

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 2, n° 1, 2019

État de la situation sur l'accompagnement au développement du leadership inclusif des directions d'établissement scolaire

Bianca B. LAMOUREUX



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

État de la situation sur l'accompagnement au développement du leadership inclusif des directions d'établissement scolaire

Bianca B. LAMOUREUX

Commission scolaire de la Rivière-du-Nord et Université de Sherbrooke (Canada)

RÉSUMÉ

Devant la diversité sociétale et la complexité des situations éducatives, le milieu scolaire a avantage à favoriser l'inclusion scolaire pour la réussite de tous les élèves aux besoins multiples et variés. Pour réaliser ce défi éducatif inclusif, tout le personnel scolaire tire profit à s'inscrire dans un développement professionnel continu. À cet effet, les directions d'établissement scolaire (DÉS) ont avantage à accompagner leur équipe-école. De leur côté, comment doivent être accompagnées les DÉS afin de développer leur leadership inclusif (LI)? Cet article propose une vulgarisation scientifique traitant de la nécessité de développer le LI chez les DÉS par l'entremise de l'accompagnement.

MOTS-CLÉS

direction d'établissement scolaire, direction d'école, inclusion scolaire, leadership inclusif, accompagnement

1. INTRODUCTION

La profession des directions d'établissement scolaire (DÉS) québécoises est complexe et ardue; elle comprend des enjeux documentés par les chercheurs en administration scolaire (Chevrier, 2014; Pelletier, 2017). Dans la dernière décennie, le rôle et le leadership inclusif (LI) de la DÉS dans l'inclusion scolaire (IS) sont explorés dans la littérature scientifique en éducation, notamment par Hoppey et McLeskey (2013); Jones, Forlin et Gillies (2013); Lyons (2016); Ryan (2010) ainsi que par Waldron, McLeskey et Redd (2011). Ces sujets sont également abordés dans le contexte québécois francophone, principalement par Bélanger (2015); Rousseau et Point (2015); Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais (2017); Rousseau, Prud'homme et Vienneau (2015) de même que par Thibodeau *et al.* (2016). Ces auteurs relèvent que, pour en arriver à exercer adéquatement leur leadership inclusif, les DÉS ont besoin d'accompagnement. Or, comment accompagner les DÉS

du primaire et du secondaire œuvrant au Québec afin que leur leadership ait une retombée concrète et positive sur l'IS et, par extension, sur la réussite éducative de tous les élèves? Ce texte dresse succinctement l'état de la situation quant à l'accompagnement au LI des DÉS, tel qu'il est décrit dans la littérature (de 1990 à 2017) recensée parmi le catalogue de l'UQO, ainsi que dans les bases de données Cairn, Érudit, Education Source et ERIC. Il s'agit d'une synthèse de la problématisation et du cadre conceptuel qui a été réalisée pour un essai de maîtrise servant de projet de développement professionnel à une conseillère pédagogique en adaptation scolaire¹. Le rôle de la DÉS dans l'IS et l'accompagnement qui semble pertinent au développement du LI sont abordés.

2. LE RÔLE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DANS L'INCLUSION SCOLAIRE

La réussite éducative de tous les élèves, promue par l'UNESCO (2006), le Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2016, 2017b) et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES] (2017), amène la communauté éducative à répondre aux besoins multiples et variés de chacun des élèves, ce qui complexifie les situations éducatives. Comme l'inclusion scolaire (IS) semble un moyen efficace de parvenir à la réussite éducative de tous les élèves, le personnel scolaire (personnes travaillant en milieu scolaire, peu importe le type d'emploi occupé) a un rôle crucial à jouer dans la mise en place, la concrétisation et la régulation des services entourant les élèves (CSÉ, 2016; 2017a, 2017b; MÉES, 2017; Rousseau *et al.*, 2017; Rousseau *et al.*, 2015). La DÉS a de l'influence sur la façon dont l'inclusion se réalise dans son école (Beaupré, Landry et Tétreault, 2015; Bélanger, 2015; Thibodeau *et al.*, 2016). Comme bien d'autres auteurs, Ryan (2010) ainsi que Beaupré *et al.* (2015) constatent que la gestion en contexte d'IS s'effectue grâce au partage du pouvoir de la DÉS. Cette dernière a avantage à promouvoir un contexte de travail collaboratif, ouvert et proactif, où les croyances du personnel scolaire sont changées et leurs pratiques actualisées en faveur de l'IS (Rousseau et Point, 2015; Rousseau *et al.*, 2017; Ryan, 2010; Thibodeau *et al.*, 2016).

2.1. LE LEADERSHIP INCLUSIF : UNE DÉFINITION

Thibodeau *et al.* (2016) ont fait une synthèse de plusieurs types de leadership valorisant la diversité et l'inclusion scolaire (IS); selon ces derniers, le leadership inclusif (LI) se traduit par : 1) la vision; 2) les valeurs; 3) les attitudes et 4) les actions inclusives de la DÉS. Le CSÉ (2016) précise que ces éléments doivent favoriser la réussite éducative de tous les élèves ayant des besoins diversifiés, au regard des trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier.

1 Remerciements au comité d'évaluation de mon essai de maîtrise : Andréanne Gélinas-Proulx (tutrice), Martine Leclerc (correctrice) et André C. Moreau (correcteur).

2.1.1. La vision et les valeurs inclusives

La direction d'établissement scolaire (DÉS) inclusive a une vision claire, respectant et valorisant l'inclusion et la diversité scolaire ainsi que l'équité et la justice sociale (Ryan, 2010; Thibodeau *et al.*, 2016). La DÉS fait siennes certaines valeurs inclusives, comme la conviction inébranlable que tous les élèves peuvent apprendre ou encore la lutte contre les barrières à l'inclusion pour défendre les droits des personnes marginalisées. En toile de fond, sont relevées la promotion et la valorisation de l'inclusion, réalisées de façon convaincante et constante, dans l'établissement scolaire et dans la communauté éducative (Lyons, 2016; Ryan, 2010; Thibodeau *et al.*, 2016).

2.1.2. Les attitudes inclusives

Les réactions de la communauté éducative vis-à-vis de l'IS peuvent être hétérogènes et contradictoires, ce qui, dans certains cas, nécessite de changer les croyances et les pratiques chez certains acteurs (Bélanger, 2015). Cette réalité crée des situations complexes que la DÉS doit gérer avec éthique et diplomatie (Ryan, 2010; St-Vincent, 2017; Thibodeau *et al.*, 2016). Des attitudes d'honnêteté, de sollicitude, d'authenticité et de transparence de la part de la DÉS, ainsi que le sens des responsabilités et l'imputabilité, sont des appuis au courage et à l'activisme nécessaires pour surmonter les défis liés aux résistances à l'IS (Ryan, 2010; Thibodeau *et al.*, 2016). En plus de telles attitudes, la sensibilité, le respect et l'empathie face aux préoccupations des parents renforcent la cohérence avec l'adoption de valeurs inclusives et témoignent d'un LI assuré (Thibodeau *et al.*, 2016). Aussi, lorsque la DÉS promeut la formation continue des différents acteurs concernés, cela permet de répondre avec efficacité à l'ensemble des besoins diversifiés des élèves et démystifie les enjeux inclusifs véhiculés dans la communauté éducative (Bélanger, 2015; CSÉ, 2017b; Rousseau *et al.*, 2017; Thibodeau *et al.*, 2016). Lorsque la DÉS assume avec conviction son LI, celui-ci se transpose sur le personnel scolaire, l'amenant à soutenir la réussite éducative des élèves en contexte d'IS (Thibodeau *et al.*, 2016). Assurément, l'IS réussie passe par le soutien à l'engagement et par la mobilisation du personnel scolaire de la part de la DÉS, qui agit alors comme porteuse du projet inclusif (Rousseau et Point, 2015).

2.1.3. Les actions inclusives

La littérature qui porte sur la réussite des écoles qui visent l'inclusion relate que la DÉS entretient une collaboration continue avec le personnel scolaire, ce qui mène à des prises de décisions partagées, lesquelles facilitent et soutiennent la planification et la mise en œuvre d'une IS harmonieuse (CSÉ, 2017a; 2017b; Lyons, 2016). Il y est préconisé que la DÉS soutienne les interventions valorisant les comportements positifs et la différenciation pédagogique, qu'elle assure la prédominance des processus collaboratifs et qu'elle favorise la résolution de problèmes (CSÉ, 2017a; Lyons, 2016; Ryan, 2010). Un leader inclusif entretient le développement de connaissances et de compétences, tant

personnelles que professionnelles, qui favorisent l'IS chez tout le personnel scolaire (Lyons, 2016; Ryan, 2010). Finalement, les apprentissages des élèves sont documentés par des données d'observation dans le but de réguler les pratiques du personnel scolaire en fonction des capacités et des besoins de chaque élève (CSÉ, 2017b; Thibodeau *et al.*, 2016).

Sommairement, Thibodeau *et al.* (2016) révèlent que le LI de la DÉS s'illustre par la promotion de l'IS et la formation du personnel scolaire sur ce sujet, par la mise en œuvre de pratiques inclusives et par la régulation des actions inclusives, cela se traduisant tant dans sa vision, ses valeurs et ses attitudes que dans ses actions. Pour accomplir son mandat complexe et multidimensionnel visant la réussite éducative des élèves au sein d'un système éducatif inclusif, la DÉS pourrait bénéficier d'un accompagnement lui permettant de développer son LI (Lyons, 2016; Ryan, 2010).

3. L'ACCOMPAGNEMENT AU DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP INCLUSIF DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Certains auteurs (Bélanger, 2015; CSÉ, 2017b; Rousseau *et al.*, 2017; Thibodeau *et al.*, 2016) mettent l'accent sur l'importance de la formation continue par l'accompagnement du personnel scolaire, ainsi que sur la mise en place de structures et de moyens permettant à chacun de remplir son rôle respectif dans l'inclusion. La mise en contact avec des environnements inclusifs et la contribution de l'ensemble des ressources présentes dans la communauté éducative constituent des moyens déterminants afin de parfaire la formation continue par l'accompagnement du personnel scolaire (Bélanger, 2015; CSÉ, 2017a). De plus, l'arrimage et le partenariat entre les conseillers pédagogiques et les cadres des commissions scolaires, les associations professionnelles ainsi que les chercheurs du milieu universitaire sont des leviers à ce type de formation par accompagnement (CSÉ, 2017a; Isabelle, Meunier et Gélinas-Proulx, 2016; Thibodeau *et al.*, 2016). Mais qu'entendons-nous par *accompagnement*?

Le concept d'*accompagnement* présenté dans cet article repose sur la vision de l'apprentissage en andragogie, soit l'apprentissage de l'adulte actif (Bélanger, 2011). Selon Paul (2011), l'accompagnement s'inscrit dans une perspective systémique et globale où tous les acteurs, à compétences variées, créent une unité de coconstruction de savoirs et de pratiques. L'accompagnement est défini comme un processus de construction de connaissances, où la personne accompagnée fait une réflexion professionnelle structurée (Lafortune, 2008) qui lui permet de cibler ses besoins et de développer ses compétences, dans le but d'actualiser ses compétences professionnelles afin d'user de pratiques plus efficaces pour la réussite éducative (Potvin, 2016). L'accompagnateur offre du soutien dans le processus d'apprentissage de la personne accompagnée, lequel passe par l'analyse réflexive critique (Aas, 2017) de pratiques effectives de cette dernière, dans une visée de régulation. Dans cette démarche, l'engagement, l'ouverture au changement, la confiance mutuelle et le respect sont indispensables (Lafortune, 2008; Potvin, 2016). Afin de favoriser la motivation, l'intérêt ainsi que l'engagement de l'apprenant, il est primordial que le contenu d'apprentissage soit adapté de

façon à répondre à ses intérêts et besoins (Bélanger, 2011). Une étude québécoise réalisée en 2006 sur le soutien et l'accompagnement des DÉS révèle que 48,9 % des aspirants à la DÉS désirent un accompagnement individuel et que 36,3 % souhaitent un accompagnement sous forme de groupes de discussion sur des thèmes d'intérêts, soit les résultats les plus élevés de l'étude sur les modèles d'accompagnement souhaités (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2006, p. 41). En 2016, les participants d'une recherche qualitative (DÉS, directions générales de commissions scolaires, présidents d'associations de DÉS et professeurs d'université) considèrent, entre autres, que les formations non formelle² et formelle³ pourraient être les plus aidantes pour les nouvelles DÉS du Québec afin de développer leurs compétences (Isabelle *et al.*, 2016). Par conséquent, un choix ciblé de modèles d'accompagnement, et peut-être même une combinaison de contextes (individuel et collectif), auprès des DÉS pourrait être à préconiser. De plus, pour que l'IS corresponde à la diversité et à l'équité du système éducatif québécois, il serait pertinent que l'accompagnement de la DÉS soit orienté vers le développement de son LI afin d'assurer, par ricochet, la réussite éducative de tous les élèves.

4. CONCLUSION

La DÉS joue un rôle important dans la mise en place et l'actualisation d'un milieu scolaire où la vision, les valeurs, les attitudes et les pratiques de la communauté éducative seraient inclusives. La DÉS a besoin de soutien afin de développer ses connaissances ainsi que ses compétences et elle aurait avantage à user de moyens efficaces pour assurer la gestion et la supervision de son équipe afin d'amorcer et de soutenir les pratiques inclusives dans son école (Lyons, 2016). Elle peut promouvoir la culture inclusive, notamment en s'assurant que les croyances, les processus continus de développement professionnel, le programme dispensé, les politiques et procédures ainsi que les pratiques éducatives soient favorables à l'IS (Beaupré *et al.*, 2015; Lyons, 2016; Rousseau et Point, 2015; Rousseau *et al.*, 2015; Ryan, 2010). Il semble que des activités d'accompagnement pour les DÉS auraient avantage à être organisées par différentes instances cohérentes les unes avec les autres (Isabelle *et al.*, 2016; Thibodeau *et al.*, 2016). Il serait pertinent que ces activités d'accompagnement soient basées sur l'analyse réflexive (Aas, 2017; Lafortune, 2008) grâce à des échanges avec différentes personnes-ressources (Potvin, 2016), tant en contexte individuel qu'en contexte de groupe (MELS, 2006), tout en maximisant les conditions d'engagement volontaire et de proactivité des DÉS (Bélanger, 2011; Potvin, 2016). Dans le cadre de mon essai de maîtrise, j'argumente comment favoriser le développement du LI de la DÉS du primaire et du secondaire pour permettre la réussite

-
- 2 Considérations de 70 % des participants. Le contexte de formation non formel est constitué d'« activités personnalisées et organisées par [la commission scolaire] telles que le mentorat-coaching, les CAP, les échanges avec la direction générale, la surintendance et le conseiller pédagogique » (Isabelle *et al.*, 2016, p. 895).
 - 3 Considérations de 64 % des participants. Le contexte de formation formel fait référence aux « apprentissages formels et [aux] enseignements [qui] mènent à l'obtention de diplômes ou de titres décernés par l'État » (Isabelle *et al.*, 2016, p. 879).

de l'IS dans son milieu. Les modèles d'accompagnement proposés incluent la participation à des communautés de pratique et du coaching, où les personnes-ressources peuvent être exemptes de position hiérarchique ou de posture d'expert (anciennes DÉS) comme, par exemple, les conseillers pédagogiques.

5. RÉFÉRENCES

- Aas, M. (2017). Leaders as Learners: Developing New Leadership Practices. *Professional Development in Education*, 43(3), 439-453.
- Beaupré, P., Landry, L. et Tétreault, S. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 183-201). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, J. (2011). *Guide pratique d'animation et de formation*. Anjou, Canada : Saint-Martin.
- Bélangier, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 133-155). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Chevrier, J. (2014). *Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle de nouveaux directeurs et directeurs adjoint d'établissement d'enseignement primaire et secondaire* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12063>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017a). *Étude de cas. Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-0505.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Hoppey, D. et McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. Récupéré de <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>
- Isabelle, C., Meunier, H. et Gélinas-Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education*, 51(2), 877-898.
- Jones, P., Forlin, C. et Gillies, A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 60-74.

- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lyons, W. (2016). Principal Preservice Education for Leadership in Inclusive Schools. *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 36-50.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56644>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec, Canada : auteur. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Paul, M. (2011). Le coaching comme «art de la conversation». *Revue internationale de psychosociologie*, 17(42), 123-147.
- Pelletier, G. (2017). Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 31-48. Récupéré de http://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2017/09/Revue_ERAdE_Vol1_No1.pdf
- Potvin, P. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement. Groupe de travail sur les rôles, responsabilités et enjeux du transfert de connaissances en éducation*. Québec, Canada : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Rousseau, N. et Point, M. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_resume_integregation-inclusion.pdf/72ac0ca6-093b-45e8-9174-e14e5f1f4719
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 100-200.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi. Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, J. (2010). Establishing Inclusion in a New School: The Role of Principal Leadership. *Exceptionality Education International*, 20(2), 6-24.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire : fondements et résolutions de problèmes*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Paris, France : auteur. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- Waldron, N. L., McLeskey, J. et Redd, L. (2011). Setting the Direction: The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.