universités au Québec ou encore la réalité différenciée et spécifique de chacun des groupes historiquement marginalisés.

Afin de répondre à cette question, un cadre théorique multidisciplinaire est mobilisé à partir de l'approche de l'éducation inclusive et du système d'inclusion en organisation, permettant de considérer différentes approches théoriques ainsi que différents concepts et objets d'étude portant sur quatre principales dimensions, soit l'inclusion, l'organisation inclusive, les résistances et les stratégies de changement. L'approche méthodologique de l'ethnographie institutionnelle a été privilégiée (Smith, 2018; Smith, 1987), laquelle a fait appel à trois techniques de collecte de données, soit une analyse documentaire, des entretiens semi-dirigés individuels et de groupe et l'observation participante.

CADRE THÉORIQUE

Afin de bien cerner les dimensions liées à la complexité de l'inclusion en organisation dans le milieu universitaire, le cadre théorique (tableau 1) propose un regard multidisciplinaire pertinent à la compréhension de l'EDI, lequel repose sur la combinaison originale de deux principaux champs d'expertise, soit l'approche de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2013, 2018; UNESCO, 2009) et le système d'inclusion en organisation (Adamson et al., 2021; Combs et al., 2019; Dobusch, 2014; Ferdman et Deane, 2014; Shore et al., 2018). Étant donné que la réalisation de démarches et de plans EDI concerne plusieurs GHM et l'ensemble des fonctions des organisations, ces deux perspectives permettent de façon convergente et complémentaire de mieux comprendre dans une approche systémique les différentes perspectives transformatrices en éducation et les multiples niveaux d'inclusion reliant les expériences d'inclusion des personnes aux pratiques organisationnelles dans une démarche de changement.

Cette convergence du cadre théorique permet de documenter les finalités et principes d'action d'une approche inclusive et de dégager quatre sous-questions liées au système d'inclusion en organisation, soit les expériences d'inclusion ou d'exclusion des individus, les pratiques organisationnelles inclusives, les manifestations des stratégies d'opposition et les stratégies et processus de changement.

L'éducation inclusive, qui repose sur une approche de la réussite et des droits et libertés (Potvin et al., 2015), montre l'importance de prendre en compte les besoins, les réalités et l'expérience des personnes apprenantes dans l'application des principes de non-discrimination et d'équité. Cette approche reconnaît l'unicité des personnes avec un soutien pertinent et adapté à leurs différents besoins (Potvin, 2018).

Tableau 1
 Cadre théorique multidisciplinaire et sous-questions de recherche

Approche de l'éducation inclusive	Non-discrimination et équité	Transformation sociale, relationnelle et collective	Démarche systémique pour l'inclusion et l'équité un processus institutionnel continu basé sur des indicateurs de suivi	
Système d'inclusion en organisation	Inclusion	Organisation inclusive	Résistances à l'inclusion	Stratégie et processus de changement
Approches théoriques	Approche de la réussite et des droits et libertés Théorie sociopsychologique	Théorie féministe post-structuraliste Théorie institutionnelle Théorie des parties prenantes Approches antiraciste et interculturelle	Théorie des paradoxes	Théorie du changement Théorie des interactions génératives Approche socioconstructiviste
Principaux concepts	Unicité, manifestation de la diversité, besoins et capacités des personnes	Non-neutralité des organisations, sentiment d'appartenance, transformation, diversité des acteurs et actrices de l'écosystème	Instrumentalisation, tensions, essentialisme, stigmatisation, résistances, privilèges et relations de pouvoir, programmes d'accès à l'égalité	Stratégie de réconciliation entre unicité individuelle et identité collective, co-construction, interactions et changement
Objets d'étude	Expériences d'inclusion et d'exclusion	Pratiques organisationnelles inclusives	Manifestation des oppositions	Espaces de dialogue, plans d'action et projets institutionnels inclusifs, indicateurs
Sous-questions de recherche	Quels sont les enjeux et défis liés aux expériences d'inclusion et d'exclusion des personnes?	Quels sont les enjeux et défis liés aux pratiques organisationnelles inclusives?	Quels sont les enjeux et défis liés aux manifestations des stratégies d'opposition?	Quels sont les enjeux et défis liés aux stratégies et processus de changement?

Dans les établissements d'enseignement, cela concerne spécifiquement la centralité des besoins et capacités des personnes étudiantes, comme le besoin de sécurité, de reconnaissance et d'appartenance à un groupe (Potvin, 2014). Vue à l'intérieur d'un système organisationnel, l'inclusion s'inscrit dans des théories et approches sociopsychologiques et est abordée comme un sentiment d'appartenance et la perception des personnes d'être parties prenantes dans les différents processus d'une organisation (Adamson et al., 2021; Ferdman et Deane, 2014; Jansen et al., 2014; Lirio et al., 2008; Mor Barak et Cherin, 1998). L'individu est au centre des expériences d'inclusion, définies comme le degré auquel les individus se sentent en sécurité, acceptés, respectés, valorisés, épanouis, engagés et authentiques dans leur environnement de travail, tant au niveau personnel que comme membres de groupes identitaires particuliers (Ferdman et al., 2009). Les recherches montrent également l'importance d'avoir un équilibre entre l'unicité des personnes et l'appartenance de l'individu au sein des groupes dans l'organisation (Chung et al., 2020; Jansen et al., 2014; Mor Barak, 2015; Randel et al., 2018; Shore et al., 2011).

Afin de prendre en compte les besoins des personnes et leur expérience d'inclusion, les pratiques organisationnelles doivent être adaptées, car les organisations ne sont pas des entités neutres (Acker, 2006), et le sentiment d'appartenance à un groupe et aux normes collectives a un impact sur les perceptions individuelles (Dovidio et al., 2017; Dovidio et al., 2016). Comme les soutiennent la théorie féministe post-structuraliste et la théorie institutionnelle, les organisations sont des espaces où des rapports de force androcentriques et hétéronormatifs sont à l'œuvre (Bhavnani, 2007; Calas et al., 2014), et les organisations sont socialement constituées et soumises à des pressions externes qui influencent leurs structures et leurs pratiques (Scott, 2013). Cette dernière théorie mentionne que la relation entre les structures et les individus est cruciale, car elle détermine le fonctionnement de l'organisation et les sources possibles des changements pouvant se produire avec les

parties prenantes. Les approches interculturelle et antiraciste montrent également la non-neutralité des établissements et l'importance d'une nouvelle compréhension basée sur une conception systémique et transformatrice impliquant l'ensemble des acteurs et actrices et des dimensions de l'organisation (Potvin, 2013, 2014; UNESCO, 2009).

Une organisation est considérée comme inclusive lorsque ses politiques, ses pratiques et son leadership démontrent que tous les individus ont des expériences et des compétences qui sont mises à profit, que les personnes peuvent mettre de l'avant leur caractère unique sans pression pour s'intégrer et qu'elles ont le sentiment d'être valorisées et de participer à la prise de décision (Mor Barak, 2015; Nishii et Rich, 2014; Roberson, 2006; Shore et al., 2018). La littérature montre que ces pratiques inclusives peuvent prendre différentes formes, comme la mise en place de pratiques de recrutement inclusives, des conditions de travail équitables, un climat de travail inclusif et des mécanismes équitables d'accès à des postes de décision (Bernstein et al., 2020; Brière, 2019; Cachat-Rosset, 2019; Karakhan et al., 2021; Kirton, 2021; Molefi et al., 2021; Mor Barak et al., 2016; Shore et al., 2018). L'approche inclusive en éducation montre plus spécifiquement comment ces pratiques sont ajustées et contextualisées aux différents établissements d'apprentissage dans l'ensemble de leurs fonctions, telles que la gouvernance, les programmes de formation, les pratiques administratives, le climat de travail, le respect de droits et les relations avec la communauté (Mc Andrew et al., 2013).

Ces pratiques inclusives sont déployées par un ensemble de parties prenantes appelées aussi à jouer un rôle important (Molefi et al., 2021; Scharnitzky et Stone, 2018). La théorie des parties prenantes, qui illustre l'intégration des intérêts des personnes et groupes en relation avec l'organisation en prenant en compte les performances sociétales de cette dernière, souligne comment celles-ci affectent les actions d'une organisation ou sont affectées par elles, et permet de comprendre les revendications et attentes des personnes concernées, avec

lesquelles une organisation doit interagir efficacement (Clarkson et al., 1994; Freeman, 2010). Aligner les intérêts des parties prenantes nécessite une collaboration entre les individus et les groupes dans l'environnement tant interne qu'externe de l'organisation (Bernstein et al., 2020; Ferdman et Deane, 2014). Cette création d'une culture inclusive doit par ailleurs s'inscrire dans une réflexion critique et tenir compte de la diversité et de la coresponsabilité des acteurs et actrices concernés et mobilisés dans l'écosystème du milieu de l'enseignement (Mc Andrew et al., 2013; Potvin, 2018).

Dans l'optique où l'inclusion repose sur l'élimination des barrières et une transformation des pratiques organisationnelles, les écrits scientifiques sur les pratiques inclusives soulignent aussi certaines résistances à leur mise en œuvre compte tenu de la complexité de l'inclusion en tant que processus de transformation (Adamson et al., 2021; Dobusch, 2014; Ferdman, 2017; Podsiadlowski et Hofbauer, 2014). Quelques études illustrent une possible instrumentalisation de l'inclusion. Cela peut créer un décalage entre le discours et la rhétorique liée à l'image que l'organisation souhaite projeter en opposition aux pratiques réelles implantées (Ahmed, 2012; Ashley et Empson, 2017; Tatlıo et Özbilgin, 2009). Cela donne lieu à la présence de tensions dans les pratiques et à un processus pouvant mener à certains conflits, frustrations et sentiments d'exclusion au sein de l'organisation (Ferdman, 2017). Les personnes appartenant aux GHM peuvent avoir aussi un sentiment de stigmatisation (Meisenbach et Hutchins, 2020) dû au fait de recevoir un traitement spécial en vertu de certaines mesures d'inclusion. L'inclusion de ces personnes peut également être essentialisée selon leurs apports et qualités spécifiques, particulièrement si les mesures sont limitées à l'augmentation de leur nombre sans changements dans les pratiques organisationnelles (Adamson, 2015). Des personnes peuvent aussi résister aux changements ou exprimer un inconfort face à la remise en question de certains privilèges et des relations de pouvoir, particulièrement chez les personnes appartenant au groupe dominant

(DiAngelo, 2018; Humbert et al., 2019; Kelan, 2018; Ng et al., 2021) ou face à un sentiment d'égalité déjà atteinte par certains groupes majoritaires (Beaton et Tougas, 2001). Des résistances sont aussi observées dans la mise en œuvre de programmes d'accès à l'égalité relativement à une ambivalence et une absence d'engagement des gestionnaires (Chicha et Charest, 2009).

Face à ces résistances, la perspective inclusive en éducation repose sur une démarche systémique prônant une posture socioconstructiviste qui permet à la diversité de se déployer dans un contexte d'apprentissage (Prudhomme et al., 2011, cité dans Potvin, 2013). Dans le système d'inclusion multiniveau, des études proposent des stratégies concrètes de changement (Ferdman, 2017; Özbilgin, 2009; Podsiadlowski et Hofbauer, 2014). Ferdman (2017) mentionne quelques stratégies de réconciliation, comme instaurer des groupes d'intérêts ou d'affinités. Des espaces de dialogue ou des espaces d'apprentissage professionnel peuvent aussi être instaurés afin de donner aux personnes le sentiment de sécurité favorable aux changements organisationnels (Berg, 2011; Ferdman et Deane, 2014). La théorie des interactions génératives suggère que plusieurs dynamiques d'exclusion et de stigmatisation doivent être surmontées afin de remettre en question des a priori de la culture organisationnelle et de mettre en place de nouvelles pratiques contextualisées (Bernstein et al., 2020). La théorie sur la gestion du changement est aussi mobilisée (de Aquino et Robertson, 2018; Collettere et al., 2021), puisque l'implantation de pratiques inclusives passe par la mise en place d'actions de changement sous la forme de plans ou de projets institutionnels inclusifs soutenus par des indicateurs de suivi (Hanover Research, 2022; Molefi et al., 2021; Tamtik et Guenter, 2019). Cette théorie permet une analyse stratégique de l'organisation et de sa disposition au changement, en plus de proposer une démarche permettant de mieux comprendre les résistances et les moyens pour favoriser sa mise en œuvre.

MÉTHODOLOGIE

Une approche méthodologique qualitative basée sur l'ethnographie institutionnelle (Smith, 1987) a été utilisée pour répondre aux questions de recherche. L'ethnographie institutionnelle permet de rendre compte des expériences, savoirs et pratiques quotidiennes des personnes tout en scrutant le contexte organisationnel (Smith, 2018). Cela permet de produire des connaissances en donnant particulièrement la parole aux groupes dont la voix a été marginalisée afin de considérer leur vécu et les relations de pouvoir et rapports sociaux dans l'organisation (Lacharité, 2017).

Le contexte organisationnel retenu ici est formé principalement d'universités francophones au Québec au sein desquelles des centres de recherche ont également entrepris une démarche en EDI dans le cadre des exigences du programme des CRC et des directives en EDI des FRQ. Le rôle des organismes subventionnaires de recherche est spécifique ici au financement des plans EDI dans les universités. Rappelons que le programme des CRC s'applique aux grandes universités qui ont plus de 5 chaires de recherche financées par le programme.

Des entretiens semi-directifs individuels et de groupe ont été réalisés en présentiel et à distance avec des responsables de démarches EDI et des membres du personnel des établissements (personnes conseillères en EDI, membres du corps professoral, professionnelles de recherche, professionnelles en gestion et gestionnaires). Ensuite, l'exploration des processus institutionnels s'est traduite, en plus de l'analyse des entrevues, par une analyse documentaire selon un protocole basé sur des critères d'inclusion appliqués d'après les quatre dimensions du cadre théorique (Kitchenham et al., 2009). Il est à noter que la liste des documents consultés n'est pas jointe à la bibliographie afin d'assurer la confidentialité du contexte institutionnel propre à la méthodologie de l'ethnographie.

Comme l'ethnographie institutionnelle accorde une place importante autant à l'expérience des personnes interrogées qu'à

celle des chercheuses et chercheurs, de l'observation participante a été effectuée lors d'activités d'accompagnement telles que la réalisation de plans EDI, l'animation d'activités de formation et l'animation d'une communauté de pratique sur le sujet. Cette observation a eu lieu lors d'activités ordinaires des organisations ou de formations en EDI et non d'activités créées spécifiquement dans le cadre de cette recherche. Dans ce contexte, il importe de mentionner qu'il n'est pas possible de détailler les personnes des GHM présentes lors des activités, car elles n'ont pas systématiquement rempli un formulaire d'auto-identification comme cela aurait pu se faire dans le cadre d'activités créées spécifiquement pour une recherche. Des notes de terrain et une grille d'analyse ont permis de consigner de façon systématique les informations issues de cette observation. Afin d'assurer la fiabilité et la validité des données, la coobservation de notes de terrain rédigées par plusieurs personnes de l'équipe et la validation écologique ont été utilisées (Martineau, 2021). La validation écologique s'est traduite par des présentations des résultats des analyses à des personnes qui ont participé à la collecte de données au sein de deux universités. Le tableau 2 présente une synthèse des différentes méthodes de collecte de données en nombre selon les organisations.

À la suite de la collecte de données réalisée entre mai 2019 et février 2023, une première analyse inductive des différents enjeux et défis a été faite à partir des éléments du cadre théorique. Une analyse croisée des données empiriques issues des trois méthodes de collecte de données a été réalisée afin de comparer et trianguler toutes les sources de données et d'identifier les enjeux et défis au fur et à mesure de l'analyse. Celle-ci a consisté en une alternance répétée entre l'analyse inductive et déductive, les sous-questions de recherche, l'analyse transversale et la construction théorique. À partir de ces éléments empiriques, des constats ont été formulés jusqu'à saturation des données. L'histoire racontée par les données a été organisée en restant le plus près possible des documents, propos des personnes et observations (Patton, 2014).

Tableau 2
 Corpus de données selon les organisations

Méthodes	Universités au Québec (10)	Organismes subventionnaires recherche des plans EDI dans les universités (3)	Centres de recherche dans le secteur de la santé dans les universités (25)	Total
Analyse documentaire				
Plans EDI	12	-	25	37
Projets EDI	15	-	-	15
Rapports d'activités et initiatives EDI	20	-	4	24
Guides sur les démarches EDI	-	3	-	3
Sites Web	10	3	25	38
Entretiens				
Responsables de démarches EDI	12	-	3	15
Gestionnaires	27	-	10	37
Membres du personnel	211	-	25	236
Observation participante				
Accompagnement dans la réalisation de plans EDI	8	-	4	12
Activités de formation plans EDI	5	-	3	8
Participation comités d'évaluation	6	3	3	12
Activités d'animation de communautés de pratique	4	2	-	4

RÉSULTATS

Une synthèse des résultats (tableau 3) est présentée selon les quatre sous-questions du cadre théorique.

Quels sont les enjeux et défis liés aux expériences d'inclusion et d'exclusion des personnes?

Considérations pour les méthodes de consultation auprès des GHM et avec ceux-ci

Un premier résultat concerne la difficulté pour les universités d'utiliser des méthodologies adéquates de collecte de données pour bien comprendre les différentes expériences des GHM. Dans une première phase de consultation, les GHM ne font pas partie des consultations, comme le souligne ce commentaire d'une personne gestionnaire dans un organisme subventionnaire : « des stratégies doivent être mises en place pour contrer les obstacles systémiques pour les groupes et en consultant

chaque groupe désigné, par exemple les femmes et les personnes avec handicap ». Certaines universités et certains centres négligent cette consultation en réalisant seulement un bref sondage ou quelques entrevues de groupe, alors que d'autres méthodes pourraient être envisagées, comme une entrevue individuelle par exemple, pour permettre à une personne de parler librement et en toute confidentialité des situations difficiles ou de discrimination vécues. L'un des facteurs importants qui ressortent concerne le temps et les ressources financières qui doivent y être consacrés. La durée moyenne d'une consultation pour comprendre de façon adéquate les expériences d'inclusion ou d'exclusion est de six mois, surtout dans les plus grandes universités. Pour réaliser leur consultation, des universités ont mis en place un ou quelques comités, selon l'ampleur ou la volonté de participation des personnes au processus, particulièrement les personnes des GHM. Cela permet une validation du processus de consultation et facilite leur mobilisation. La compréhension que les personnes ont de leur rôle dans ces comités demeure toutefois un enjeu important.

Tableau 3

Enjeux et défis liés aux démarches d'inclusion dans les universités au Québec

Enjeux et défis liés aux expériences d'inclusion et d'exclusion des individus	Enjeux et défis liés aux pratiques organisationnelles inclusives	Enjeux et défis liés aux manifestations des stratégies d'opposition	Enjeux et défis liés aux stratégies et processus de changement
Considérations pour les méthodes de consultation auprès des GHM et avec ceux-ci	Niveau variable de connaissances sur l'organisation inclusive	Perception d'iniquité face aux pratiques inclusives	Peu de préparation à la gestion du changement et à la réalisation des projets en EDI
Aspect sensible de l'auto-identification des membres des GHM	Analyse stratégique et implication difficile des parties prenantes	Notions de performance et de compétence	Importance des aspects humains dans le processus de changement
	Complexité dans la définition des plans et projets en EDI	Non-identification et participation limitée de GHM	Ressources limitées pour les projets et la gestion du changement

Aspect sensible de l'auto-identification des membres des GHM

Un enjeu particulier concerne aussi la façon dont les universités peuvent connaître les personnes s'identifiant à un ou plusieurs GHM. Cette connaissance s'avère importante puisqu'elle va de pair avec leur participation au processus de consultation et l'établissement d'un portrait de la situation, comme le montre ce témoignage d'une personne professeure s'identifiant à un GHM dans une université : « Pour réussir à diversifier la recherche, il est important de s'auto-identifier, car il faut des indicateurs, il faut mettre de l'avant les avantages de l'auto-identification ». Les formulaires d'auto-identification à remplir sur une base volontaire constituent l'un des mécanismes développés par la majorité des établissements universitaires. L'analyse de données a montré un certain consensus quant au contenu de la démarche et au type de questions formulées, lesquelles ont toutefois connu une évolution selon la sensibilité liée à la terminologie à utiliser pour les GHM.

L'un des enjeux persistant toutefois dans ce mécanisme concerne la légalité du processus et le fait que les informations recueillies sont confidentielles et accessibles uniquement au personnel des ressources humaines. Le questionnement d'une conseillère en EDI dans une université montre bien cet enjeu : « je me demande qu'est-ce qu'on fait avec l'auto-identification? Qu'est-ce que ça donne concrètement d'avoir toutes ces données? De quelle façon on les gère? ». Certaines fausses déclarations ont aussi été soulevées comme un enjeu à considérer pour l'obtention d'une chaire de recherche ou d'un poste. Lorsque les personnes d'un GHM sont peu nombreuses, comme dans le cas des Premiers peuples ou des personnes en situation de handicap, un enjeu a été soulevé quant au risque de pouvoir identifier facilement les personnes consultées.

Quels sont les enjeux et défis liés aux pratiques organisationnelles inclusives?

Niveau variable de connaissances sur l'organisation inclusive

Les données ont clairement montré la nécessité d'un travail d'explication sur les différentes composantes d'une organisation inclusive. Comme le mentionne une personne professionnelle au sein d'un organisme subventionnaire, « le niveau de compétences en EDI des personnes [a] été sous-estimé au départ et il a fallu corriger en cours de route avec du soutien ». Les personnes interprètent souvent les pratiques inclusives comme étant celles nominativement consacrées à l'inclusion ou pour un groupe en particulier, par exemple les femmes. Les résultats indiquent également que certaines pratiques inclusives sont plus documentées ou mieux comprises que d'autres, comme la révision des processus de recrutement, sur laquelle les établissements universitaires travaillent le plus souvent. Le témoignage d'une employée représentante d'université montre bien la difficulté de passer de la théorie sur l'inclusion au changement de pratiques : « il y a peu d'initiatives concrètes en EDI dans notre organisation et lorsqu'il y en a, ce sont surtout des initiatives individuelles » ou « isolées et sans concertation ».

Analyse stratégique et implication difficile des parties prenantes

Les données indiquent aussi que peu de travail est fait pour identifier les parties prenantes impliquées dans la mise en place de pratiques inclusives. Bien que la volonté de proposer des actions EDI soit réelle, il arrive que l'équipe de direction ne comprenne pas la nécessité de consulter un ensemble large et représentatif de personnes. Plus les établissements universitaires sont grands, plus la lourdeur administrative devient un enjeu conduisant les gestionnaires à prendre leurs propres décisions, souvent en silo. Les plans EDI analysés dans des universités et centres de recherche

montrent aussi que des pratiques inclusives sont identifiées, mais que peu de personnes sont mobilisées pour implanter les pratiques envisagées. Il arrive que certaines parties prenantes soient mobilisées au début, comme les organismes de sensibilisation et de défenses des GHM ou encore les syndicats, mais que cette mobilisation s'estompe avec le temps faute d'être soutenue par des processus officiels de gouvernance et de gestion participative. Une dirigeante d'une université a mentionné à cet égard : « une des leçons apprises est qu'il faut travailler collectivement avec toutes les parties prenantes et être constamment sur le terrain. Parfois il ne faut pas aller trop vite, car parfois on antagonise les démarches en EDI ».

Complexité dans la définition des plans et projets en EDI

Compte tenu d'une certaine méconnaissance des concepts liés à l'organisation inclusive, les données montrent la complexité de poser un diagnostic sur les situations de discrimination vécues et les problématiques d'exclusion. L'analyse documentaire a particulièrement montré, surtout lors des premières initiatives, que la section des plans portant sur le diagnostic présente essentiellement quelques constats généraux et statistiques sur la représentativité des GHM. Aussi, certains constats ne sont pas liés à des actions précises, comme le recrutement de personnes racisées. Il a aussi été constaté que les actions proposées sont souvent très ambitieuses, mais peu définies en termes d'objectifs, de résultats attendus ou d'indicateurs de mesure. Des actions comme « la révision des critères de performance organisationnelle », « une intégration optimale des GHM » ou encore « la mise en place d'un climat d'inclusion » illustrent bien l'importance de définir clairement ce qui est attendu comme réalisations.

Quels sont les enjeux et défis liés aux manifestations des stratégies d'opposition?

Perception d'iniquité face aux pratiques inclusives

Les entretiens et l'observation participante ont permis de dégager des résistances à l'inclusion, la plus courante étant des commentaires relatifs au sentiment d'iniquité de personnes du groupe majoritaire. Par exemple, lors d'une formation sur l'EDI à des personnes représentantes des centres de recherche, à la suite d'un exemple sur le fait de proposer une flexibilité des horaires pour les Premières Nations durant la saison d'automne afin de leur permettre d'aller chasser en communauté, une personne employée a mentionné qu'elle aussi « aurait le droit d'avoir des dispositions d'horaire pour lui permettre d'aller faire du ski durant les mois d'hiver ». D'autres témoignages montrent une opposition plus ferme, particulièrement lorsque des mesures pour atteindre des cibles de représentativité sont mises en place. Certaines personnes employées ont même parlé de la « création d'un problème », d'autres ont évoqué une « perte de temps », et le fait que l'EDI devrait se faire naturellement. Un autre témoignage d'un professeur d'université montre le sentiment d'exclusion vécu : « le message envoyé est que si on n'est pas une femme, une minorité visible, un Autochtone ou un handicapé, alors tu n'as aucune chance. Le message est tellement clair qu'on n'a plus de candidatures d'hommes blancs, les gens se sentent exclus ».

Notions de performance et de compétence

Certaines personnes ont soulevé la question de savoir si les pratiques d'inclusion s'inscrivent dans les critères actuels de performance de l'université, comme le montre ce témoignage d'une personne titulaire de chaire : « il faut revoir la tradition d'excellence en respectant la diversité et l'équité, sans mettre de côté l'excellence, mais en la repensant [...] le processus actuel est très basé sur l'excellence, donc si on a

une préoccupation pour l'équité, il va falloir se pencher sur ça et se donner des critères parce qu'il y a des dossiers que l'on n'évalue pas à leur juste valeur parce que l'on est trop dans des critères de performance spécifiques ». D'autres professeurs mentionnent que la nomination de personnes appartenant à un GHM ne respecte pas les critères de compétence en matière de recrutement, comme le montre cet extrait d'une contestation dans une université : « c'est de dire que ça va trop loin parce que le processus est censé garder comme priorité absolue la compétence à remplir selon les fonctions de l'affichage. C'est donc de se priver d'entrée de jeu de plusieurs dossiers qui permettraient de voir, dans le marché de l'embauche, qui sont les personnes les plus compétentes. »

Non-identification et participation limitée de GHM

Les données montrent aussi des résistances de personnes des GHM, qui soulignent ne pas vouloir être incluses seulement sur la base de leur groupe d'appartenance. Ces résistances se traduisent, par exemple, par le fait de ne pas s'identifier ouvertement à un groupe ou de ne pas remplir les formulaires d'auto-identification. L'analyse a montré à cet égard un décalage entre les statistiques de représentation colligées par les universités et le discours des personnes lors des entretiens. Cela est particulièrement vrai pour les personnes en situation de handicap, car certaines d'entre elles ont mentionné ne pas se sentir à l'aise de s'auto-identifier à cause de la culture de performance dans leur organisation et de la peur d'être stigmatisées. De plus, plusieurs personnes employées ne se sentent pas concernées par la question « êtes-vous en situation de handicap? », parce que leur handicap est invisible, temporaire, ou que la définition demeure vague. Une personne a souligné qu'elle n'avait pas rempli le questionnaire d'auto-identification au départ, parce que l'auto-déclaration pouvait amener une forme de victimisation. Une autre a mentionné ne pas vouloir être nommée à un poste seulement sur la base de son appartenance à un GHM.

Quels sont les enjeux et défis liés aux stratégies et processus de changement?

Peu de préparation à la gestion du changement et à la réalisation des projets en EDI

Les données ont montré le manque de connaissances et de préparation quant à la gestion du changement et à la faisabilité des projets ou plans en EDI. La majorité des personnes responsables des plans EDI consultées n'ont pas d'expertise sur le sujet et sont souvent des spécialistes de domaines comme les études sur le genre. En outre, certains plans ne contiennent pas de section abordant, par exemple, la faisabilité organisationnelle en termes de ressources humaines et financières ou encore la faisabilité sociale et culturelle. Le contenu des plans porte essentiellement sur ce qu'il est souhaitable de faire comme pratiques inclusives, mais très peu sur la façon de les mettre en place. Pourtant, lors de formations sur le sujet, la préoccupation des personnes participantes concernant les résistances au changement est majeure, comme le montre ce témoignage d'une participante employée d'un centre de recherche : « je me pose toujours la question sur l'organisation inclusive, car on souhaite inclure les gens des groupes par différentes actions, mais comment on travaille sur les autres personnes qui ont des biais inconscients et qui résistent au changement, est-ce qu'il y a des études sur le sujet? ». Une conseillère en EDI mentionne : « le défi, c'est de montrer concrètement aux personnes ce que l'EDI veut dire pour leur travail au quotidien [...] il faut motiver les gens sur les impacts de l'EDI dans leur performance au travail et non seulement par exemple les sensibiliser au racisme de façon générale ». Des plans EDI plus substantiels ont prévu la mise en place de structures de gouvernance formelles, comme des vice-rectorats à l'EDI, et principalement la création de postes de conseil en EDI. Selon une personne gestionnaire d'un organisme subventionnaire, « les conseillères et conseillers en EDI jouent un rôle très important pour la mise en place des plans EDI ».

Importance des aspects humains dans le processus de changement

Les entretiens et l'observation participante ont montré l'importance des aspects humains dans le processus de changement en EDI, surtout la contribution des personnes issues des GHM à toutes les étapes d'un projet ou d'un processus de changement. Ainsi, une personne professeure s'identifiant à un GHM dans une université mentionne : « les approches EDI font déjà partie des façons de faire de nos communautés, alors il est évident que nous pouvons amener une contribution importante dans les démarches d'inclusion ». Une autre personne employée impliquée de près dans la réalisation d'un plan d'action dans une université a mentionné lors d'une formation cet aspect humain du processus, tant pour les personnes qui réalisent le plan que pour celles à consulter pour y parvenir. « Il faut vraiment préparer un argumentaire pour faire changer les choses, particulièrement auprès de la haute direction [...] pour moi, c'est aussi important que d'avoir une bonne technique de préparation de plan d'action ». Cela montre aussi l'importance de l'engagement des personnes alliées dans le processus de changement.

Ressources limitées pour les projets et la gestion du changement

Le manque de ressources allouées pour les projets et la gestion des changements a été soulevé. L'analyse documentaire a montré à quel point on y retrouve peu d'information consacrée à la planification des projets. Dans certains cas, il y a un calendrier sommaire de réalisation des activités, mais on trouve très rarement une estimation des coûts nécessaires à la réalisation des projets. On constate aussi une absence de planification dans l'affectation des ressources humaines, indiquant qu'il est tenu pour acquis que les personnes réaliseront les tâches liées à l'inclusion en plus de leur travail actuel. Et même quand cela peut être considéré, un directeur de centre de recherche mentionne : « il faut libérer les gens pour les dossiers EDI sur leur temps de travail, mais dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre et de surcharge de travail, ce

n'est pas évident ». À cet égard, une conseillère en EDI souligne : « L'EDI est une responsabilité partagée dans l'ensemble de l'université [...] les actions doivent être prises en charge à l'intérieur de l'organisation à condition de mettre en place des formes de reconnaissance pour que ces activités ne soient pas en plus de la charge de travail normale d'une personne ». Il arrive que ce soient souvent les mêmes personnes qui sont désignées pour réaliser les activités, et particulièrement les personnes des GHM, alors que bien souvent, celles-ci ne se considèrent pas comme des spécialistes de l'inclusion. Une personne employée s'identifiant à un GHM dans une université a mentionné lors d'une formation : « cela a mis des mots sur mon vécu, mais je ne connaissais pas ces concepts ». Cet enjeu concerne également la fonction conseil en EDI, puisque plusieurs de ces personnes ont exprimé un certain épuisement à porter l'entièreté des activités du plan et des projets en EDI sur leurs épaules.

DISCUSSION CONCLUSIVE

Cette étude visait à identifier, à l'aide d'une méthodologie basée sur l'ethnographie institutionnelle, les différents enjeux et défis liés à l'inclusion dans le milieu universitaire. Quatre dimensions ont été analysées, soit les différentes expériences d'inclusion et d'exclusion des individus, les pratiques organisationnelles inclusives, les manifestations de stratégies d'opposition et les stratégies et processus de changement.

Malgré la priorité donnée à l'approche inclusive en éducation (Booth et Ainscow, 2002; Borri-Anadon et al., 2015; Potvin, 2013, 2018), la mise en place de plans d'action institutionnels en EDI et le fait que certaines activités aient été mises de l'avant dans le milieu universitaire (Tamtik et Guenter, 2019), la présente recherche montre clairement que plusieurs enjeux liés à ces démarches doivent être pris en considération afin de ne pas ralentir, voire compromettre, l'atteinte des résultats escomptés. Les résultats ont en effet mis de l'avant la complexité des transformations liées à l'inclusion dans le milieu universitaire, allant

bien au-delà de la rédaction de plans en EDI ou de stratégies faisant la promotion de l'inclusion dans le milieu universitaire. Cette étude permet plus spécifiquement de dégager trois principaux constats et contributions à l'avancement des connaissances sur le sujet.

Premièrement, à l'instar de plusieurs études (Adamson et al., 2021; Dobusch, 2014; Ferdman, 2017; Podsiadlowski et Hofbauer, 2014), les résultats ont confirmé l'expression de résistances à l'inclusion, tout en indiquant de façon plus spécifique la façon dont ces résistances se manifestent. En plus de souligner des perceptions d'iniquité du groupe majoritaire (DiAngelo, 2018; Humbert et al., 2019; Kelan, 2018; Ng et al., 2021), cette recherche a permis de mettre de l'avant les manifestations spécifiques des GHM face au processus d'auto-identification, à leur sursollicitation pour la réalisation des activités et à leur manque d'implication dans les processus de consultation. À cet égard, des enjeux ont été soulevés quant à l'importance des mécanismes de consultation pour bien identifier les expériences individuelles d'exclusion ou d'inclusion et la pertinence d'utiliser des méthodes de collecte qui s'inscrivent dans des perspectives décolonisées, féministes et participatives et respectant la sensibilité des témoignages. Ces éléments méritent d'être soulignés et documentés dans les démarches d'inclusion dans le milieu universitaire, tout comme les manifestations de remise en question, voire d'opposition à l'inclusion mobilisant les notions de performance et de compétence. Cet enjeu semble important puisqu'il peut contribuer à remettre en question les différentes initiatives d'inclusion.

Deuxièmement, cette étude montre tous les défis posés par les stratégies et processus de changement lié à l'inclusion souhaité en éducation (Potvin, 2013, 2014; UNESCO, 2009), plus spécifiquement dans le milieu universitaire. Parmi les stratégies porteuses de changements, les résultats ont montré non seulement l'importance du rôle joué par les différentes parties prenantes, comme l'ont fait plusieurs études sur le sujet (Bernstein et al., 2020; Freeman, 2014; Molefi et al.,

2021; Scharnitzky et Stone, 2018), mais, de façon plus spécifique, le défi de faire coopérer les parties prenantes compte tenu de leurs différentes perceptions quant aux expériences d'inclusion. Cette importance des aspects humains dans le processus de changement en EDI est apparue comme un élément important, mettant ainsi de l'avant la capacité des personnes à constamment argumenter et convaincre les membres de l'organisation d'être des personnes alliées dans le processus de changement. Les résultats ont aussi mis de l'avant la méconnaissance des personnes quant au déploiement de différentes pratiques inclusives. Ainsi, si l'inclusion et les pratiques inclusives sont relativement bien définies dans certaines études (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2018), cette recherche montre qu'elles sont beaucoup moins comprises et mises en pratique dans le contexte universitaire. Même pour les personnes impliquées dans des démarches EDI, une certaine complexité a été soulevée dans l'identification d'un diagnostic et la définition des actions de changement dans les plans et projets. Aussi, même si les études soulignent que l'inclusion est un processus dynamique et itératif qui nécessite du temps d'adaptation aux différents contextes organisationnels (Ferdman, 2017; Özbilgin, 2009; Podsiadlowski et Hofbauer, 2014), la recherche permet de montrer le peu de préparation à la gestion du changement et de ressources allouées aux projets en EDI sur le terrain. Ces résultats permettent de conclure que la connaissance des différentes pratiques inclusives ou la rédaction de plans ne sont pas suffisantes pour cheminer vers un milieu universitaire plus inclusif, et soulignent la pertinence de mieux préparer les personnes qui entreprennent une démarche d'inclusion dans une perspective itérative et collaborative.

Enfin, en plus de proposer un cadre théorique original et convergent entre l'approche de l'éducation inclusive et le système d'inclusion en organisation et de mettre l'accent sur les considérations pour le changement à toutes les étapes du processus d'inclusion, cette étude montre l'importance de joindre à ces démarches davantage de référents théoriques

et conceptuels par la réalisation de recherches, d'autant plus que ces démarches se réalisent dans le milieu universitaire. Dans ce contexte, largement utilisé en sciences de l'éducation, un type de recherche qui peut être particulièrement approprié et innovant est la recherche de type *design-based research* (DBR), car elle permet d'établir une dynamique de collaboration avec la collectivité et une co-construction des connaissances nécessaires dans des démarches d'inclusion. Ce type de recherche, qui vise à résoudre des enjeux complexes dans un contexte d'innovation, s'avère utile pour les universités, car elle produit des connaissances que leurs parties prenantes pourront s'approprier tout en contribuant à développer une théorisation à partir des données collectées (Goldkuhl, 2012; Järvinen, 2007). À travers son processus itératif, ce type de recherche contribuera à la fois à une meilleure théorisation de l'organisation inclusive et à l'établissement d'une dynamique de collaboration avec toutes les parties prenantes, tout en permettant le développement et l'expérimentation de pratiques et de processus de changement.

Cette recherche n'est toutefois pas sans comporter certaines limites. Compte tenu des initiatives récentes en EDI exigées par les organismes subventionnaires de recherche et du caractère exploratoire de la recherche, celle-ci ne permet pas de faire une analyse détaillée et représentative des enjeux et défis vécus par toutes les universités engagées dans ces démarches. Davantage de recherches devraient être réalisées dans cette perspective, notamment selon une typologie du niveau d'avancement et des marqueurs de diversité de chaque université, selon la taille et l'emplacement des universités et aussi selon la nature de leurs subventions obtenues ou de leurs ressources consacrées à l'EDI. Des recherches sur la réalité spécifique de chaque GHM lors de la mise en œuvre des plans en EDI devraient aussi être réalisées. Bien que cette étude permette de déceler quelques éléments générateurs de changement en EDI dans des universités au Québec, d'autres recherches devraient présenter plus clairement les réelles avancées et pratiques porteuses

de changement qui s'y dégagent malgré les enjeux et défis rencontrés. La réalisation de recherches permettra également de développer des connaissances nécessaires pour des organisations d'autres secteurs qui ont entrepris ou souhaitent entreprendre des démarches d'inclusion dans leur propre contexte.

RÉFÉRENCES

- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & Society, 20*(4), 441-464. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/0891243206289>
- Adamson, M. (2015). The making of a glass slipper: Exploring patterns of inclusion and exclusion in a feminized profession. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 34*(3) 214-226. <https://doi.org/10.1108/EDI-01-2014-0002>
- Adamson, M., Kelan, E., Lewis, P., Śliwa, M. et Rumens, N. (2021). Introduction: Critically interrogating inclusion in organisations. *Organization, 28*(2), 211-227. <https://doi.org/10.1177/1350508420973307>
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included*. Duke University Press.
- Ashley, L. et Empson, L. (2017). Understanding social exclusion in elite professional service firms: field level dynamics and the "professional project". *Work, Employment and Society, 31*(2), 211-229. <https://doi.org/10.1177/0950017015621480>
- Beaton, A. M. et Tougas, F. (2001). Reactions to affirmative action: Group membership and social justice. *Social Justice Research, 14*, 61-78. <https://doi.org/10.1023/A:1012575724550>
- Berg, D. N. (2011). Dissent: An intergroup perspective. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 63*(1), 50. <https://doi.org/10.1037/a0023052>

- Bernstein, R. S., Bulger, M., Salipante, P. et Weisinger, J. Y. (2020). From diversity to inclusion to equity: A theory of generative interactions. *Journal of Business Ethics*, 167, 395-410. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04180-1>
- Bhavnani, K. K. (2007). Interconnections and configurations: Toward a global feminist ethnography. Dans S. N. Hesse-Biber (dir.), *Handbook of feminist research: Theory and praxis*. SAGE publications. <https://doi.org/10.4135/9781483384740.n7>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>
- Borri-Anadon, C., Savoie-Zajc, L. et Lebrun, M. (2015). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles : différenciation, uniformisation et normalisation. *Recherches et Éducatons*, 14, 81-92. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2400>
- Brière, S. (dir.). (2019). *Les femmes dans des professions traditionnellement masculines*. Presses de l'Université Laval. http://epe.lac-bac.gc.ca/101/200/300/pul/femmes_professions/9782763739281.pdf
- Cachat-Rosset, G. (2019). *Un nouveau paradigme pour apprécier l'impact du climat diversité sur la performance des salariés* [Thèse de doctorat, Université Toulouse 1]. Thèses.fr. <http://www.theses.fr/2019TOU10028/document>
- Calas, M., Smircich, L. et Holvino, E. (2014). Theorizing gender and organisation. Dans S. Kumra, R. Simpson et R. J. Burke (dir.), *The Oxford handbook of gender in organizations* (p. 17-52). Oxford University Press.
- Chaires de recherche du Canada. (2022). *Exigences et pratiques en matière d'équité, de diversité et d'inclusion*. <https://www.chairs-chaieres.gc.ca/program-programme/equity-equite/index-fra.aspx>
- Chicha, M.-T. et Charest, É. (2013). *Le Québec et les programmes d'accès à l'égalité : un rendez-vous manqué? Analyse critique de l'évolution des programmes d'accès à l'égalité depuis 1985. Rapport de recherche*. Centre des études ethniques des universités montréalaises. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23564/PAE%20Chicha%20et%20Charest%2030%20avril%202013.pdf>
- Chicha, M.-T. et Charest, É. (2009). Accès à l'égalité et gestion de la diversité : une jonction indispensable. *Gestion*, 34(3), 66-73. <https://doi.org/10.3917/riges.343.0066>
- Chung, B. G., Ehrhart, K. H., Shore, L. M., Randel, A. E., Dean, M. A. et Kedharnath, U. (2020). Work group inclusion: Test of a scale and model. *Group & Organization Management*, 45(1), 75-102. <https://doi.org/10.1177/1059601119839858>
- Clarkson, M., Starik, M., Cochran, P. et Jones, T. M. (1994). The Toronto conference: Reflections on stakeholder theory. *Business and Society*, 33(1), 82. <https://doi.org/10.1177/000765039403300105>
- Collerette, P., Schneider, R. et Lauzier, M. (2021). *Le pilotage du changement*. Presses de l'Université du Québec.
- Combs, G. M., Milosevic, I. et Bilimoria, D. (2019). Introduction to the special topic forum: Critical discourse: Envisioning the place and future of diversity and inclusion in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(3), 277-286. <https://doi.org/10.1177/1548051819857739>
- de Aquino, C. T. E. et Robertson, R. W. (2018). *Diversity and inclusion in the global workplace*. Palgrave Macmillan.
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism* (7^e éd.). Beacon Press.
- Dobusch, L. (2014). How exclusive are inclusive organisations? *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 33(3), 220-234. <https://doi.org/10.1108/EDI-08-2012-0066>

- Dovidio, J. F., Abad-Merino, S. et Tabernero, C. (2017). General concepts about inclusion in organizations: A psychological approach to understanding diversity and inclusion in organizations. Dans A. Arenas, D. Di Marco, L. Munduate et M. Euwema (dir.), *Shaping inclusive workplaces through social dialogue* (p. 23-31). Springer eBooks. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66393-7>
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Ufkes, E. G., Saguy, T. et Pearson, A. R. (2016). Included but invisible? Subtle bias, common identity, and the darker side of “we”. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 6-46. <https://doi.org/10.1111/sipr.12017>
- Ferdman, B. M. (2017). Paradoxes of inclusion: Understanding and managing the tensions of diversity and multiculturalism. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(2), 235-263. <https://doi.org/10.1177/0021886317702608>
- Ferdman, B. M., Barrera, V., Allen, A. et Vuong, V. (2009). Inclusive behavior and the experience of inclusion. Dans B. G. Chung (président), *Inclusion in organizations: Measures, HR practices, and climate*. Symposium presented at the 69th Annual Meeting of the Academy of Management, Chicago.
- Ferdman, B. M. et Deane, B. (2014). *Diversity at work: The practice of inclusion*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781118764282>
- Fonds de recherche du Québec. (2022). *Équité, diversité et inclusion*. <https://frq.gouv.qc.ca/equite-diversite-et-inclusion-edi/>
- Freeman, R. E. (2014). *Stakeholder Management*. <https://redwardfreeman.com/stakeholder-management/>
- Freeman, R. E. (2010). *Strategic management: A stakeholder approach*. Cambridge University Press.
- Goldkuhl, G. (2012). From action research to practice research. *Australasian Journal of Information Systems*, 17(2), 57-78. <https://doi.org/10.3127/ajis.v17i2.688>
- Hanover Research. (2022). *Best practices, key performance indicators for diversity, equity and inclusion*. <https://www.hanoverresearch.com/>
- Humbert, A. L., Kelan, E. et Van den Brink, M. (2019). The perils of gender beliefs for men leaders as change agents for gender equality. *European Management Review*, 16(4), 1143-1157. <https://doi.org/10.1111/emre.12325>
- Jansen, W. S., Otten, S., van der Zee, K. I. et Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 370-385. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2011>
- Järvinen, P. (2007). Action research is similar to design science. *Quality & Quantity*, 41, 37-54. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-5427-1>
- Karakhan, A. A., Gambatese, J. A., Simmons, D. R. et Al-Bayati, A. J. (2021). Identifying pertinent indicators for assessing and fostering diversity, equity, and inclusion of the construction workforce. *Journal of Management in Engineering*, 37(2), Article 04020114. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)ME.1943-5479.0000885](https://doi.org/10.1061/(ASCE)ME.1943-5479.0000885)
- Kelan, E. K. (2018). Men doing and undoing gender at work: A review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 20(2), 544-558. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12146>
- Kirton, G. (2021). *The dynamics of managing diversity and inclusion: A critical approach*. Routledge. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2958513>
- Kitchenham, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J. et Linkman, S. (2009). Systematic literature reviews in software engineering: A systematic literature review. *Information and software technology*, 51(1), 7-15. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2008.09.009>

- Lacharité, C. (2017). L'ethnographie institutionnelle. Une approche critique de la recherche sur les rapports entre les personnes et les institutions. Dans *Les Cahiers du CEIDEF* (vol. 5). CEIDEF/ UQTR. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4706266>
- Larivière, V., Pontille, D., et Sugimoto, C. R. (2021). Investigating the division of scientific labor using the Contributor Roles Taxonomy (CRediT). *Quantitative Science Studies*, 2(1), 111-128. https://doi.org/10.1162/qss_a_00097
- Lavigne, E. (2020). The demographics and career paths of Canadian university deans: gender, race, experience, and provenance. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1949-1960. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612350>
- Lirio, P., Lee, M. D., Williams, M. L., Haugen, L. K. et Kossek, E. E. (2008). The inclusion challenge with reduced-load professionals: The role of the manager. *Human Resource Management*, 47(3), 443-461. <https://doi.org/10.1002/hrm.20226>
- Martineau, S. (2021). L'observation directe. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 253-272). Presses de l'Université du Québec.
- Mc Andrew, M., Potvin, M. et Borri-Anadon, C. (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat*. Presses de l'Université du Québec.
- Meisenbach, R. J. et Hutchins, D. (2020). Stigma communication and power: Managing inclusion and exclusion in the workplace. Dans *Organizing Inclusion* (p. 25-42). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429450495-3/stigma-communication-power-rebecca-meisenbach-darvelle-hutchins>
- Molefi, N., O'Mara, J. et Richter, A. (2021). Global diversity, equity and inclusion benchmarks: Standards for organizations around the world. *Centre for Global Inclusion*. <https://dileaders.com/gdeib/>
- Mor Barak, M. E. et Cherin, D. A. (1998). A tool to expand organizational understanding of workforce diversity: Exploring a measure of inclusion-exclusion. *Administration in Social Work*, 22(1), 47-64. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1300/J147v22n01_04
- Mor Barak, M. E. (2015). Inclusion is the key to diversity management, but what is inclusion? *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 39(2), 83-88. <https://doi.org/10.1080/23303131.2015.1035599>
- Mor Barak, M. E., Lizano, E. L., Kim, A., Duan, L., Rhee, M.-K., Hsiao, H.-Y. et Brimhall, K. C. (2016). The promise of diversity management for climate of inclusion: A state-of-the-art review and meta-analysis. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 40(4), 305-333. <https://doi.org/10.1080/23303131.2016.1138915>
- Ng, E. S., Sears, G. J. et Bakkaloglu, M. (2021). White and minority employee reactions to perceived discrimination at work: evidence of White fragility? *International Journal of Manpower*, 42(4), 661-682. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJM-12-2019-0535/full/html>
- Nishii, L. H. et Rich, R. E. (2014). Creating inclusive climates in diverse organizations. Dans B. M. Ferdman et B. Deane (dir.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (p. 330-363). Jossey-Bass. <http://www.books24x7.com/marc.asp?bookid=62622>
- Nkomo, S. M. (2013). Inclusion: Old wine in new bottles? Dans B. M. Ferdman et B. R. Deane (dir.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (p. 580-592). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch22>

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Oswick, C. et Noon, M. (2014). Discourses of diversity, equality and inclusion: trenchant formulations or transient fashions? *British Journal of Management*, 25(1), 23-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2012.00830.x>
- Özbilgin, M. (2009). *Equality, diversity and inclusion at work: yesterday, today and tomorrow*. Edward Elgar Publishing. <https://search.ebscohost.com/login.pe=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=284182>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Podsiadlowski, J. et Hofbauer, A. (2014). Envisioning "inclusive organizations". *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 33(3). <https://doi.org/10.1108/EDI-01-2014-0008>
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin, et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (p. 1-26). Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M. (2018). *Guide pour les intervenants scolaires. 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. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M., Chastenay, M.-H., avec la collaboration de Beck, I.-A. (2015). *Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- Provost, A. M. (2023, 7 janvier). Des étudiants dénoncent l'exclusion des hommes blancs d'appels à candidature. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/776974/des-associations-etudiantes-denoncent-l-exclusion-d-hommes-blancs-d-appels-a-candidatures>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A. et Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002>
- Roberson, Q. M. (2006). Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group & Organization Management*, 31(2), 212-236. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/1059601104273064>
- Scharnitzky, P. et Stone, P. (2018). *L'inclusion dans les organisations : de la posture à la pratique*. Association française des managers de la diversité. <https://www.afmd.fr/l'inclusion-dans-les-organisations-de-la-posture-la-pratique>
- Scott, W. R. (2013). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities*. Sage Publications.
- Shore, L. M., Cleveland, J. N. et Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28(2), 176-189. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.003>

- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K. et Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/0149206310385943>
- Smith, D. (2018). *L'ethnographie institutionnelle. Une sociologie pour les gens*. Économica.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Northeastern University Press. https://search-alexanderstreet-com.acces.bibl.ulaval.ca/view/work/bibliographic_entity%7Cbibliographic_details%7C4713163#page/2/mode/1/chapter/bibliographic_entity%7Cdocument%7C4736082
- Smith, M. S. (2019). *Towards Closing the Diversity Gap in Research Chairs*. <https://uofaawa.wordpress.com/2019/05/02/towards-closing-the-diversity-gap-in-research-chairs/>
- Statistique Canada. (2020). *Enquête sur le corps professoral et les chercheurs du niveau postsecondaire, 2019*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/200922/dq200922a-fra.pdf?st=PLrsgA8b>
- 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*, 49(3), 41-56. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe>
- Tatlö, A. et Özbilgin, M. F. (2009). Understanding diversity managers' role in organizational change: towards a conceptual framework. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue canadienne des sciences de l'administration*, 26(3), 244-258.
- Witteman, H. O., Hendricks, M., Straus, S. et Tannenbaum, C. (2019). Are gender gaps due to evaluations of the applicant or the science? A natural experiment at a national funding agency. *The Lancet*, 393(10171), 531-540. [https://doi.org/doi:10.1016/S0140-6736\(18\)32611-4](https://doi.org/doi:10.1016/S0140-6736(18)32611-4)