

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement d'un leadership bienveillant, inclusif et transformatif chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement

par

Bianca B.Lamoureux

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade

Philosophiæ Doctor

Doctorat en éducation

Juin 2024

© Bianca B.Lamoureux, 2024

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement d'un leadership bienveillant, inclusif et transformatif chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement

par

Bianca B.Lamoureux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Suzanne Guillemette Université de Sherbrooke	Directrice ou directeur de la recherche
Andréanne Gélinas-Proulx Université du Québec en Outaouais	Codirectrice ou codirecteur de la recherche
Carine Villemagne Université de Sherbrooke	Membre du jury
Marie-Odile Magnan Université de Montréal	Membre externe du jury
Gwénola Réto Université Catholique de l'Ouest	Membre externe du jury

Thèse acceptée le 18 juin 2024

RÉSUMÉ

Force est de constater que des dominations politiques et sociohistoriques engendrent des exclusions, des injustices et des discriminations systémiques auprès de certaines personnes des établissements scolaires québécois, notamment celles issues de groupes minorisés. Les directions d'établissement scolaire jouent un rôle crucial pour assurer l'équité et l'inclusion de la diversité (ÉID) au sein de leur communauté éducative en raison de leurs responsabilités professionnelles. Cette recherche doctorale vise le développement du *leadership inclusif et transformatif* de directions d'établissements scolaires publics francophones du Québec situés en région, c'est-à-dire à l'extérieur du territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal. L'intention étant de garantir que ces directions d'établissement scolaire, appartenant au principal groupe majoritaire et dominant en éducation (personnes francophones blanches), favorisent l'ÉID au sein de leur communauté éducative. Pour ce faire, ces directions d'établissement scolaire doivent déconstruire et reconstruire leurs présupposés, tout en ajustant leur pratique. Ce processus est soutenu par divers produits conceptuels et d'accompagnement pour favoriser le développement du *leadership inclusif et transformatif*. Ces produits sont structurés, développés, améliorés et validés dans cette recherche. En s'appuyant sur une méthodologie de recherche-développement (Bergeron *et al.*, 2021), trois collectes et analyses de données en continu prennent la forme d'une recension pragmatique (C1), d'une mise à l'essai fonctionnelle (C2) et d'une mise à l'essai empirique (C3). Les résultats dégagent des besoins de formations et d'accompagnement pour le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire qui ont permis de structurer et développer les prototypes des produits. Leurs mises au point ont mené à la mise à

l'essai des produits conceptuels et d'accompagnement de façon empirique auprès de directions d'établissement scolaire lors d'une *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* et de six rencontres collectives d'accompagnement réparties sur une année scolaire. Au fil de ces dernières, le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* a été validé et mis au point pour aboutir à un *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* visant un mieux-vivre ensemble où le bien-être individuel et collectif sont indissociables. De plus, les produits se sont avérés être contextualisés, vulgarisés et synthétisés ce qui a soutenu étroitement les besoins initiaux et émergents des directions d'établissement scolaire accompagnées. Globalement, l'articulation des produits a permis de soutenir la compréhension des enjeux d'ÉID, l'ajustement dans l'action et la coconstruction auprès des directions d'établissement scolaire participantes, en tant qu'activités de développement professionnel et organisationnel. Un *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif auprès de la communauté éducative* a émergé de cette démarche. De façon synergique, le maillage des produits dans ce modèle a soutenu le processus de transformation des personnes participantes, dont la chercheuse, dans une perspective de pouvoir d'agir individuel et collectif. En ce sens, la chercheuse est passée d'une double posture de chercheuse-développeuse et chercheuse-accompagnatrice dont la perspective critique était en trame de fond à l'intégration d'une triple posture (chercheuse-développeuse, chercheuse-accompagnatrice et chercheuse critique-émancipatrice), en tant que personne privilégiée et minorisée. Finalement, les apports de la méthodologie de recherche-développement ont été de susciter des transformations individuelles en faveur du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité auprès des communautés des personnes participantes à la recherche.

SOMMAIRE

Ce sommaire reprend les aspects itératifs, dynamiques et systémiques de cette recherche qui comprenait trois collectes de données (C1 ; C2 ; C3). Ce récapitulatif de la recherche vise à bien cerner, en amont, son caractère innovant qui nécessite une écriture non classique de la thèse.

Le problème de cette recherche se centre sur le leadership de la direction d'établissement scolaire (DÉS) pour assurer l'équité et l'inclusion de la diversité (ÉID) des communautés éducatives d'établissements scolaires publics francophones du Québec situés à l'extérieur du territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal (CMM, 2017a, 2017b). Une recension documentaire et une recension pragmatique visaient à circonscrire le problème qui était alimenté par le cadre de référence pour définir une question de recherche.

Selon la recension documentaire, l'ÉID assurée de façon cohérente et systémique par la DÉS auprès de toutes les personnes de la communauté éducative de son établissement scolaire a été peu ou pas abordée. En effet, la notion d'ÉID est principalement centrée sur les élèves et elle n'est toujours pas atteinte dans les milieux éducatifs québécois. Similairement, lorsque des recherches en éducation sur l'ÉID sont étendues aux autres personnes de la communauté éducative québécoise, c'est principalement la diversité ethnoculturelle, linguistique, raciale et religieuse, et plus récemment autochtone, qui est étudiée, et ce, auprès du personnel enseignant et les familles.

Or, lors de la recension pragmatique réalisée par l'entremise de sollicitations et d'entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) auprès de 12 personnes utilisatrices cibles, il a été relevé que ces marqueurs de diversité sont associés à des groupes minoritaires peu

présents ou en récente augmentation sur le territoire des établissements scolaires publics francophones situés à l'extérieur ou dans les couronnes nord ou sud du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Aussi, les personnes interrogées ont dégagé des difficultés perçues ou vécues principalement auprès de certains élèves, mais peu sur les personnes de groupes minorisés qui œuvrent ou circulent dans leurs établissements. Pourtant, de façon systémique, tous les milieux éducatifs sont désignés à favoriser l'ÉID en ne se limitant pas à certaines formes de diversité ni aux élèves, mais à toutes les personnes de la communauté éducative qui œuvre et circulent dans les établissements scolaires.

De surcroît, les besoins de formation et d'accompagnement de la DÉS dégagés lors de cette recension pragmatique se sont butés aux limites de l'offre actuelle dans les universités et les CSS. Bien que trois produits aient été retenus en partie ou en totalité (Guillemette, 2021 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Rousseau, 2012 c) puisqu'ils semblaient transférables pour contribuer à solutionner ce problème, ils ne solutionnaient pas d'autres défis. Par exemple, les défis d'appropriation des divers produits retenus ainsi que les besoins de la DÉS de se structurer et de réaliser une prise de recul au regard de son *leadership inclusif et transformatif*. En ce sens, les besoins liés à la mise en œuvre et la régulation d'un projet professionnel qui vise l'ÉID de toute sa communauté éducative dans lesquels les biais inconscients et les préjugés de la DÉS n'étaient pas couverts par ces produits.

Centrée sur ce problème, la question de recherche était : En quoi le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS auprès de sa communauté éducative est développé par le soutien des produits conceptuels et d'accompagnement qui sont structurés, développés, améliorés et validés

auprès de diverses personnes utilisatrices cibles dans le cadre d'une recherche-développement ? Pour répondre à cette question, la démarche itérative de recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020) était préconisée. Celle-ci se divise en cinq phases : 1) la précision de l'idée de développement ; 2) la structuration de la solution inédite ; 3) le développement du prototype ; 4) l'amélioration du prototype ; 5) la diffusion du produit et des résultats de recherche. De façon itérative et dynamique, les objectifs spécifiques de développement des produits étaient au service des objectifs spécifiques formels de recherche dans le but de développer le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs auprès de sa communauté éducative et de dégager des connaissances et des savoirs à l'issue de l'utilisation des produits.

L'élaboration des premiers modèles généraux des produits (phase 2) a été réalisée en poursuivant la consignation systématique des décisions prises et des raisons motivant ces choix dans le *cahier des charges et journal de bord combiné (CC-JDB) de la chercheuse* qui avait été devancé à la préparation et la précision des idées de développement (phase 1). De façon itérative et dynamique, la structuration de la solution inédite (phase 2) était appuyée sur la recension documentaire et la recension pragmatique. Ensuite, cette consignation s'est poursuivie lors de la concrétisation des produits dans des versions tangibles, c'est-à-dire sous forme de prototypes (phase 3). De façon interreliée, ces activités formelles de recherche et de développement permettaient de réaliser le premier objectif spécifique de développement qui visait la structuration et le développement des produits pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs (OS1). De façon itérative et imbriquée, deux prototypes de produits conceptuels et six produits d'accompagnement ont été structurés et développés dans cette recherche en s'appuyant sur la recension documentaire et la recension pragmatique, dont deux

construits conceptuels du cadre de référence. Puis, de façon successive, les prototypes sont devenus des produits lors de leurs multiples améliorations imbriquées et dynamiques (phase 4).

Succinctement, les deux produits conceptuels sont : un construit conceptuel (du cadre de référence) et une capsule narrée. D'abord (1) le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* illustre le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs, et devient ensuite une partie centrale du deuxième produit conceptuel, c'est-à-dire (2) la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles*. Les six produits d'accompagnement comprennent (1) *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement*, animée en trame de fond par (2) la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice*. Ce dernier produit d'accompagnement s'appuie, entre autres, sur le deuxième construit conceptuel du cadre de référence. Cette opérationnalisation débute avec (3) une *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*. Au fil des six rencontres collectives d'accompagnement qui suivent s'articulent (4) le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* qui vise à assurer l'ÉID de la communauté éducative, (5) la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs)* et (6) la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)*. Il est à noter que le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* comprend trois sections : 1) le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* ; 2) le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* et 3) le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)*.

L'amélioration des prototypes et des produits (phase 4) comprenait donc une mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) et une mise à l'essai empirique (MAEE – C3). La première a été réalisée auprès d'une équipe de travail de sept personnes représentantes-expertes/DÉS œuvrant à l'intérieur et à l'extérieur du territoire de la CMM (2017 a, 2017b). Tandis que la deuxième a été réalisée avec la chercheuse, en tant qu'accompagnatrice, auprès de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). De façon dynamique, la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) comprenait sept rencontres collectives réparties sur une année scolaire entre lesquelles une analyse en continu des données était consignée dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*. Durant celle-ci, de nouveaux produits ont été développés en guise de ressources pour les DÉS (*lexique, ressources clés de cette recherche et ressources sur diverses thématiques d'ÉID*). L'intention des mises à l'essai était, d'une part, de réaliser le deuxième objectif spécifique de développement qui visait à améliorer les produits afin d'y faire des mises au point pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS (OS2). D'autre part, de façon systémique et en écho aux composantes essentielles projetées lors de la recension pragmatique (S/ENT EXP – C1), ces mises à l'essai avaient l'intention de réaliser le troisième objectif spécifique formel de recherche qui visait à dégager les composantes essentielles anticipées (MAEF – C2) et perçues (MAEE – C3) des produits pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS (OS3). En outre, de façon dynamique et systémique d'une rencontre collective d'accompagnement (RCA) à l'autre, la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) permettait aussi de réaliser le quatrième objectif spécifique formel de recherche de cette recherche qui visait à dégager les retombées perçues des produits sur le développement du *leadership*

inclusif et transformatif des DÉs (OS4). En plus, cette mise à l'essai permettait de réaliser le cinquième objectif spécifique de cette recherche qui visait à valider le construit conceptuel du *leadership inclusif et transformatif* auprès des DÉs (OS5).

Les résultats de ces objectifs spécifiques formels de recherche montrent qu'en plus de valider empiriquement le construit conceptuel initial du *leadership inclusif et transformatif*, les DÉs accompagnées ont tenté d'aligner la promotion du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de leur communauté éducative de façon cohérente avec leur vision, leurs valeurs, leurs attitudes et leurs compétences intrapersonnelles et interpersonnelles. Elles ont aussi misé sur la formation et l'accompagnement d'elles-mêmes et de leur communauté éducative, en lien avec le BÊÉID ainsi que la mise en œuvre et la régulation des actions dans la visée d'un mieux-vivre ensemble où le bien-être individuel et collectif sont indissociables. Conséquemment, un construit conceptuel évolué du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* apparaît plus représentatif des manifestations du leadership des DÉs lorsqu'elles déploient un projet professionnel qui vise à assurer le BÊÉID. De plus, les boucles de mise à l'essai (MAEF – C2 ; MAEE – C3) et de mise au point entre chacune des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) ont permis d'améliorer les produits afin qu'ils soient contextualisés, vulgarisés, synthétisés. L'intention étant de soutenir, étroitement, les besoins de formation et d'accompagnement initiaux et émergents des DÉs accompagnées. L'articulation des produits a permis de soutenir la compréhension des enjeux et des défis de BÊÉID, l'ajustement dans l'action de la pratique quotidienne et la coconstruction, en tant qu'activité de développement professionnel et organisationnel. En somme, cette articulation des produits dans le cadre de cette recherche permet de dégager un *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif*

et transformatif auprès de la communauté éducative. Ainsi, de façon synergique, le maillage des produits dans ce modèle a aussi eu la retombée de soutenir le processus de transformation des personnes participantes dans une perspective de pouvoir d’agir individuel et collectif. La chercheuse a également été imprégnée de cette transformation en tant que chercheuse participante, et surtout en tant que personne à la fois privilégiée et minorisée. Plus précisément, sa double posture initiale de chercheuse-développeuse et chercheuse-accompagnatrice qui relayait sa perspective critique liée aux enjeux d’ÉID en trame de fond s’est transformée, durant la recherche, en une triple posture totalement intégrée de chercheuse-développeuse, chercheuse-accompagnatrice et chercheuse critique-émancipatrice. En outre, des apports importants pour la méthodologie de recherche-développement en contextes éducatifs se dégagent de cette recherche. D’une part, par la création d’un outil de consignation individuel des activités de recherche et de développement servant de cahier des charges et de journal de bord combinés (CC-JDB) à la chercheuse. D’autre part, par l’utilisation de critères de conformité éthique et de rigueur adaptés au caractère fortement itératif et collaboratif de cette recherche. Finalement, les apports méthodologiques dans le développement d’un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* soutenu par des produits structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre de cette recherche sont principalement le pouvoir d’agir des personnes participantes pour favoriser des transformations visant le BÉÉID de leur communauté respective.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	5
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	12
1. LES ENJEUX D'ÉQUITÉ ET D'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ EN MILIEU SCOLAIRE	13
2. LES DÉFIS DE L'UTILISATION DES CONNAISSANCES ET DES SAVOIRS ISSUS DES RECHERCHES AU REGARD DE L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	21
2.1 Les limitations des politiques et les enjeux de l'utilisation des connaissances et des savoirs issus des recherches pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative.....	21
2.2 Le rôle de la direction d'établissement scolaire et ses propres défis d'utilisation des connaissances et des savoirs issus des recherches pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative	24
3. LES ENJEUX DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE QUÉBÉCOISE EN LIEN AVEC L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ.....	27
4. UN REGARD SUR LA RÉALITÉ TERRAIN DES PERSONNES ACCOMPAGNATRICES ET GESTIONNAIRES	32
4.1 L'expertise de professeures-chercheuses en milieu universitaire québécois offrant de l'accompagnement et de la formation initiale ou continue auprès des gestionnaires 33	33
4.2 Les expériences de gestionnaires de centre de services scolaire vivant et offrant de l'accompagnement et de la formation continue en lien avec l'équité et l'inclusion de la diversité.....	36
4.2.1 L'offre actuelle dans les centres de services scolaires	37
4.2.2 Les besoins des personnes utilisatrices cibles	37
5. LES SOLUTIONS INÉDITES AU PROBLÈME DE RECHERCHE DE L'ACCOMPAGNEMENT DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE AU REGARD DES ENJEUX D'ÉQUITÉ ET D'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	40
6. LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	44
7. LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE	45
8. CONCLUSION	46
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE	49
1. LE CONSTRUIT CONCEPTUEL INITIAL DU <i>LEADERSHIP INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</i>	49

1.1	Les assises conceptuelles du <i>leadership inclusif et transformatif</i> de la direction d'établissement scolaire	50
1.1.1	La diversité et les groupes minorisés	50
1.1.2	L'équité et la justice sociale	53
1.1.3	L'inclusion et l'intersectionnalité	56
1.2	Le leadership de la direction d'établissement scolaire.....	61
1.3	Le <i>leadership inclusif et transformatif</i> de la direction d'établissement scolaire pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité dans la communauté éducative.....	64
1.3.1	Les valeurs, principes, attitudes et compétences inter et intrapersonnelles du leadership inclusif et transformatif de la direction d'établissement scolaire	67
1.3.2	La formation et l'accompagnement en lien avec l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative	70
1.3.3	La mise en œuvre des pratiques et régulation des actions pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative	71
1.3.4	La promotion de l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative	72
2.	LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT ET LES PRODUITS D'ACCOMPAGNEMENT	74
2.1	La définition et la posture d'accompagnement préconisées dans cette recherche	74
2.2	Les composantes sollicitées par le processus d'accompagnement	77
2.3	La flexibilité de l'accompagnement collectif en groupe.....	79
2.4	La structuration du produit d'accompagnement qui vise à développer le <i>leadership inclusif et transformatif</i> pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative.....	82
3.	CONCLUSION	86
	TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE.....	88
1.	LA POSTURE PRAGMATICO-INTERPRÉTATIVE/SOCIOCONSTRUCTIVISTE-CRITIQUE	88
1.1	La méthodologie de recherche-développement en cohérence avec les objectifs de recherche	93
1.2	L'opérationnalisation de la recherche-développement au regard du développement des produits conceptuels et d'accompagnement de la direction d'établissement scolaire pour soutenir son <i>leadership inclusif et transformatif</i>	98
2.	LA POPULATION DE RÉFÉRENCE, LA DÉMARCHE D'ÉCHANTILLONNAGE ET LES ÉCHANTILLONS	100
2.1	La démarche d'échantillonnage et le recrutement	100

2.2	Les critères de sélection et d'exclusion.....	103
2.3	La description des échantillons	105
2.3.1	La description de l'échantillon des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés	107
2.3.2	La description de l'échantillon de la mise à l'essai fonctionnelle	108
2.3.3	La description de l'échantillon de la mise à l'essai empirique	110
3.	LE DÉROULEMENT DE CETTE RECHERCHE, LES OUTILS DE COLLECTES, L'ANALYSE DE DONNÉES ET LA MISE AU POINT EN CONTINU.....	112
3.1	La phase préparatoire et la phase 1 de précision de l'idée de développement.....	113
3.1.1	Un outil de consignation individuel des activités de recherche et de développement : Le cahier des charges et du journal de bord combinés (CC- JDB) de la chercheuse	113
3.1.2	Les entretiens exploratoires individuels semi-dirigés : des produits conceptuels et d'accompagnement.....	118
3.2	Les phases 2 et 3 – Structuration et développement	120
3.3	La phase 4 – Amélioration	122
3.3.1	La mise à l'essai fonctionnelle avec l'équipe de personnes représentantes- expertes et les directions d'établissement scolaire.....	123
3.3.2	La mise à l'essai empirique avec les directions d'établissement scolaire....	129
3.4	La phase 5 – Diffusion	152
4.	LES CRITÈRES DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE ET DE RIGUEUR DE LA RECHERCHE AUX DIFFÉRENTES PHASES DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT	152
5.	CONCLUSION	173
	QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE DÉVELOPPEMENT	175
1.	LES RÉSULTATS DE LA STRUCTURATION ET DU DÉVELOPPEMENT DES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT.....	176
1.1	La chronologie des structurations et des développements des produits conceptuels et d'accompagnement	177
1.2	Les résultats de la structuration et du développement des produits d'accompagnement durant la mise à l'essai empirique.....	180
1.2.1	Les résultats de la structuration et du développement de la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse- accompagnatrice durant la mise à l'essai empirique développée.....	181

1.2.2	Les résultats de la structuration et du développement des ressources pour les directions d'établissement scolaire (lexique, ressources clés de cette recherche et ressources sur diverses thématiques d'ÉID).....	185
1.3	Les composantes associées au cahier des charges et au journal de bord : des activités et des processus réflexifs de différents ordres faisant émerger les diverses postures de la chercheuse	188
2.	LES RÉSULTATS DE L'AMÉLIORATION DES PROTOTYPES CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT LORS DE LA MISE À L'ESSAI FONCTIONNELLE	191
2.1	Les forces ou les limites potentielles perçues concernant les prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement de la mise à l'essai fonctionnelle et l'appréciation des prototypes des deux produits d'accompagnement tangibles destinés à l'usage de la direction d'établissement scolaire	191
2.2	Les améliorations suggérées aux prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement par l'équipe de personnes représentantes-expertes et directions d'établissement scolaire de la mise à l'essai fonctionnelle.....	193
2.3	La mise au point des produits conceptuels et d'accompagnement de la mise à l'essai fonctionnelle et les justifications des prises de décisions	196
3.	LES RÉSULTATS DE L'AMÉLIORATION DES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT LORS DE LA MISE À L'ESSAI EMPIRIQUE.....	199
3.1	Les améliorations suggérées aux produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes de la mise à l'essai empirique.....	200
3.2	La mise au point des produits conceptuels et d'accompagnement de la mise à l'essai empirique et les justifications des prises de décisions	203

CINQUIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES FORMELS DE RECHERCHE

1.	LES RÉSULTATS LIÉS AUX COMPOSANTES ESSENTIELLES DES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DU <i>LEADERSHIP INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</i> DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE.....	207
1.1	L'appréciation des produits conceptuels et d'accompagnement au regard de leur adéquation avec les besoins du milieu, les connaissances et les savoirs issus des recherches ainsi que les composantes essentielles projetées, anticipées et perçues	210
1.1.1	Les composantes essentielles anticipées des produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes lors de la mise à l'essai fonctionnelle au regard des composantes essentielles projetées lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés	210
1.1.2	Les composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes lors de la mise à l'essai	

	empirique au regard des composantes essentielles projetées lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés	212
1.1.3	La comparaison des composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes lors de la mise à l'essai empirique au regard des composantes essentielles anticipées lors de la mise à l'essai fonctionnelle	215
1.2	L'adéquation des produits conceptuels et d'accompagnement dégagé lors de la mise à l'essai empirique au regard des besoins de formation et d'accompagnement dégagés lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés	218
2.	LES RÉSULTATS LIÉS AUX RETOMBÉES PERÇUES D'UN DES PRODUITS CONCEPTUELS ET DES PRODUITS D'ACCOMPAGNEMENT	225
2.1	Les résultats liés aux retombées perçues des produits conceptuels par les directions d'établissement scolaire et la chercheuse-accompagnatrice	226
2.2	Les résultats liés aux retombées perçues des produits d'accompagnement par les directions d'établissement scolaire et la chercheuse-accompagnatrice	227
2.2.1	Les résultats liés aux retombées perçues de la rencontre d'information et de sensibilisation	227
2.2.2	Les résultats liés aux retombées perçues de l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement	229
2.2.3	Les résultats liés aux retombées perçues de la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice	233
2.2.4	Les résultats liés aux retombées perçues de la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice et de la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS	234
2.2.5	Les résultats liés aux retombées perçues du cahier de consignation du projet professionnel d'intervention	235
3.	LES RÉSULTATS LIÉS À LA VALIDATION DU CONSTRUIT CONCEPTUEL DU <i>LEADEURSHIP INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</i> AUPRÈS DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	246
3.1.1	Les besoins et les forces des DÉS liés aux valeurs, aux principes, aux attitudes, aux compétences intrapersonnelles et aux compétences interpersonnelles du leadeurship bienveillant, inclusif et transformatif	248
3.1.2	Les besoins et les forces des DÉS liées à la formation et l'accompagnement en lien avec le bien-être, l'équité et l'inclusion du leadeurship bienveillant, inclusif et transformatif	260

- 3.1.3 Les besoins et les forces des DÉs liés à la mise en œuvre des pratiques et à la régulation des actions pour favoriser le bien-être, l'équité et l'inclusion du leadership bienveillant, inclusif et transformatif..... 272
- 3.1.4 Les besoins et les forces des DÉs liés à la promotion du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité du leadership bienveillant, inclusif et transformatif..... 281

SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 294

1. UN CONSTRUIT CONCEPTUEL ÉVOLUÉ DU *LEADEURSHIP BIENVEILLANT, INCLUSIF ET TRANSFORMATIF* VALIDÉ AUPRÈS DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DU PRIMAIRE 295
- 1.1 La coquille connectée au noyau des attitudes et des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles 300
- 1.2 La sphère d'activités de la formation et l'accompagnement..... 305
- 1.3 La sphère d'activités de la mise en œuvre des pratiques et régulation des actions.. 307
- 1.4 L'espace d'enracinement rayonnant avec la coquille de la promotion du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité 309
- 1.5 Les retombées et des incitatifs d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* 312
2. LE SOUTIEN DISPENSÉ PAR LES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT POUR DÉVELOPPER LE *LEADEURSHIP BIENVEILLANT, INCLUSIF ET TRANSFORMATIF* DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DU PRIMAIRE 314
- 2.1 L'articulation des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir la compréhension, la coconstruction et l'ajustement dans l'action en tant qu'activité de développement professionnel et organisationnel 315
- 2.1.1 Un soutien centré sur les savoirs et les ressources pour comprendre et développer un langage commun..... 316
- 2.1.2 Un soutien centré sur les processus de changement pour s'ajuster dans l'action..... 318
- 2.1.3 Un soutien centré sur l'analyse de la pratique, le partage d'expérience et l'autoévaluation des personnes utilisatrices cibles pour coconstruire..... 320
- 2.1.4 Un soutien centré sur sa posture de personne apprenante portant un regard sur soi et ses savoirs professionnels pour se développer 326
- 2.2 Des produits conceptuels et d'accompagnement contextualisés, vulgarisés, synthétisés qui soutiennent les besoins de formation et d'accompagnement pour le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire 332

2.3	Le maillage des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le processus de transformation sociale des personnes utilisatrices cibles dans une perspective de pouvoir d'agir individuel et collectif inhérent au processus de développement d'un <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i>	337
3.	LES APPORTS DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UN <i>LEADERSHIP BIENVEILLANT, INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</i> INDIVIDUEL ET COLLECTIF SOUTENU PAR DES PRODUITS STRUCTURÉS, DÉVELOPPÉS, AMÉLIORÉS ET VALIDÉS DANS LE CADRE DE CETTE RECHERCHE.....	346
3.1	Les savoirs empiriques d'ordre méthodologique liés à la consignation des activités dans un cahier des charges et du journal de bord combinés	347
3.2	Les savoirs empiriques d'ordre méthodologique liés à la démarche avec diverses personnes utilisatrices cibles	351
3.3	Les savoirs empiriques d'ordre méthodologique liés au développement individuel et collectif d'un <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i>	354
3.3.1	L'émergence d'une triple posture de chercheuse cohérente avec le <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i>	355
3.3.2	La consolidation d'un pouvoir d'agir chez la chercheuse en cohérence avec le <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i>	359
3.4	L'implication des savoirs empiriques d'ordre méthodologique contribuant au pouvoir d'agir individuel et collectif du <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i>	365
	CONCLUSION	368
1.	LE RÉCAPITULATIF DE LA RECHERCHE	368
2.	LIMITES GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	374
3.	LES CONTRIBUTIONS DE CETTE RECHERCHE	378
4.	LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES.....	379
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	384
	ANNEXE A. LA CLASSIFICATION DÉTAILLÉE DES PERSONNES PARTICIPANTES DES ÉCHANTILLONS DE LA RECHERCHE	446
	ANNEXE B. LE GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ POUR L'ANALYSE DE L'OFFRE ACTUELLE ET DES BESOINS DES PERSONNES UTILISATRICES CIBLES	450
	ANNEXE C. LA DOCUMENTATION POUR LES SOLlicitATIONS ET LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS DESTINÉE AUX PERSONNES PARTICIPANTES (PHASE 1 – PROBLÉMATIQUE ; ENT EXP – C1)..	453

ANNEXE D. L'OUTIL DE CONSIGNATION INDIVIDUEL DES ACTIVITÉS FORMELLES DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT	460
ANNEXE E. LES FICHES INFORMATISÉES DE RÉTROACTION POUR L'AMÉLIORATION DES PROTOTYPES CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES REPRÉSENTANTES-EXPERTES/DÉS	461
ANNEXE F. LES TROIS PHASES D'UNE RENCONTRE COLLECTIVE D'ACCOMPAGNEMENT.....	465
ANNEXE G. LE <i>CAHIER DE CONSIGNATION DU PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION (CC-PPI)</i> QUI VISE À ASSURER L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ (ÉID) DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	466
ANNEXE H. LE CANEVAS DES FICHES INFORMATISÉES D'INTROSPECTION ET DE RÉTROACTION DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	476
ANNEXE I. LE CANEVAS DE LA FICHE INFORMATISÉE D'INTROSPECTION ET DE RÉTROACTION POUR LA CHERCHEUSE-ACCOMPAGNATRICE	478
ANNEXE J. LA DOCUMENTATION POUR LA MISE À L'ESSAI FONCTIONNELLE DESTINÉE AUX PERSONNES PARTICIPANTES (ÉQUIPE DE TRAVAIL DE PERSONNES REPRÉSENTES EXPERTES)	480
ANNEXE K. LA DOCUMENTATION POUR LA MISE À L'ESSAI EMPIRIQUE DESTINÉE AUX PERSONNES PARTICIPANTES (DÉS)	490
ANNEXE L. LA DOCUMENTATION POUR LA VALIDATION DES RÉSUMÉS DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS ET LE 2^E CONSENTEMENT D'UTILISATION DE DONNÉES DESTINÉE AUX PERSONNES RÉPONDANTES	500
ANNEXE M. LE FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ.....	506
ANNEXE N. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE PAR ACTIVITÉS DÉTAILLÉES ET PÉRIODE LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE PAR ACTIVITÉS DÉTAILLÉES ET PÉRIODE	508
ANNEXE O. LE DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE DE MISE À L'ESSAI FONCTIONNELLE	516
ANNEXE P. LES CADRES D'ANALYSE DES DONNÉES DES MISES À L'ESSAI.....	518
ANNEXE Q. LE <i>CAHIER DE CONSIGNATION DU PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION (CC-PPI)</i> QUI VISE À ASSURER L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE, MIS AU POINT ET VALIDÉ PAR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	521

ANNEXE R. LA FICHE INFORMATISÉE D'INTROSPECTION ET DE RÉTROACTION DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE (FIIR DÉS) DÉDIÉE À LA SIXIÈME RENCONTRE COLLECTIVE D'ACCOMPAGNEMENT ...	534
ANNEXE S. LA FICHE INFORMATISÉE D'INTROSPECTION ET DE RÉTROACTION POUR LA CHERCHEUSE-ACCOMPAGNATRICE DE LA SIXIÈME RENCONTRE COLLECTIVE D'ACCOMPAGNEMENT.....	542
ANNEXE T. L'EXEMPLIFICATION DE L'INTERPRÉTATION DES AMÉLIORATIONS SUGGÉRÉES AU REGARD DES CRITÈRES DES PRODUITS ISSUS DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT AUX FINS DE MISES AU POINT DES PROTOTYPES	547
ANNEXE U. L'EXEMPLIFICATION DE L'INTERPRÉTATION DES AMÉLIORATIONS SUGGÉRÉES AU REGARD DE L'ADAPTATION DES CRITÈRES DES PRODUITS ISSUS DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT AUX FINS DE MISES AU POINT DES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT	549
ANNEXE V. L'ÉVOLUTION DES COMPOSANTES ESSENTIELLES PROJÉTÉES, ANTICIPÉES ET PERÇUES ENTRE LES TROIS COLLECTES DE DONNÉES DE LA RECHERCHE.....	554

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	La synthèse des éléments émergents quant aux besoins de formation et d'accompagnement au regard du développement du <i>leadership inclusif et transformatif</i> des directions d'établissement scolaire	39
Tableau 2	La concordance entre les critères et les caractéristiques d'un produit issus d'une recherche-développement dans la vision du transfert des connaissances	90
Tableau 3	La mise en parallèle des activités de développement et des activités formelles de recherche, suivant les phases de la démarche de recherche-développement	97
Tableau 4	Les personnes expertes et praticiennes (DÉS) participantes pour chacune des collectes de données	106
Tableau 5	Les produits d'accompagnement qui se transforment en outils de collecte de données lors de la mise à l'essai empirique	121
Tableau 6	L'opérationnalisation méthodologique de la mise à l'essai fonctionnelle auprès de l'équipe de personnes représentantes-expertes/DÉS.....	125
Tableau 7	L'opérationnalisation méthodologique de la mise à l'essai empirique auprès des directions d'établissement scolaire.....	130
Tableau 8	L'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement de la mise à l'essai empirique	140
Tableau 9	La synthèse des actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur aux phases 1 de précision, 2 de structuration et 3 de développement de la démarche itérative de cette recherche-développement.....	157
Tableau 10	La synthèse des actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur à la phase 4 d'amélioration de la démarche itérative de cette recherche-développement	161
Tableau 11	La synthèse des actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur à la phase 5 de diffusion de la démarche itérative de cette recherche-développement	170
Tableau 12	La répartition des améliorations suggérées aux prototypes par types de personne de l'équipe de personnes représentantes expertes/DÉS	194
Tableau 13	Les propositions d'améliorations des prototypes par produits conceptuels et d'accompagnement selon leur catégorie de mise au point.....	197
Tableau 14	Le nombre d'améliorations suggérées par produit et par type de personne participante de la mise à l'essai empirique.....	201
Tableau 15	Les propositions d'améliorations des produits conceptuels et d'accompagnement par produit selon leur catégorie de mise au point.....	204

Tableau 16	La coquille de la vision, des valeurs et des principes, connectée au noyau « Être » du construit conceptuel évolué du <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i> de la direction d'établissement scolaire	249
Tableau 17	La sphère d'activités de la formation et l'accompagnement du construit conceptuel évolué du <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i> de la direction d'établissement scolaire	261
Tableau 18	La sphère d'activités de la mise en œuvre des pratiques et de la régulation des actions du construit conceptuel évolué du <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i> de la direction d'établissement scolaire	272
Tableau 19	L'espace d'enracinement rayonnant avec la coquille de la promotion du construit conceptuel évolué du <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i> de la direction d'établissement scolaire	282
Tableau 20	Les retombées et incitatifs d'un <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i> du construit conceptuel évolué auprès des directions d'établissement scolaire..	290
Tableau 21	La classification détaillée des personnes participantes des échantillons de la recherche	446
Tableau 22	Les trois phases d'une rencontre collective d'accompagnement	465
Tableau 23	Le déroulement de la recherche par activités détaillées et période	508
Tableau 24	Le déroulement de la rencontre de mise à l'essai fonctionnelle	516
Tableau 25	Les cadres d'analyse des données des mises à l'essai.....	518
Tableau 26	L'interprétation des améliorations suggérées aux prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) classées par les critères des produits issus de recherche-développement et par les décisions prises	547
Tableau 27	L'interprétation des améliorations suggérées aux produits conceptuels et d'accompagnement lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) classées par les critères des produits issus de recherche-développement et par les décisions prises.....	549
Tableau 28	L'évolution des composantes essentielles projetées, anticipées et perçues entre les trois collectes de données de la recherche.....	554

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le construit conceptuel initial du <i>leadership inclusif et transformatif</i> de la direction d'établissement scolaire en faveur de l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative	66
Figure 2	La démarche itérative de questionnements entre les boucles de réflexivité et d'apprentissage.....	83
Figure 3	La démarche itérative de recherche-développement.....	95
Figure 4	L'opérationnalisation des collectes-analyses-mises au point en continu de la mise à l'essai empirique.....	144
Figure 5	Le portrait d'ensemble des collectes de données effectuées par personne participante au fil des rencontres collectives d'accompagnement de la mise à l'essai empirique	147
Figure 6	Le construit conceptuel évolué du <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i>	296
Figure 7	Le modèle d'accompagnement du développement du <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i> auprès de la communauté éducative	339
Figure 8	La triple posture dégagée du cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse s'inscrivant dans la méthodologie de recherche-développement.....	356
Figure 9	Les captures d'écran de deux feuilles du Classeur Excel du cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB).....	460

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BÊÉID	Bien-être, équité et inclusion de la diversité
C1	Première collecte de données
C2	Deuxième collecte de données
C3	Troisième collecte de données
CAÉ-LIT	Canevas d'évaluation évolutive du <i>leadership inclusif et transformatif</i>
CA-PPC	Canevas d'accompagnement du projet professionnel collectif
CA-PPI	Canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention
CC-JDB	Cahier des charges et du journal de bord combinés de la chercheuse
CC-PPI	Cahier de consignation du projet professionnel d'intervention
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CMM	Communauté métropolitaine de Montréal
CR-PPC	Canevas réflexif du projet professionnel collectif
CR-PPI	Canevas réflexif du projet professionnel d'intervention
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DAÉ	Direction adjointe d'établissement
DASRÉ	Direction adjointe du service des ressources éducatives
DÉ	Direction d'établissement
DÉS	Direction d'établissement scolaire (incluant DAÉ-DÉ)

DG	Direction générale
DGA	Direction générale adjointe
DSRÉ	Direction du service des ressources éducatives
ÉID	Équité et inclusion de la diversité
FAÉ-LBIT	Fiche d'autoévaluation évolutive du <i>leadership bienveillant, inclusif et transformatif</i>
FIIR CA	Fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice
FIIR DÉS	Fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la direction d'établissement scolaire
FIR REP	Fiche informatisée de rétroaction des personnes représentantes-expertes/DÉS
FP-FGA	Formation professionnelle et formation générale des adultes
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
Lab-RD2	Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité
LIP	Loi sur l'instruction publique
M. Ed.	Maitrise professionnelle en éducation
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OFDE	Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité
OMS	Organisation mondiale de la santé
PPI	Projet professionnel d'intervention
RCA	Rencontres collectives d'accompagnement

RÉVERBÈRE Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite

RIS Rencontre d'information et de sensibilisation

RLRQ Recueil des lois et des règlements du Québec

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Sois le changement que tu veux voir dans le monde – Gandhi

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont certainement aux personnes participantes de cette recherche. Vous avez contribué, à votre mesure, à l'amélioration et la validation de produits conceptuels et d'accompagnement soutenant le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* chez des directions d'établissement scolaire du primaire. C'est en ayant à cœur de répondre aux défis sociopolitiques et historiques qui minent la pleine participation sociétale de plusieurs personnes de la communauté éducative québécoise que vous vous êtes impliquées, en toute confiance et dans le désir de « faire mieux », pour assurer le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité des personnes. Certaines d'entre vous se sont engagées dans un processus réflexif critique transformatif qui a favorisé votre propre transformation, ainsi que la mienne en enrichissant mon processus de déconstruction et de reconstruction. Je vous en suis très reconnaissante et je vous souhaite de continuer cette démarche, dans toutes nos vulnérabilités, notre courage quotidien et nos convictions en notre responsabilité collective à préserver la dignité humaine dans nos communautés respectives.

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mon comité de direction, dont l'appui indéfectible a été crucial. Votre grande capacité d'adaptation, votre engagement, votre écoute attentive, votre disponibilité constante ainsi que votre accompagnement rigoureux ont été les soutiens les plus porteurs tout au long de mon parcours. Ensemble, nous avons su bâtir une relation bienveillante et de confiance, permettant d'apprendre et d'explorer en confrontant nos idées ou nos expériences avec respect et sollicitude. Vos divers appuis à chaque étape de mon cheminement ont été précieux. Malgré votre impression de courir derrière moi par moments, vous avez eu la

flexibilité de vous adapter à mon rythme d'apprentissage et à mes capacités. Vous avez aussi su m'inviter à ralentir et prendre soin de moi, notamment pour répondre aux défis de ma vie familiale et financière. Vos recommandations ont toujours été judicieuses. Vous m'avez offert diverses propositions et un soutien hors pair, ce qui m'a permis de développer des compétences en recherche et en enseignement de haut niveau. Je ne mesure pas la justesse de vos propos lorsque vous mentionnez que j'ai dépassé vos apprentissages, mais ce qui m'apparaît certain est que vous avez su lire et nourrir mon potentiel de chercheuse. Vous m'avez offert des permissions là où je me restreignais et vous avez alimenté mon élan naturel d'être au meilleur de mes capacités. Dans toutes nos maladresses et nos désirs de se comprendre, vous avez permis des moments de vulnérabilité, d'argumentation et de grandes introspections qui nous ont fait cheminer. Ces expériences m'ont permis de renouer avec des parties de moi-même que j'avais étouffées pour me fondre dans la norme. Cette liberté a contribué à développer ma posture de citoyenne-chercheuse en étant plus consciente et mieux engagée. Merci infiniment pour votre soutien inestimable.

Je tiens à remercier sincèrement les membres de mon jury de thèse pour leur temps et leur disponibilité, dans de courts délais, pour la lecture de cette thèse colossale. Votre pluralité de perspectives, la qualité de vos rétroactions avisées et vos questions aiguës m'ont permis de réaffirmer, avec une humble conviction, ma posture de chercheuse et mes résultats de recherche lors de la soutenance de cette thèse. Votre implication et votre bienveillance contribueront à la qualité de mes futures recherches.

À mon réseau fleurissant de collègues chercheurs, et plus particulièrement certaines professeures, je vous suis profondément reconnaissante pour votre soutien et votre mobilisation.

Vous avez cru en mon potentiel et vous vous êtes mobilisées lorsque j'envisageais un ralentissement de mes études doctorales pour des raisons financières. Votre solidarité et votre générosité ont été essentielles pour me permettre de poursuivre mes recherches. Votre soutien a été un moteur de persévérance et d'excellence.

Je tiens à exprimer ma gratitude aux personnes à l'encadrement des organisations et des regroupements de recherche qui m'ont octroyé des soutiens financiers momentanés et des bourses ponctuelles de reconnaissance me permettant de poursuivre et de partager mes travaux de recherche. Votre aide a été déterminante pour mener à bien mes projets et pour permettre la diffusion de mes résultats. Merci de croire en mon potentiel et de soutenir la recherche universitaire en éducation.

Je tiens à remercier Vanessa Molina, Anne-Gaëlle Weber et Pascal Vézina de l'Institut Grammata pour leurs commentaires et la qualité de leur révision linguistique. Je remercie également Marc L'Italien de Minuit Cinq qui a su illustrer ce que je voyais en 3D dans ma tête. Son travail effectué avec engouement et promptitude a permis d'améliorer les figures 6 et 7. Je remercie aussi Brigitte Caselles-Desjardins pour la révision des normes de présentation et des références selon les attentes de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Mes chaleureux remerciements vont aussi à des groupes de soutien qui ont contribué à faire germer l'idée de cette recherche, et qui m'ont offert des espaces pour me régénérer durant celle-ci. Constitués de plusieurs personnes d'horizons différents qui sont teintées des diverses couleurs de leurs différences, nos partages authentiques et empathiques ont été des sources inestimables d'apprentissages, de vitalité et de motivation. Pour certaines, votre fine compréhension des vécus

de minorisation a été salvatrice, tout en étant l'une de mes sources de conscientisation. Vous m'avez permis de trouver la force nécessaire pour décupler mon pouvoir d'agir dans mes recherches, malgré l'adversité. Vous avez joué un rôle crucial dans le développement de la chercheuse que je suis aujourd'hui. J'en ressors avec une pleine fierté identitaire.

Merci à mes parents pour leur amour indéfectible et leur soutien constant tout au long de ce parcours doctoral qui a été corsé. Votre présence rassurante et votre soutien hebdomadaire, parfois quotidiens, ont été des piliers essentiels pour moi. Vous avez toujours cru en moi, vous m'avez inculqué des valeurs de persévérance et de détermination, et m'avez offert un cadre familial empreint de chaleur et de sécurité, malgré nos désaccords. Votre capacité à vous remettre en question et vous dépasser pour notre bien-être est d'une grande inspiration. Merci pour les innombrables moments de réconfort et de petites célébrations qui ont ponctué ces années d'efforts intenses. Votre générosité de cœur, votre investissement dans mes projets antérieurs et votre confiance m'ont permis de transformer ce projet d'études inaccessible en réalité.

Un dernier remerciement émouvant à mes enfants et à la personne avec laquelle je partage ma vie pour leurs encouragements et leurs soutiens constants. Je dois souligner leur patience et leur compréhension face à mes absences et à mes derniers efforts où les « je termine bientôt » se prolongeaient souvent jusque tard dans la nuit, parfois même à leurs réveils. Nous formons une famille recomposée atypique qui était inattendue, et ce sont nos différences qui ont été, inconsciemment, au cœur de mes préoccupations lors de mes projets de recherche. Votre amour, votre tolérance et vos encouragements ont été la force motrice qui m'a permis de mener à bien cette thèse. Vous avez été source d'inspiration et de courage tout au long de ce parcours exigeant.

INTRODUCTION¹

Avez-vous été marqué, comme moi, par des personnes œuvrant dans les milieux éducatifs qui prônent des valeurs et des principes de bien-être et d'inclusion de la diversité, mais qui manifestent aussi des préjugés, des stéréotypes ou des propos dévalorisants ? Avez-vous observé des pratiques qui se voulaient bienveillantes ou inclusives, mais qui étaient discriminatoires auprès de différentes personnes de la communauté éducative comme les élèves, les parents, les personnels scolaires, les partenaires internes ou externes ? Avez-vous déjà remarqué, tout comme moi, ces manifestations auprès de vous-même ? Les recherches en éducation débutent souvent par « une intuition, une thématique ou un sujet qui [...] passionne, une suggestion [...] ou un constat qui émerge de [la] pratique professionnelle [ou des] recherches antérieures ou [de la] connaissance d'un champ » de la personne chercheuse (Boyer et Martineau, 2018, p. 91). Pour ma part, c'est au fil de mes expériences personnelles et sociales que je² me suis intéressée à la recherche concernant le bien-être et l'inclusion de la diversité dans les milieux éducatifs. Le concept de diversité renvoie ici à toutes ses formes, dont l'origine ethnique, la nationalité, la langue, la culture, la religion, le genre, l'âge, la capacité physique et mentale, l'orientation sexuelle, la condition sociale et le statut

¹ L'écriture épiciène et neutre ainsi que l'orthographe rectifiée (nouvelle orthographe) sont privilégiées.

² Tout au long de cette thèse, une décentration de la chercheuse est adoptée dans le but de démontrer le raisonnement abductif, assurer la transparence des prises de recul qui soutiennent la rigueur scientifique et porter un regard à la fois objectif et critique. Les rares basculements à la 1^{re} personne sont volontaires afin de mettre en lumière le processus personnel de la chercheuse dans cette recherche.

socioéconomique (UNESCO, 2005, 2009, 2017 ; Potvin, 2013). Dans cette recherche, les enjeux de diversité concernant les personnes des communautés autochtones ne sont pas abordés en raison des particularités sociohistoriques et des besoins d'autochtonisation, de vérité et de réconciliation *avec et par* ces communautés.

Dans ma vie professionnelle, j'ai assumé les rôles de professionnelle responsable de services spécialisés, de coordonnatrice des services des ressources éducatives par intérim et de conseillère pédagogique en adaptation scolaire fournissant un soutien auprès des directions d'établissement scolaire (DÉS). La direction d'établissement scolaire fait référence à une ou des personnes assumant la gestion d'un établissement d'enseignement du préscolaire, du primaire et du secondaire qui a un statut de direction ou de direction adjointe. C'est à travers ces fonctions professionnelles que mes préoccupations se sont renforcées, particulièrement autour des gestionnaires des milieux éducatifs, en raison de leurs pouvoirs formels cruciaux qui influent dans l'organisation du système éducatif, à travers leurs décisions et la répartition des ressources. Mon essai de maîtrise professionnelle (M.Ed.) sur les modèles d'accompagnement (coaching et pratiques collaboratives) favorisant le développement du leadership inclusif de la DÉS (B-Lamoureux, 2018) m'a incitée à chercher les dispositifs de formation et d'accompagnement documentés par la recherche. Les résultats de cet essai ont permis de réaliser qu'il y avait des besoins dans les établissements scolaires, dans les centres de services scolaires (CSS) et sur le plan des connaissances scientifiques, au regard de l'accompagnement pour développer le leadership des personnes leadeuses, et plus précisément des gestionnaires dans le but qu'elles assurent

l'équité et l'inclusion de la diversité (ÉID³) de la communauté éducative. La communauté éducative englobe les élèves, les parents, tout le personnel œuvrant dans les établissements scolaires (dont les directions d'établissement scolaire – DÉS) ainsi que les autres partenaires internes ou externes y gravitant. Les autres partenaires internes sont les gestionnaires et le personnel professionnel des CSS alors que les partenaires externes font référence aux personnes formatrices, chercheuses ou actrices issues du milieu communautaire ou des centres intégrés de santé et de services sociaux circulant dans ces établissements scolaires. L'intérêt de réaliser une thèse de doctorat dans un département de gestion scolaire et de la formation était animé par la recherche d'une cohérence organisationnelle dans les systèmes éducatifs quant à l'ÉID, tant auprès des élèves⁴ pour le développement de leur réussite éducative et plein potentiel, qu'*avec, entre, pour et par* toutes les autres personnes de la communauté éducative pour leur pleine participation et contribution citoyenne où l'équilibre entre le bien individuel et le bien commun est une priorité (Shields, 2022).

³ L'acronyme ÉID est l'abréviation formée des lettres initiales des concepts « **É**quité-**I**nclusion-**D**iversité » construisant l'idée d'assurer l'équité et l'inclusion de la diversité des personnes. Bien que l'acronyme plus répandu soit ÉDI au sens « équité-diversité-inclusion », c'est la forme syntaxiquement la plus près du sens de l'idéologie qui est préconisée dans le cadre de cette recherche.

⁴ Le terme élève réfère à toutes les personnes qui étudient dans les établissements scolaires du préscolaire, du primaire, du secondaire ou de la formation générale et professionnelle des adultes régis par les CSS du Québec.

La question principale de recherche⁵ est donc : En quoi le *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire auprès de sa communauté éducative est développé par le soutien de produits⁶ conceptuels et d'accompagnement qui sont structurés, développés, améliorés et validés auprès de diverses personnes utilisatrices cibles dans le cadre d'une recherche-développement ?

Conséquemment, une démarche de recherche-développement en cinq phases (L. Bergeron *et al.*, 2020⁷ ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021)⁸ est proposée pour mener à bien cette recherche. Cette méthodologie n'est pas classique puisqu'elle comprend des étapes concomitantes et interdépendantes pour lesquelles un devis de recherche dynamique et ouvert est nécessaire en raison de sa démarche itérative (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Cela implique des particularités concernant la rédaction de la thèse, notamment par la singularité de mener un avant-projet pour mieux comprendre la réalité du milieu afin de définir la problématique (voir le premier chapitre de cette thèse). Raison pour laquelle la recension documentaire a été complétée par une

⁵ Pour les fins de la thèse, la question et les objectifs sont ajustés pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

⁶ Le terme générique « produit » est utilisé pour désigner des « objets tangibles et réels [...] ou encore le développement de guides et de prescriptions pour l'action » (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021, p. 9). Pour les fins de la thèse, les noms des produits sont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat.

⁷ L'usage des initiales indique la présence de plusieurs personnes autrices portant le même nom de famille.

⁸ Les cinq phases de l'opérationnalisation de la démarche sont : 1) la précision de l'idée de développement ; 2) la structuration de la solution inédite ; 3) le développement du prototype ; 4) l'amélioration du prototype ; 5) la diffusion du produit et des résultats de recherche (L. Bergeron *et al.*, 2020).

recension pragmatique composée de sollicitations et d'entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – Première collecte de données [C1]) sur le terrain afin de définir la problématique. Au fil de la construction de la problématique, un outil de collecte de données a permis la consignation des activités formelles de recherche et de développement de la chercheuse. Le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*⁹ se compose de la combinaison d'un cahier des charges pour les activités de développement et d'un journal de bord pour les activités formelles de recherche (B-Lamoureux et Vinh, 2021a). L'originalité de cette recherche réside dans la documentation de la structuration, du développement et de l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement, ainsi que l'analyse de leurs retombées et de leurs composantes essentielles projetées, anticipées et perçues sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS.

Le deuxième chapitre de cette thèse présente deux construits conceptuels qui visent à soutenir la démarche. D'abord, un premier construit conceptuel initial illustre le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS. Celui-ci devient également une partie centrale du produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* (voir le troisième chapitre de cette thèse). Ensuite, l'autre construit aborde la posture d'accompagnement sur laquelle les produits d'accompagnement s'appuient (voir le troisième chapitre de cette thèse) pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif*

⁹ L'usage de l'italique est utilisé de façon uniforme dans cette thèse pour mettre l'accent sur les termes des produits conceptuels et d'accompagnement ou les constituantes du modèle d'accompagnement développé dans le cadre de cette recherche doctorale.

des DÉs. Cette démarche nécessite de travailler et développer des produits en étroite collaboration avec les personnes du milieu scolaire, impliquant, par ricochet, le double rôle de la doctorante agissant en tant que chercheuse-développeuse et chercheuse-accompagnatrice. C'est la raison pour laquelle le troisième chapitre de cette thèse présente la façon dont la méthodologie de la recherche-développement est opérationnalisée dans cette recherche.

Le troisième chapitre de cette thèse présente, d'entrée de jeu, la posture pragmatico-interprétative/socioconstructiviste-critique. Ce qui permet ensuite d'enchaîner avec la population de référence, la démarche d'échantillonnage et les échantillons. S'ensuivent le déroulement de la recherche et l'explication des produits conceptuels et d'accompagnement, des outils de collectes, l'analyse de données et la mise au point en continu des produits. Pour terminer avec les critères de rigueur et d'éthique de la recherche aux différentes phases de la recherche-développement qui ouvrent sur les résultats de cette recherche présentés en deux chapitres.

Le quatrième chapitre de cette thèse présente les résultats des objectifs de développement de cette recherche. Plus précisément les résultats de la structuration et du développement des produits conceptuels et d'accompagnement (OS2) ainsi que les résultats des améliorations (OS3) des prototypes lors de la mise à l'essai fonctionnelle, puis des produits conceptuels et d'accompagnement de la mise à l'essai empirique. Le cinquième chapitre de cette thèse expose les résultats des objectifs formels de recherche. Plus précisément, les résultats liés aux retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement (OS4) et les résultats liés à la validation du *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès des directions d'établissement scolaire (OS5).

Le sixième et dernier chapitre de cette thèse livre la discussion des résultats de la recherche en trois grandes sections. D'abord le *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif*, validé auprès de directions d'établissement scolaire du primaire, est discuté au regard de ses nouvelles composantes. Ensuite, la discussion se poursuit avec l'explication du soutien dispensé par les produits pour développer ce leadership auprès de sept directions d'établissement scolaire du primaire qui ont participé à la mise à l'essai empirique. Enfin, les apports de la méthodologie de recherche-développement sont discutés au regard du développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* individuel et collectif soutenu par des produits structurés, développés, améliorés et validés auprès de certaines personnes participantes à la recherche.

Finalement, le chapitre de la conclusion expose un bref récapitulatif des faits saillants de la recherche pour enchaîner avec ses limites, ses contributions et les pistes de recherche futures.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

La problématique de cette recherche s'inscrit dans la phase préparatoire et une partie de la phase 1 de précision de l'idée de développement¹⁰ de la démarche itérative de recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020). Selon cette méthodologie, la phase préparatoire implique la formalisation des objectifs formels de recherche et des objectifs de développement (L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Pour formaliser ces objectifs, il est nécessaire de réaliser, de façon itérative, la phase 1 de précision de l'idée de développement qui implique une recension documentaire et une recension pragmatique. La recension documentaire comprend les écrits qui définissent les thèmes (principaux objets de recherche) et qui précisent la problématique. Tandis que la recension pragmatique est composée de sollicitations et d'entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1). Cette recension pragmatique permet de circonscrire la problématique, notamment à l'égard de l'offre actuelle et des besoins généraux du milieu scolaire. Au fil de ces diverses consultations, les différents constats et réflexions de la chercheuse sont formalisés dans l'outil de consignation individuel des activités formelles de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a). Cet outil constituera un cahier des charges et un journal de bord combinés pour la chercheuse¹¹.

¹⁰ L'autre partie de cette phase se décline dans le deuxième chapitre de cette thèse du cadre de référence qui définit les thématiques retenues dans la problématique qui serviront d'assise pour analyser les objets de cette recherche.

¹¹ Cet outil de collecte de données est explicité dans le troisième chapitre de cette thèse qui aborde la phase préparatoire et la phase 1 de précision de l'idée de développement.

Cette problématique porte sur les enjeux de l'équité et l'inclusion de la diversité (ÉID) de toutes les personnes de la communauté éducative des milieux scolaires, notamment en lien avec le rôle de la direction d'établissement scolaire (DÉS) afin d'assurer l'ÉID. Pour y arriver, il semble que l'accompagnement du développement d'un *leadership inclusif et transformatif* des DÉS devient une clé de réussite. Par conséquent, la problématique se divise en sept sections. D'abord, 1) les enjeux de l'inclusion et de l'équité en milieu scolaire et 2) les défis de l'utilisation des connaissances et des savoirs issus des recherches¹² au regard de l'ÉID de la communauté éducative. Ensuite, 3) les enjeux de la formation et de l'accompagnement de la DÉS québécoise en lien avec l'ÉID et 4) un regard sur la réalité de terrain des personnes accompagnatrices et gestionnaires. Cet argumentaire permet de circonscrire 5) le problème de cette recherche et les solutions inédites. Enfin, ce chapitre terminera avec 6) la question et les objectifs spécifiques de développement et formels de recherche ainsi que 7) la pertinence scientifique et sociale.

1. LES ENJEUX D'ÉQUITÉ ET D'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ EN MILIEU SCOLAIRE

Depuis plus de soixante ans, l'importance de la lutte contre la discrimination et l'exclusion ainsi que le droit à l'éducation de qualité pour toutes les personnes sont déclarés par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ([UNESCO], 1961, 1990, 1994). Dans

¹² Le terme « connaissances et savoirs issus des recherches » est utilisé dans cette thèse pour référer à toutes les connaissances, dites scientifiques, générées par les recherches et tous les savoirs contextuels ou expérientiels dégagés des recherches, indépendamment de leurs approches, paradigmes ou postures épistémologiques.

cette visée, l'« éducation équitable, inclusive et de qualité » est mise de l'avant pour permettre des apprentissages tout au long de la vie (Conseil des ministres de l'Éducation, 2020, p. 38). D'ailleurs, dans une perspective managériale, il est reconnu que les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux des sociétés qui misent sur l'ÉID (Schleicher, 2019). De la sorte, le système d'éducation, en tant qu'institution sociale qui rassemble un groupe de personnes, constitue la genèse « des sociétés inclusives pour peu que la diversité des élèves y soit vue non pas comme un problème, mais comme un défi » (UNESCO, 2020, p. 10).

Il existe toujours un affrontement entre les « attentes de performance et de rendement scolaire » et la « mission institutionnelle émancipatrice » des établissements scolaires québécois¹³ (Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2019a, p. 10). Dans ce contexte, les inégalités scolaires persistent, en reflet à l'omniprésence des inégalités sociales intergroupes (différences entre les groupes) et intragroupes (diversité au sein des groupes). Par exemple, cette réalité se concrétise par l'organisation déficiente des services éducatifs, qui entraîne de l'exclusion et de la stigmatisation, en plus d'accentuer des rapports symboliques de domination. Pensons notamment aux critères d'admission discriminatoires aux programmes éducatifs particuliers, ou lorsque les droits des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) sont brimés (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 2018). L'exemple des croyances stéréotypées du personnel scolaire envers les

¹³ Établissements d'enseignement au sein des centres de services scolaires (CSS) publics francophones québécois, tant au niveau de la formation générale des jeunes, que de la formation générale des adultes (FGA) et de la formation professionnelle (FP).

élèves ayant une douance, est aussi évocateur, dans le sens où celles-ci ont pour effet de nuire à leur identification et à leur développement scolaire et social (Lagacé Leblanc *et al.*, 2020).

Les inégalités scolaires persistent aussi au travers les précisions d'apprentissages ministérielles en histoire (Gouvernement du Québec, 2014). Ces précisions, non obligatoires, semblent invisibiliser le racisme et la ségrégation vécus, notamment, par les personnes canadiennes noires (Turner, 2023). En effet, ce sont principalement les mouvements pour la défense des droits civiques des communautés noires qui proviennent des États-Unis qui sont documentés (Turner, 2023). Pourtant, plusieurs personnes québécoises des communautés noires ont contribué à l'essor de la société québécoise (Altidor, 2021 ; Bessière, 2012 ; Moisan, 2016). Ces apprentissages, tout comme ceux d'autres communautés invisibilisées, doivent être enseignés afin de permettre aux élèves une pleine compréhension de l'histoire du Québec. D'autant plus que ces connaissances sont les assises du développement d'une société québécoise pluraliste qui est foncièrement juste et égalitaire. Au-delà de l'aspect historique, la représentativité des personnes invisibilisées dans le curriculum et le personnel scolaire sont essentiels pour diminuer le décrochage des élèves de ces communautés (Altidor, 2021).

D'un autre point de vue, le peu de représentativité des communautés de la diversité sexuelle et la pluralité de genre (Gouvernement du Canada, 2009) et les constructions sociales discriminatoires associées aux rôles sociaux attendus par le genre assigné à la naissance (Cotton *et al.*, 2020) en milieux éducatifs sont encore présents. Le rôle de ces milieux au regard des besoins d'éducation, de sensibilisation et de formation en lien avec la diversité sexuelle et la pluralité des genres dans une perspective éthique et citoyenne est largement documenté (Bernier, 2011). Dans

les établissements scolaires, ces phénomènes inhibent les sentiments de reconnaissance (Cotton *et al.*, 2021), de sécurité et d'appartenance des élèves et du personnel de ces communautés (Grace, 2020). De plus, le manque de soutien en formation ou en ressources et la crainte générale d'oppositions à l'égard des communautés de la diversité sexuelle et de la pluralité de genre freinent les initiatives inclusives enseignantes (Campbell *et al.*, 2021). Ces quelques exemples démontrent que les inégalités ne touchent pas seulement les élèves, mais l'ensemble de la communauté éducative.

D'autres exemples de discriminations systémiques au sein de la communauté éducative sont également significatifs. Pensons à la surreprésentation dans les emplois précaires et à la sous-représentation dans les programmes d'accès à l'égalité en emploi des membres du personnel enseignant de groupes racisés dans les CSS en raison des critères et des processus de sélection arbitraires (Larochelle-Audet, 2019). Dans le même sens, des expériences scolaires et sociales de racisme, révélées par des personnes canadiennes afrodescendantes de la seconde génération à Montréal, montrent la vision réductrice des personnes appartenant au principal groupe majoritaire et dominant en éducation au Québec (personnes francophones blanches¹⁴) à leur endroit (Nguigain-Launière, 2021). En effet, ces personnes, canadiennes et afrodescendantes, nomment qu'elles sont catégorisées à un groupe homogène de personnes racisées « Noires » en faisant fi de

¹⁴ Le terme « personnes francophones blanches » est utilisé dans cette thèse pour désigner les personnes natives du Québec, de couleur de peau blanche, qui parlent français avec un accent jugé comme étant « québécois » par ce groupe de référence.

leur nativité québécoise et de leur communauté d'origine (p. ex. d'Afrique subsaharienne, antillaise, magrébine) (Nguigain-Launière, 2021).

À l'égard des familles immigrantes-réfugiées ou de minorités ethnoculturelles et linguistiques, il est aussi démontré que le manque d'expertises et de ressources pour favoriser la participation parentale ainsi que les communications unidirectionnelles et inadaptées à leur réalité complexe (p. ex. allophones ou monoparentales) sont entretenues par les établissements scolaires. Ces problématiques ont pour effet d'exacerber doublement l'isolement et la défavorisation (économique, sociale ou culturelle) de ces familles en contribuant, par ricochet, à une forme d'exclusion et d'injustice (Deslandes *et al.*, 2019 ; Kamano, 2020 ; Kanouté et Charette, 2018 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; CTREQ, 2019a). Pourtant, la Charte des droits et libertés de la personne stipule que « toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence » (RLRQ, c. C -12, art. 10).

Dans le but d'enrayer certaines de ces iniquités, la dernière politique québécoise de la réussite éducative¹⁵ exige que les établissements scolaires inclusifs visent la formation de personnes citoyennes responsables, créatives, compétentes et inclusives engagées dans la

¹⁵ La définition de la réussite éducative « couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier. Elle englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 26).

communauté et soutenues par celle-ci (Gouvernement du Québec, 2017). Dans le contexte d'une « société d'ouverture comme le Québec, où les droits individuels sont reconnus, il convient de faire en sorte que nos écoles soient des espaces de liberté, d'inclusion et de sécurité pour tout être humain » (Gouvernement du Québec, 2021a, p. 15). Le Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2017b) va dans le même sens en avançant que « l'éducation inclusive pour tous va de pair avec une société inclusive [...] tout le monde a un rôle à jouer dans le développement du plein potentiel de chacun et la lutte contre l'exclusion scolaire ou sociale » (p. 12). De façon cohérente, l'inclusion de la diversité dans la fonction publique est une priorité pour les pays de l'ensemble de l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2021). Ainsi une directive « guide les gestionnaires et les cadres supérieurs désignés sur la mise en œuvre des programmes et des processus d'équité en matière d'emploi pour se conformer aux exigences de la Loi sur l'équité en matière d'emploi et à ses règlements [(L.C. 1995, c. 44)] » dans les organismes publics, dont les établissements scolaires et les CSS (Gouvernement du Canada, 2020). À ces fins, les CSS, en tant qu'employeurs, sont soumis à la Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans les organismes publics. Celle-ci « institue un cadre particulier d'accès à l'égalité en emploi pour corriger la situation des personnes faisant partie de certains groupes victimes de discrimination » (RLRQ c. A-2.01).

Toutefois, force est de constater que l'ÉID, principalement centrée sur les élèves, n'est toujours pas atteinte dans le monde de l'éducation québécois (CSÉ, 2016, 2017b, 2017a ; Gadbois, 2020 ; CTREQ, 2019 b, 2019 c, 2019 d ; Prud'homme *et al.*, 2016 ; Rousseau, 2019 ; Rousseau *et al.*, 2017). Lorsque les recherches en éducation sur l'ÉID concernant les autres membres de la communauté éducative québécoise sont explorées, la même tendance est constatée (ex. :

Boulaamane et Bouchamma, 2021 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Gravelle et Bissonnette, 2018, 2018 ; Gravelle et Duchesne, 2018 ; Larochelle-Audet, 2019 ; Potvin *et al.*, 2021). D'ailleurs, les populations ciblées de ces études sont centrées sur le personnel enseignant et les familles de la diversité ethnoculturelle, linguistique, raciale et religieuse, sans égard aux autres adultes de la communauté éducative. Indépendamment de ce dernier constat, ces études sont fréquemment associées aux populations dites « immigrantes ». Ces populations représentent 14,6 % de la population québécoise totale (Statistiques Canada, 2022a). Cependant, il s'avère judicieux de nuancer qu'en 2021, la population immigrante totale du Québec est composée de 82,3 % de ménages de deuxième ou de troisième génération ou plus. Ces distinctions générationnelles font référence à des personnes natives du Canada, dont un des deux parents (2^e génération) ou les deux parents (3^e génération) sont également natifs du Canada (Statistiques Canada, 2022a).

Or, l'expérience de la chercheuse montre qu'associer ces personnes à la 3^e génération de la population immigrante en l'apposant au qualificatif « et plus », renforcie, dans l'imaginaire collectif de certains milieux scolaires, que ces personnes ne sont pas canadiennes, malgré leur réelle nativité ou leur citoyenneté. Ce phénomène est préoccupant, sachant que, d'une part, la majorité de ces études semble s'être concentrée sur des populations immigrantes qui résidaient principalement sur le territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal (CMM, 2011, 2017a). Plus précisément, selon un recueil de statistiques ministériel (Gouvernement du Québec, 2015), entre 2004 et 2013, 77,3 % des personnes immigrantes admises au Québec résidaient dans le secteur géographique de Laval ou des agglomérations de Montréal et Longueuil du territoire de la CMM (2011, 2017a). Tandis que, d'autre part, des changements dans les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement de la population immigrante du Québec sont

perceptibles depuis 2016. De façon plus détaillée, les statistiques de recensement de 2021 révèlent que la majorité de la population immigrante vit dans la région métropolitaine de recensement de Montréal¹⁶ (24,3 %) ou de Gatineau¹⁷ (15,5 %) (Statistiques Canada, 2022a, 2022 b). Ensuite, les régions métropolitaines et agglomérations de recensement les plus importantes sont Sherbrooke (7,6 %), Saint-Hyacinthe (7,5 %), Québec (6,7 %), Ste-Agathe (5,6 %), Granby (5 %), Joliette (4,2 %), Trois-Rivières (4,1 %), Drummondville (3,8 %), Cowansville (3,4 %), Salaberry-de-Valleyfield (3,2 %) et Victoriaville (3,1 %) (Statistiques Canada, 2022a).

Or, le système d'éducation est tout désigné à favoriser l'ÉID en ne se limitant pas à certaines formes de diversité ni aux élèves ou au personnel enseignant, mais à toutes les personnes de la communauté éducative québécoise (ÉdCan et Richard, 2019 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Grâce, 2020 ; Larochelle-Audet *et al.* 2018 ; Lewis, 2016 ; Prud'homme *et al.*, 2016 ; Richard, 2019). Ceci semble d'autant plus pertinent que la population immigrante s'étend dans différentes régions du Québec (Statistiques Canada, 2022a). Toutefois, les limitations des politiques et les enjeux de l'utilisation des connaissances et des savoirs issus des recherches pour assurer l'ÉID de la

¹⁶ Il est à noter que la région métropolitaine de recensement de Montréal (Statistiques Canada, 2022a) s'étale à l'extérieur des couronnes du territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal (CMM, 2011, 2017a).

¹⁷ Il est à noter que la région métropolitaine de recensement du territoire de Gatineau est associée aux agglomérations de recensement de l'Ontario et du Québec lors de la délimitation provisoire des régions métropolitaines de recensement et des agglomérations de recensement pour 2021 (Statistiques Canada, 2019).

communauté éducative ainsi que le rôle de la DÉS à cet égard représentent des défis notables en éducation.

2. LES DÉFIS DE L'UTILISATION DES CONNAISSANCES ET DES SAVOIRS ISSUS DES RECHERCHES AU REGARD DE L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Depuis plus de cinquante ans, la recherche scientifique souligne que les changements sociaux favorisant la démocratie et la justice sociale pour plus d'équité et d'inclusion nécessitent deux interventions interdépendantes, à la fois collectives et individuelles (Bradbury et Reason, 2008 ; Lewin, 1946, 1947). C'est-à-dire l'engagement dans des transformations 1) de valeurs et de croyances ainsi que 2) ce même changement à l'égard des comportements, des actions et des pratiques au niveau intra et interpersonnel (Bradbury et Reason, 2008 ; Lewin, 1946, 1947). Toutefois, reconnaître cette nécessité et utiliser les connaissances et les savoirs issus des recherches pour remédier à cette réalité demeurent un défi (Rousseau, 2020).

2.1 Les limitations des politiques et les enjeux de l'utilisation des connaissances et des savoirs issus des recherches pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative

Les résultats d'une analyse des politiques et des pratiques inclusives de sept provinces canadiennes mettent en évidence le fait que les politiques inclusives sont insuffisantes pour assurer la complexité des transformations de valeurs, de croyances et de pratiques inhérentes à ce changement de présupposés (Rousseau *et al.*, 2014). Plus précisément, les fondements, la

conceptualisation, les cadres de références et l'actualisation des présupposés de l'inclusion sont incompris dans les établissements scolaires (Rousseau, 2020). Il importe donc « d'accroître les capacités des acteurs scolaires à identifier et à reconnaître les mécanismes d'exclusion/discriminations » dans leur milieu (Potvin, 2020, p. 18). Dans sa revue de littérature empirique et critique en administration scolaire qui aborde le rôle de la DÉS dans la création d'établissements scolaires inclusifs pour tous les élèves, Riehl (2000) avance l'idée qu'un véritable changement organisationnel se produit lorsque des changements structurels et procéduraux sont entrepris et lorsque les personnes de la communauté éducative construisent de nouvelles compréhensions sur la signification du changement en faveur de la diversité. Le changement de croyances, puis l'ajustement et la transformation des pratiques comprennent une transition intérieure invisible qui doit être soutenue et accompagnée. À cet effet, « sans cet accompagnement, le trajet s'éternise et le changement [souhaité] ne produit pas les résultats escomptés » (Simon, 2000, p. 26). En cohérence avec ce postulat, les CSS sont les principaux responsables de l'accompagnement « de tout nouveau personnel de l'éducation » et de la mise en place d'un « dispositif de formation continue qui valorise la prise en charge de la mixité sociale et scolaire pour tout le personnel de l'éducation » (CTREQ, 2019a, p. 17).

Il est démontré que les gestionnaires des CSS, dont les DÉS, ont un rôle important et essentiel pour assurer l'applicabilité, l'adaptabilité, l'accessibilité et la pertinence des connaissances et des savoirs issus des recherches au sein des établissements scolaires parce qu'ils assurent 1) les prises de décisions quant aux orientations et planifications d'objectifs organisationnels et 2) la mise en place de services éducatifs à courts, moyens et longs termes (Landry *et al.*, 2008 ; Marion et Houlfort, 2015). D'ailleurs, plusieurs connaissances et savoirs

issus des recherches québécoises informent, quant à la façon de gérer, d'accompagner et mettre en place des changements de pratiques auprès du personnel scolaire. En effet, les gestionnaires peuvent s'inspirer d'une littérature foisonnante pour soutenir et accompagner certaines personnes de leur communauté éducative. À titre d'exemple, seulement dans la littérature québécoise francophone de la dernière décennie, elles ont des ressources disponibles : sur la gestion du changement en administration scolaire (p. ex. Brabant *et al.*, 2020 ; St-Vincent *et al.*, 2022) ainsi que sur l'accompagnement du développement professionnel (p. ex. B. Gagnon, 2010 ; Guay et Gagnon, 2021 c). Des recensions de modèles de services et modèles d'accompagnement issus de recherches participatives (recherche-action et recherche collaborative) dont la finalité est l'ajustement des pratiques pédagogiques et éducatives inclusives par les personnes enseignantes sont aussi disponibles (par ex. : G. Bergeron, 2014 ; L. Bergeron, 2016 ; Gadbois, 2020 ; Prud'homme *et al.*, 2016 ; Rousseau, 2015). Devant ce constat de disponibilité des connaissances et ces savoirs issus des recherches, la façon de s'appropriier et d'utiliser celles-ci en faveur de l'ÉID par les gestionnaires en éducation questionne : « des travaux tendent à démontrer que le champ de l'éducation s'expose peu à ces connaissances en raison de leur caractère peu contextualisé, vulgarisé et synthétisé » (Rousseau, 2020, p. 15). Pour répondre à cette problématique, le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) développe et met en place des stratégies de mobilisation de connaissances et des produits dans la francophonie pancanadienne. Ceci a pour but de favoriser l'utilisation des connaissances et des savoirs issus des recherches pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité des élèves. Cependant, les travaux de recherche auprès de l'équipe « Gestion organisationnelle » du

RÉVERBÈRE mettent en lumière un autre élément du problème : les gestionnaires énoncent un besoin d'accompagnement à l'égard des produits développés.

2.2 Le rôle de la direction d'établissement scolaire et ses propres défis d'utilisation des connaissances et des savoirs issus des recherches pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative

L'injonction de l'augmentation des taux de diplomation et de qualification d'ici 2025 émise par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) oblige les gestionnaires (cadres scolaires et DÉS) à piloter de façon systémique et cohérente des plans d'engagement vers la réussite¹⁸ et des projets éducatifs d'établissements¹⁹ selon une visée commune inclusive de réussite éducative pour l'ensemble de leurs élèves (Gouvernement du Québec, 2018b, p. 8). De même, ces gestionnaires ont un rôle à jouer en lien avec les « enjeux d'équité en emploi ainsi que sur les règles régulant la reconnaissance des diplômes et l'obtention d'une autorisation d'enseigner pour les personnes immigrantes » (Larochelle-Audet, 2019, p. 448). En outre, la DÉS a un rôle encore plus prépondérant puisqu'elle assure souvent l'embauche du personnel à statut précaire, l'insertion socioprofessionnelle et l'évaluation des membres du personnel (Gravelle et Bissonnette, 2018 ;

¹⁸ « Le plan d'engagement vers la réussite est un outil de planification permettant, de façon transparente, de faire connaître à toute la population les engagements de la commission scolaire dans le but d'assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes » (Gouvernement du Québec, 2018a, p. 8).

¹⁹ « Le projet éducatif est un outil stratégique permettant de définir et de faire connaître à la communauté éducative d'un établissement d'enseignement les orientations, les priorités d'action et les résultats attendus pour assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes » (Gouvernement du Québec, 2018b, p. 6).

Niyubahwe *et al.*, 2018). À cela s'ajoute l'imputabilité de la DÉS, qui, selon la Loi sur l'instruction publique (LIP), « assure la direction pédagogique et administrative de l'école [et] s'assure de la qualité des services éducatifs » (RLRQ, c. I- 13,3, art. 96.12). Dans les établissements scolaires, il est prescrit que c'est la DÉS qui assure « l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel » en favorisant l'optimisation du potentiel de toutes les personnes ainsi qu'en « intervenant auprès de chaque personne avec respect, justice et équité » (Gouvernement du Québec, 2008, p. 41).

Lewin (1946) avance l'idée que la pérennité des changements sociaux passe par le développement collectif du leadership des personnes de la communauté parce que les croyances et les stéréotypes tendent à y rester ancrés et stables. Le leadership a une incidence sur la culture des milieux sociaux des personnes leadeuses puisqu'il s'agit d'un « processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation ; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs ; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe » (Brunet et Boudreault, 2001, p. 286). Dans le contexte de l'ÉID, le leadership de la DÉS et le soutien des gestionnaires du CSS « se reflètent dans les structures organisationnelles et ont nécessairement un effet positif sur la réussite et les pratiques éducatives » en faveur d'un climat scolaire inclusif, bienveillant et ouvert à la diversité (Gouvernement du Québec, 2017, p. 17). L'engagement et le leadership de la DÉS sont relevés comme des facteurs qui initient (DeMatthews et Mueller, 2021 ; Salisbury, 2006) et qui facilitent la préparation, la réalisation et l'intégration des changements en faveur de l'inclusion et de la réussite en contexte scolaire (Prud'homme *et al.*, 2012 ; Rousseau, 2012a ; Rousseau *et al.*, 2012). D'ailleurs, différentes formes de leaderships concordent avec les fondements et aspirations des

présupposés d'ÉID, dont le leadership inclusif et le leadership transformatif (ex. : Archambault et Garon, 2013 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Magnan, Gosselin-Gagné, Braga, *et al.*, 2018 ; Rodrigue, 2014 ; Shields, 2019 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Succinctement, le leadership inclusif se traduit par la vision et les valeurs inclusives ainsi que les attitudes et les actions de la DÉJ (Thibodeau *et al.*, 2016) qui favorisent la réussite éducative de tous les élèves ayant des besoins diversifiés (B-Lamoureux, 2018 ; CSÉ, 2017b ; Kanouté et Lafortune, 2011). De façon plus englobante et émancipatrice, le leadership transformatif s'inscrit dans la vague radicale du leadership résistant aux pressions quant aux redditions de comptes²⁰ et la ségrégation des personnes différentes (Lewis, 2016) dans le but d'atteindre l'équité et la justice sociale à l'égard de la diversité (Shields, 2016).

Au fil de cette phase 1 de précision de l'idée de développement de la méthodologie de la recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), certains constats émergent de la consignation des activités formelles de recherche dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* : après l'analyse de ces leaderships, la chercheuse identifie la nécessité de synthétiser leurs composantes par rapport à

²⁰ Il est plutôt question de la dérive de la reddition de compte strictement axée sur la collecte de données scolaires évinçant la réussite éducative par sa perception bancaire et l'étroitesse des cibles à atteindre de la gestion axée sur les résultats. Or, dans le cadre de cette recherche, le processus de régulation soutenu par les différents processus de rétroaction est avancé comme un élément constitutif du *leadership inclusif et transformatif*.

l'ÉID de toutes les personnes de la communauté éducative²¹. Une hypothèse est aussi avancée : l'accompagnement peut soutenir l'émergence et le développement de tels leaderships (B-Lamoureux, 2018 ; Guillemette, 2021 ; Rousseau, Prud'homme, *et al.*, 2012).

De façon corolaire, pour établir des pratiques plus équitables et inclusives envers la diversité et pour respecter les cadres légaux du Québec (Gouvernement du Québec, 1998, 1999 b, 1999a, 2017), les politiques, les rapports et les guides récents mettent en avant l'importance de l'accompagnement et du développement professionnel du personnel, y compris des gestionnaires qui incluent la population de la DÉS (ex. : CSÉ, 2014 ; Gouvernement du Québec, 2015, 2020, 2021a, 2021 b). Mais qu'en est-il au juste ?

3. LES ENJEUX DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE QUÉBÉCOISE EN LIEN AVEC L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ

Il semble qu'il y ait actuellement peu de formations et d'accompagnements disponibles pour aider les DÉS à développer un *leadership inclusif et transformatif* auprès de leur

²¹ Ces constats mènent à leur tour à une activité de développement d'un construit conceptuel initial. L'explicitation de ce construit conceptuel initial est réalisée dans la section sur le *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire (voir le deuxième chapitre de cette thèse). Ce construit devient central au produit conceptuel de *la capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles*, qui est développé lors de la phase 2 de structuration de la solution inédite de la méthodologie de la recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021).

communauté éducative. Les travaux de Borri-Anadon *et al.* (2018) informent qu'au Québec, parmi les quinze universités offrant des programmes en administration de l'éducation avec au moins un cours abordant la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, seulement 20 % des programmes étaient obligatoires en formation initiale et 4 % l'étaient en formation continue. D'après les recensions documentaires et pragmatiques pour cette recherche, la prise en compte d'autres formes de diversité dans les programmes universitaires québécois en administration de l'éducation a été peu explorée. Plus spécifiquement, en lien avec les enjeux et finalités de l'ÉID au Québec, des « lacunes dans la formation [et le développement professionnel] des directions d'établissement d'enseignement » quant à leur compétence à assurer la justice sociale, l'équité et l'inclusion de la diversité sont relevées par l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité [OFDE] (Larochelle-Audet *et al.*, 2018, p. 3). Parmi les membres de cet observatoire, des gestionnaires du milieu scolaire, des membres du corps professoral et des personnes étudiantes au doctorat de huit universités québécoises recommandent l'ajout d'une compétence à cet effet au référentiel de 2008 du Gouvernement du Québec (Larochelle-Audet *et al.*, 2018). Ce qui amène à se demander quel est l'état de la formation et du développement professionnel chez la DÉS au regard du développement du *leadership inclusif et transformatif*.

Les résultats d'une étude qui porte sur les divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité auprès de 255 DÉS québécoises mettent en avant le fait que ces dernières « souhaiteraient consacrer plus de temps à leur développement professionnel [hors] des cours universitaires [et] plus de temps à l'activité de rencontre et de discussions des pratiques avec les collègues » (St-Germain, 2013, p. 39). Les résultats d'une enquête sur l'organisation du travail des DÉS québécoises indiquent que, lorsqu'il s'agit de formation continue, les activités telles que les

« discussions avec des acteurs de l'éducation » (87 % ; N = 574), les « groupes de développement professionnel » (78 % ; N = 533) et l'« accompagnement » (71 % ; N = 514), combinées à des incitations à la participation et à la reconnaissance des acquis expérientiels, influencent la décision des DÉS de rester en poste (Lapointe *et al.*, 2021, p. 131). Ces résultats révèlent l'importance de proposer des activités de développement professionnel favorisant la discussion, notamment dans des groupes accompagnés.

Bien que le potentiel du développement professionnel par la formation et l'accompagnement soit soulevé dans les connaissances et les savoirs issus des recherches liées à l'ÉID (B-Lamoureux, 2018 ; CTREQ, 2019a ; Lyons, 2016 ; Magnan, Gosselin-Gagné, Charrette, *et al.*, 2018 ; Ryan, 2010a), jusqu'à présent, aucun produit ne porte un regard spécifique sur l'accompagnement du développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS sur une période de plusieurs mois. De plus, aucun produit d'accompagnement ne vise spécifiquement qu'elles assurent l'ÉID de toutes les personnes de leur communauté éducative. Selon la recension documentaire, la jonction des concepts de formation, d'accompagnement et de développement professionnel de la DÉS aux présupposés de l'ÉID n'a mené qu'à trois publications québécoises (B-Lamoureux, 2018, 2019 ; Laroche-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020), dont une boîte à outils qui vise « à fournir aux [DÉS] des pistes de réflexion et des balises afin d'agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale » (Laroche-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 1). Devant ce peu de produits

contextualisés au milieu scolaire québécois, des critères²² de recherche élargis ont été utilisés pour colliger différents produits destinés aux DÉS du Québec (formations, modèles d'accompagnement, outils réflexifs, stages, etc.) qui impliquent des changements de paradigme (ex. : Guillemette, 2021 ; Magnan, Gosselin-Gagné, Charrette, *et al.*, 2018 ; Potvin, 2018 ; Rousseau, 2012 c, 2020). En examinant les produits, certains semblent ne pas avoir été testés par une démarche de recherche dans le milieu, comme l'hypothèse des communautés de pratiques en tant que « voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives » (Bélanger *et al.*, 2019, p. 37). Précisons que ces recherches visaient à couvrir toutes les formes de diversité auprès de toutes les personnes de la communauté éducative, raison pour laquelle des produits spécifiques ont été exclus. Par exemple, les produits exclus ne sont liés qu'à certaines formes de diversité ou qu'à certaines personnes de la communauté éducative (Magnan, Gosselin-Gagné, Charrette, *et al.*, 2018 ; Potvin, 2018 ; Rousseau, 2012 c). Ces produits peuvent aussi être exclus parce qu'ils ont été testés dans un contexte français hors Québec (Gélinas-Proulx, 2014 ; Gélinas-Proulx et IsaBelle, 2017 ; Villella, 2021). Au total, deux produits québécois concordent avec l'accompagnement du développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS et l'ÉID de toutes les personnes de la communauté éducative :

²² Les critères de sélection étaient : 1) un produit destiné aux DÉS ; 2) la concordance du produit avec le paradigme d'accompagnement et d'inclusion ; 3) la possibilité d'application du produit auprès de la diversité de toutes les personnes de la communauté éducative, ainsi que 4) la réalisation de la recherche dans le contexte québécois français.

1. La boîte à outils destinée aux DÉs pour baliser les réflexions en lien avec l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Ce produit vise à outiller les DÉs afin qu'elles contribuent à « la mise en œuvre d'une éducation permettant à tous et toutes d'avoir des opportunités équivalentes d'accéder aux services, aux ressources et aux biens collectifs de la société québécoise et d'y participer en toute égalité et dignité » (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 1). Ce produit est avisé pour l'ÉID de la communauté éducative et il soutient le cheminement réflexif des DÉs. Cependant, il n'opérationnalise pas un accompagnement qui soutient l'analyse de leur pratique à l'égard de ces enjeux et finalités ;
2. Un modèle d'accompagnement collectif qui soutient l'analyse de la pratique et la réflexivité dans le cadre d'un *projet professionnel d'intervention (PPI)* pour l'ajustement et la transformation de la pratique. Ce produit assure aussi la gestion différenciée des activités éducatives et pédagogiques²³ des personnes gestionnaires et professionnelles de l'accompagnement (Guillemette, 2011, 2014, 2021). Ce produit est éprouvé auprès de directions générales, cadres scolaires, DÉs et personnes professionnelles de l'accompagnement par des démarches de recherche-action sur une période de quinze à trente

²³ La gestion différenciée des activités éducatives et pédagogiques fait référence à « toute action qu'une direction d'établissement pose dans une visée intégratrice et systémique ayant une intention éducative au regard du projet d'établissement. Nous l'observons par les actions que pose la direction d'établissement pour soutenir, guider et mobiliser l'équipe-école afin d'assurer, de stimuler ou d'enrichir les activités qui conduisent à la réussite de tous les élèves au sein de l'établissement quant aux trois axes de la mission, à savoir : instruire, socialiser et qualifier. » (Guillemette, 2014, p. 34).

mois. Dans l'objectif d'assurer la réussite éducative de façon différenciée aux zones proximales des établissements (Guillemette, 2021), ce produit est associé à un leadership systémique, différencié et inclusif. Cependant, ce produit ne porte pas précisément sur la façon dont une DÉS développe son leadership inclusif ou transformatif auprès de sa communauté éducative pour l'ÉID.

Considérant que les résultats de la recension documentaire mettent en lumière la nécessité de s'attarder sur l'accompagnement de la DÉS, mieux comprendre la réalité québécoise quant à l'accompagnement du développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS au Québec semble important. Cela commence par analyser 1) l'offre actuelle des dispositifs de formation et d'accompagnement du développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS des CSS. Ensuite, il faut dégager 2) les besoins génériques de formation et d'accompagnement des DÉS pour soutenir leur *leadership inclusif et transformatif* afin qu'elles assurent l'ÉID de leur communauté éducative. Cette démarche s'inscrit donc dans les phases concomitantes « préparatoire » et « de précision » (phase 1) de toute démarche de recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Elle permet de circonscrire le problème, de clarifier la question de recherche ainsi que de définir des objectifs spécifiques de développement et formels de recherche.

4. UN REGARD SUR LA RÉALITÉ TERRAIN DES PERSONNES ACCOMPAGNATRICES ET GESTIONNAIRES

Des sollicitations directes et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) ont été faits pour cette recherche. Ils visaient à cerner 1) l'expertise de professeures-

chercheuses en milieu universitaire québécois et 2) l'expérience de gestionnaires de CSS²⁴ qui offrent de l'accompagnement et de la formation initiale ou continue auprès des DÉs. Cette collecte de données (C1) a été réalisée afin de rencontrer ces personnes pour préciser et spécifier leur regard sur la réalité terrain du milieu scolaire.

4.1 L'expertise de professeures-chercheuses en milieu universitaire québécois offrant de l'accompagnement et de la formation initiale ou continue auprès des gestionnaires

Des sollicitations auprès de deux professeures-chercheuses de l'OFDE, qui menaient des travaux de recherche et qui offraient de l'accompagnement et de la formation sur l'objet de l'ÉID auprès de la DÉs, ont été réalisées à l'automne 2020. Ces sollicitations permettaient de mettre en lumière des travaux récents depuis la publication de la boîte à outils de Larochelle-Audet *et al.* (2020) afin de compléter les informations disponibles sur les sites Internet des universités québécoises.

Parmi les travaux récents nommés à ce moment par les deux professeures-chercheuses, une démarche d'accompagnement déployée sur une période de quatre ans visait à soutenir sept directions d'établissement scolaire de milieux pluriethniques et plurilingues montréalais en

²⁴ La méthodologie de ces entretiens exploratoires est disponible dans le troisième chapitre de cette thèse. Sommairement, l'analyse préliminaire des dix entretiens exploratoires a été réalisée par un ajustement des résumés lors de deux visionnements des entretiens. Une troisième vérification a été faite par la lecture des transcriptions des enregistrements vidéos réalisées de façon automatisée par Microsoft Stream. Puis, la contrevérification des résumés auprès des personnes répondantes a été réalisée après la demande de conformité éthique.

réunissant autour d'elles des personnes professionnelles de l'accompagnement et des personnes chercheuses de l'Université de Montréal. Centrée sur le leadership d'équité en milieu pluriethnique, cette démarche a mené à la création du webdocumentaire « En route vers l'équité » (Magnan *et al.*, 2019). Ce webinaire est destiné aux DÉs des secteurs primaire, secondaire et de la formation générale des adultes. Ces travaux ont aussi mené à la mise à jour de leur référentiel de compétences de la DÉs en ajoutant une compétence en lien avec l'équité, l'inclusion et la justice sociale (Centre de services scolaire de Montréal, 2021). De plus, une formation proposée aux DÉs québécoises abordait leur rôle à l'égard de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse²⁵. Cette formation constituait un partenariat entre le ministère de l'Éducation et l'Université du Québec à Montréal qui regroupait onze professeures de trois universités québécoises. Cette formation liait théorie et réflexion sur des études de cas et s'articulait autour de trois modules répartis sur trois jours de formation en présentiel (dont une séance d'autoformation en ligne préalable par module). Les DÉs participantes pouvaient inviter du personnel de leur établissement d'enseignement lorsqu'elles assistaient aux formations en présentiel. Au total, réparties par groupe de 20 à 25 personnes, ces DÉs provenaient des régions de Montréal, de Québec, de la Côte-Nord, de l'Abitibi et de la Baie-James. Cependant, il est à noter que cette formation n'est actuellement plus disponible.

²⁵ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et Université du Québec à Montréal (s.d.). La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, quel rôle pour les gestionnaires scolaires ? Formation Diversité. Repéré le 5 septembre 2020 à <https://formationdiversite.uqam.ca/>.

Par ailleurs, il a été précisé qu'un cours universitaire²⁶ abordait toutes les formes de diversité des personnes présentes dans l'environnement scolaire dans une démarche d'accompagnement durant une session universitaire de quatre mois (un portfolio et bilan réflexif sont effectués dans le cadre du cours). De plus, un autre cours universitaire²⁷ obligatoire au DESS porte sur le leadership d'équité et de justice sociale.

Au moment des sollicitations de ces deux professeures-chercheuses de l'OFDE, aucune recherche ou collaboration avec des CSS ne semblait porter sur l'accompagnement des DÉS sur une longue période pour soutenir leur *leadership inclusif et transformatif* afin qu'elle assure l'ÉID de toutes les personnes de leur communauté éducative. Il en va de même depuis ces sollicitations. En effet, en guise d'exemples, des équipes de recherche se sont formées autour de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique pour œuvrer dans différentes régions du Québec. Pensons à l'Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDÉÉ, s. d.) ou au Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDiR, s. d.). Cependant, celles-ci ne mettent pas nécessairement l'accent sur la DÉS. Toutefois, depuis l'automne 2023, un nouveau cours

²⁶ Le « cours FPE7003 - La gestion de la diversité en milieu scolaire » est dispensée à l'Université du Québec à Montréal dans le cadre du « *Diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion de l'éducation* » et de la « *Maitrise en éducation* » (Université du Québec à Montréal [UQAM], s. d.).

²⁷ Le cours « cours ETA6806 - Diriger un établissement scolaire en milieu urbain » est dispensé à l'Université de Montréal dans le cadre du « *Diplôme d'études supérieures spécialisées en leadership et gestion des établissements scolaires* » et de la « *Maitrise en administration de l'éducation* » (Université de Montréal, 2023).

universitaire²⁸ aborde la gestion inclusive, juste et équitable de la diversité en explorant les enjeux liés à la gestion de la diversité, des modèles et la compréhension de concept ainsi que la démonstration de la mise en application d'une compétence en ÉID.

4.2 Les expériences de gestionnaires de centre de services scolaire vivant et offrant de l'accompagnement et de la formation continue en lien avec l'équité et l'inclusion de la diversité

Pour bien comprendre la réalité du milieu scolaire, des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) ont été réalisés entre janvier 2020 et 2021 auprès de dix personnes participantes²⁹. Celles-ci semblent³⁰ des personnes issues du principal groupe majoritaire et dominant en éducation au Québec, c'est-à-dire des personnes francophones blanches qui œuvrent dans les couronnes Nord ou Sud du territoire de la CMM ou à l'extérieur de la CMM (2017a, 2017b). L'analyse de ces données (S/ENT EXP – C1) permet de dégager des préoccupations organisationnelles intéressantes et quelques constats en lien avec 1) l'offre actuelle dans les CSS

²⁸ Le « cours LGE6003 - Gestion inclusive, juste et équitable de la diversité » est dispensé à l'Université du Québec en Outaouais dans le cadre du « *Diplôme d'études supérieures spécialisées en leadership et gestion de l'éducation* » (Université du Québec en Outaouais, 2023).

²⁹ Plus de détails sont disponibles dans la section de la population de référence, la démarche d'échantillonnage et la description des échantillons (voir le troisième chapitre de cette thèse).

³⁰ Il est à noter qu'il n'y a pas eu de questionnaire sociodémographique pour cet échantillon ; il s'agit de l'absence l'auto-identification verbalisée lors des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés.

ainsi que 2) les besoins des personnes utilisatrices cibles (c'est-à-dire des DÉs) et de leurs personnes accompagnatrices.

4.2.1 *L'offre actuelle dans les centres de services scolaires*

L'offre actuelle dans les CSS se résume à des capsules ou des activités de sensibilisation décloisonnées les unes des autres, parfois ciblées ou génériques, de la part ou auprès du personnel ou des gestionnaires. Les offres d'animation émanent parfois des partenaires externes (p. ex. communautaires ou universitaires) en lien avec une thématique associée à différentes formes de diversité. Différentes thématiques en périphérie ou implicites avec l'ÉID sont abordées dans les CSS. Par exemple, la différenciation pédagogique, la *Réponse à l'Intervention* (RàI), la gestion des personnalités difficiles, le harcèlement, la diversité de genre, l'alliance avec des partenaires communautaires pour les personnes issues de l'immigration. Selon ces personnes participantes, il n'existe pas d'accompagnement des DÉs pour le développement de leur *leadership inclusif et transformatif* auprès de leur communauté éducative. Par ailleurs, les personnes participantes ont pu nommer leurs besoins, en tant qu'utilisatrices cibles (DÉS et leurs personnes accompagnatrices) de ce type de produit (formation, accompagnement, etc.).

4.2.2 *Les besoins des personnes utilisatrices cibles*

Les constats quant aux besoins des DÉs évoqués par les personnes participantes font état de l'importance de trois éléments. Premièrement, une vision assumée et diffusée ainsi que d'une responsabilisation et une autonomisation partagée au sein de tout le CSS quant à l'ÉID. Deuxièmement, l'expertise complémentaire et polyvalente de la personne accompagnatrice des

projets des DÉs. Finalement, l'identification des composantes essentielles projetées des produits d'accompagnement.

Cette recension plus pragmatique dans le milieu scolaire révèle que les personnes interrogées se sentent moins concernées par la diversité immigrante, ethnoculturelle, linguistique, raciale et religieuse puisqu'elle est peu présente dans leur milieu. Aux premiers abords, la forme de diversité dont elles font mention concerne strictement les élèves et elle fait référence aux besoins particuliers des élèves HDAA, à risque ou ayant une douance. Certaines personnes participantes parlent de la différence entre les garçons et les filles. Or, ce n'est que lorsque la chercheuse définit la diversité de la communauté éducative que les personnes participantes énoncent un défi majeur pour aborder l'inclusion de la diversité puisqu'il s'agit, selon elles, déjà d'un défi de longue haleine d'atteindre l'inclusion des élèves mentionnés précédemment.

Afin d'alléger la lecture de cette section, seuls les besoins touchants plus directement les DÉs et concernant strictement la formation et l'accompagnement en soutien au développement de leur *leadership inclusif et transformatif* pour qu'elles assurent l'ÉID de leur communauté éducative sont exposés. Le tableau 1 présente une synthèse des éléments émergeant à la lumière de l'analyse des constats de ces entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1).

Tableau 1 La synthèse des éléments émergents quant aux besoins de formation et d'accompagnement au regard du développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire

<p>Vision assumée et diffusée : responsabilisation autonomisation partagée quant à l'ÉID</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre les présupposés au regard de l'ÉID pour mieux ajuster ses propres présupposés et cadres de référence ; – Se donner un temps de qualité pour développer une compréhension des enjeux et solutions à l'égard de l'ÉID auprès de toutes les personnes de la communauté éducative ; – Prendre le temps nécessaire pour comprendre et intégrer à sa pratique les savoirs issus des recherches en lien avec la gestion du changement des présupposés et des cadres de références quant à l'ÉID ; – Utiliser le projet éducatif comme « porte d'entrée » pour réfléchir sur l'ÉID ; – Développer des outils de suivi et de régulation pour mieux piloter le changement de paradigme dans le temps.
<p>Expertise complémentaire et polyvalente</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Préconiser l'accompagnement par une personne expertisée et expérimentée en administration scolaire ; – Préconiser une approche centrée sur le processus d'accompagnement et le contenu de l'ÉID ; – Maîtriser les savoirs professionnels relatifs à l'ÉID et en administration scolaire ; – Susciter la présence de personnes-ressources (p. ex. la direction générale, cadres de services, des services professionnels et complémentaires) avec les DÉS dans la réalisation de leur projet, dont lors des rencontres collectives d'accompagnement.
<p>Composantes essentielles projetées des produits d'accompagnement</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Partir de situations réelles pour développer des outils (praticopratique) ; – Utiliser une modalité collective (par ex. communauté de pratique, organisation apprenante) qui soutient l'analyse et l'ajustement de la pratique, animée minimalement par une personne accompagnante qui utilise l'art du questionnement pour soutenir la réflexivité auprès de petits groupes de DÉS volontaires ; – Une fréquence de quatre à six rencontres collectives d'accompagnement, d'une demi-journée à une journée, qui se répartit sur une année scolaire ; – Mener un projet réel dans le milieu pour mieux réfléchir l'ÉID de façon différenciée selon l'analyse du milieu de chaque DÉS ; – Partir des encadrements légaux, ministériels et de la théorie – savoirs issus des recherches pour mieux réfléchir la réalité ou vice versa.

Source. B-Lamoureux.

Les propos analysés, puis résumés dans ce tableau mettent en lumière la notion de temps nécessaire malgré la surcharge de travail des gestionnaires (direction générale, cadres scolaires et DÉS) pour

répondre aux enjeux d'ÉID de la communauté éducative. Ce défi engendre d'autres considérations, notamment le manque de cohérence organisationnelle ainsi que l'écart entre l'offre actuelle d'accompagnement et les besoins des DÉs. Ainsi, c'est en croisant 1) la recension documentaire historique, sociale et scientifique et 2) l'analyse de la réalité du milieu scolaire par des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) qu'il est possible de circonscrire l'objet de la recherche, le problème et ses objectifs spécifiques.

5. LES SOLUTIONS INÉDITES AU PROBLÈME DE RECHERCHE DE L'ACCOMPAGNEMENT DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE AU REGARD DES ENJEUX D'ÉQUITÉ ET D'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Au sens de la LIP, les DÉs sont les premières personnes imputables de ce qui se vit dans leurs établissements scolaires (RLRQ, c. I-13.3). En effet, qu'il soit question de la relation école-famille-communauté, de la qualité des services dispensés auprès des élèves, de la gestion des ressources humaines ou des différentes ressources financières et matérielles déployées, la DÉs est le gestionnaire principal qui détient les pouvoirs de ce qui se vit dans son établissement scolaire. Selon la recension, un premier enjeu se pose, à savoir que les solutions documentées dans les connaissances et les savoirs issus des recherches pour résoudre les enjeux et finalités de l'ÉID au Québec semblent reposer principalement sur la place des élèves en lien avec leur diversité ethnoculturelle, raciale, linguistique et religieuse, mais peu au regard de l'ensemble de la communauté éducative et toutes les formes de diversité. De plus, l'ÉID de la communauté éducative assurée de façon cohérente et systémique en accordant une attention à l'égard des

personnes de groupes minorisés semble avoir été peu abordée lorsqu'il est question de la DÉs du Québec.

Ajoutons que la recension plus pragmatique dans le milieu scolaire révèle un autre enjeu sur le profil des personnes gestionnaires (direction générale, cadres scolaires, DÉs) et des personnes professionnelles de l'accompagnement en gestion qui : 1) proviennent de territoires qui présentent peu de diversité ethnoculturelle, raciale, linguistique et religieuse et 2) semblent représentatives du principal groupe majoritaire et dominant en éducation au Québec. Sachant que toutes les personnes ont des biais inconscients qui peuvent être innés, socialement acquis ou influencés par l'environnement, il apparaît prometteur d'en prendre conscience et d'avoir l'humilité de se questionner sur la façon de les minimiser pour favoriser la compréhension de leurs possibles impacts dans la communauté (Brière *et al.*, 2022). Cette première posture à adopter est notamment recommandée auprès des personnes qui appartiennent au principal groupe dominant parce qu'elles détiennent la majorité des pouvoirs et des ressources (économiques, matérielles, humaines, informationnelles, de soins et d'éducation ou de capitaux culturels et sociaux) (Brière *et al.*, 2022). Pour y parvenir, ces personnes devraient collaborer avec des membres représentatifs de la diversité de la communauté ayant été politiquement et sociohistoriquement opprimés (Freire, 1977). En raison de leurs vécus et expériences scolaires, ces dernières sont les personnes les plus avisées pour témoigner des angles morts inconnus des personnes issues de la classe dominante. Elles peuvent les sensibiliser à certains enjeux systémiques en vue de réellement tendre vers une meilleure ÉID et ne pas en rester à des vœux pieux ou des injonctions ministérielles. Pour répondre à ce problème complexe, les constats cumulés dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* font état de l'existence de quelques produits pour

soutenir l'émergence de cette posture par le développement d'un *leadership inclusif et transformatif*.

Parmi certains produits analysés (Potvin, 2018 ; Rousseau, 2012 c, 2020), comme mentionné précédemment, deux produits s'avèrent prometteurs (Guillemette, 2021 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020), car ils semblent transférables aux enjeux et finalités de l'ÉID lorsqu'elles sont assurées par la DÉS. Toutefois, ils ne solutionnent pas le manque de temps et le besoin des DÉS d'être structurées et outillées pour leur projet qui vise à favoriser l'ÉID de la communauté éducative. En effet, la structuration d'un projet de changement en faveur de l'ÉID nécessite un lien étroit entre les besoins des personnes utilisatrices cibles quant à l'accompagnement, les mesures de soutien et le temps dispensé pour vivre le processus de changement, voire de transformation (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Marion et Houlfort, 2015). Bien que ces produits puissent soutenir la réflexivité inhérente à la déconstruction et la reconstruction des présupposés, une personne chercheuse-accompagnatrice pourrait être bénéfique. En tant que personne externe qui a une expertise complémentaire et polyvalente en ÉID et en gestion scolaire, cette personne chercheuse-accompagnatrice pourrait adapter ces produits et en développer des complémentaires. Ces adaptations et ces développements permettraient de structurer et d'outiller les DÉS dans leur projet qui vise à assurer l'ÉID de la communauté éducative. Malgré les diverses possibilités pour répondre aux différents besoins des personnes utilisatrices cibles documentés dans les recensions (documentaire et pragmatique) de cette recherche, il ne semble pas y avoir de produits destinés aux DÉS qui structurent et qui soutiennent une synergie systémique et transformatrice en faveur de l'ÉID de leur communauté éducative leur permettant de développer leur *leadership inclusif et transformatif*.

Or, l'utilisation de la personne chercheuse susmentionnée répondrait en partie aux enjeux de manque de temps pour lire et sélectionner les connaissances et les savoirs issus des recherches en lien avec l'ÉID. Ainsi, des produits issus de la combinaison de ces connaissances, structurés et développés par la personne chercheuse-développeuse, puis améliorés avec les DÉs et la chercheuse-accompagnatrice dans le cadre de cette recherche pourraient répondre aux besoins et défis d'utilisation des connaissances et des savoirs issus des recherches pour assurer l'ÉID de la communauté éducative par les DÉs. Cette démarche pourrait également soutenir le développement de leur *leadership inclusif et transformatif*.

Durant cette phase (à savoir la phase 1 de précision de l'idée de développement), une note est laissée dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* pour consigner des solutions inédites. Il est noté que le produit de Guillemette (2021) pourrait intégrer le *Modèle dynamique de changement accompagné* de l'équipe collective de Rousseau (2012 c, 2020), ainsi que les connaissances issues de leur recherche. Ainsi, les facteurs facilitants et les obstacles au changement vers l'inclusion documentés sont à considérer pour les besoins de la recherche actuelle (Prud'homme *et al.*, 2012 ; Rousseau, 2012a ; Rousseau *et al.*, 2012). En effet, bien que ce produit soit éprouvé par des personnes (chercheuses, conseillères pédagogiques, DÉs, coordonnatrices des services éducatifs) qui accompagnent des équipes-écoles en vue de l'inclusion des élèves, l'angle spécifique de toutes les personnes de sa communauté éducative n'est pas approfondi. Cependant, les facteurs facilitants et les obstacles documentés concernent plusieurs personnes de la communauté éducative, donc le produit pourrait être envisagé lors de la planification de la mise en œuvre du changement souhaité auprès de la communauté éducative de la DÉs. De plus, afin de préciser les réflexions en lien avec l'ÉID, il apparaît pertinent d'y intégrer

les pistes de réflexion de la boîte à outils destinée aux DÉS (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020) afin de soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS.

Ce problème et ces solutions inédites mènent donc à une question et des objectifs spécifiques de développement et formels de recherche.

6. LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le problème exposé mène à la question de recherche suivante : En quoi le *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire auprès de sa communauté éducative est développé par le soutien des produits conceptuels et d'accompagnement qui sont structurés, développés, améliorés et validés auprès de diverses personnes utilisatrices cibles dans le cadre d'une recherche-développement ?

Conséquemment, l'objectif général est de développer le *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire auprès de sa communauté éducative par le soutien des produits conceptuels et d'accompagnement qui sont structurés, développés, améliorés et validés auprès de diverses personnes utilisatrices cibles, dans le cadre d'une recherche-développement. Pour ce faire, les objectifs spécifiques poursuivis se divisent en deux types : les objectifs de développement et les objectifs formels de recherche.

– Objectifs spécifiques de développement :

- 1) Structurer et développer des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire ;
 - 2) Améliorer les produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire ;
- Objectifs spécifiques formels de recherche :
- 3) Dégager les retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement sur le *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire ;
 - 4) Dégager les composantes essentielles projetées, anticipées et perçues des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire ;
 - 5) Valider le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès des directions d'établissement scolaire.

La problématique d'une telle recherche nécessite de circonscrire sa pertinence scientifique et sociale.

7. LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE

Cette recherche s'avère pertinente scientifiquement et socialement. En effet, scientifiquement, les connaissances empiriques de cette recherche liées aux retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* permettent de mieux cerner leurs apports auprès de directions d'établissements

scolaires situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). À cela s'ajoute la contribution à l'avancement scientifique des savoirs au sujet du développement du *leadership inclusif et transformatif* qui permet aux directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b) du Québec d'assurer l'ÉID de leur communauté éducative. La contribution à l'avancement des savoirs en formation et en accompagnement, notamment les composantes essentielles perçues des produits, lors du soutien au développement du *leadership inclusif et transformatif* de DÉs s'adjoint à ces résultats. Socialement, ces savoirs sont bénéfiques pour les gestionnaires et les personnes professionnelles de l'accompagnement du milieu scolaire ainsi que pour les personnes chercheuses du milieu universitaire qui offrent de la formation et de l'accompagnement dans le but de soutenir le *leadership inclusif et transformatif* et, par ricochet, favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative des établissements scolaires. Enfin, scientifiquement, elle permet aussi de dégager de nouvelles connaissances empiriques quant à la recherche-développement, soit de nouvelles connaissances pratiques transférables au développement d'autres produits d'accompagnement destinés aux DÉs.

8. CONCLUSION

Cette problématique présente le fil conducteur de l'aspiration à l'équité et l'inclusion *avec, par et pour* toute la diversité des personnes de la communauté. L'ÉID vise l'égalité concrète et réelle de chaque personne de la société afin que toutes aient une place, soient incluses en misant sur leurs forces et puissent développer son plein potentiel auprès de leur collectivité. Cependant, cette contribution citoyenne pour toutes les personnes semble un défi sociétal complexe et colossal.

Le système d'éducation, en tant que communauté sociale, constitue à la fois l'essence et le reflet de la société où la diversité et sa mixité sont la norme, bien que des rapports de pouvoirs et des dominations engendrent des exclusions, des discriminations, des iniquités et des injustices auprès de certaines personnes de groupes minorisés. Ces communautés sociales sont institutionnalisées dans des établissements scolaires regroupés en CSS qui constituent un milieu de vie, d'apprentissage et de travail pour bon nombre d'élèves et d'employés. Dans ces établissements, chaque personne joue un rôle à l'égard de l'ÉID, principalement par rapport à l'oppression vécue par des personnes de groupes minorisés. L'accompagnement à la transformation de présupposés, de valeurs et de croyances pour des actions plus équitables et inclusives à l'égard de la diversité passe, entre autres, par les DÉS. Celles-ci doivent être disposées à soutenir et accompagner la communauté éducative des établissements scolaires dans les enjeux de l'ÉID et vers ses finalités, principalement à l'égard des personnes de groupes minorisés.

L'important rôle des gestionnaires (principalement de la DÉS) pour assurer l'ÉID de la communauté éducative, son manque de formation et la nécessité de son accompagnement ont été mis en évidence en dépeignant le même portrait auprès des autres personnes scolaires. Les constats quant à l'offre actuelle dans les universités, les CSS et les besoins des personnes utilisatrices cibles consignés dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* permettent de dégager l'importance de réunir des DÉS autour de projets professionnels d'intervention qui visent à assurer l'ÉID de leur communauté éducative. Bien que deux produits soient retenus (Guillemette, 2021 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020) et qu'un autre puisse s'ajouter (Rousseau, 2012 c, 2020) puisqu'ils semblent transférables pour contribuer à régler ce problème, ils ne résolvent pas l'enjeu de leur

appropriation, encore moins de se structurer et réaliser une prise de recul par rapport à la pratique des DÉS en lien avec l'ÉID. En somme, il ne semble pas y avoir de produits destinés aux DÉS qui structurent et qui soutiennent cette synergie systémique et transformatrice en faveur de l'ÉID de la communauté éducative leur permettant de développer leur *leadership inclusif et transformatif*. Afin de répondre à la question de recherche et réaliser les objectifs de développement et objectifs formels de recherche, l'exploration des concepts sous-jacents à l'objet de cette recherche suit dans le prochain chapitre de cette thèse.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence de cette recherche s'inscrit dans la suite de la phase 1 de précision et dans le chevauchement de la phase 2 de structuration de l'idée de développement de la méthodologie de recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). En accord avec la question de recherche, la phase 1 de précision de l'idée de développement qui implique une revue de littérature établit les thématiques retenues. Ces thématiques servent d'assises à cette recherche. Il s'agit d'élaborer un premier modèle général de prototype de produit (phase 2). Deux construits conceptuels composent le cadre de référence : 1) le *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire (DÉS) et 2) la posture d'accompagnement et les produits d'accompagnement.

1. LE CONSTRUIT CONCEPTUEL INITIAL DU *LEADERSHIP INCLUSIF ET TRANSFORMATIF*

Une recension des différents concepts concernant l'inclusion (intégration/inclusion scolaire, école inclusive, éducation inclusive, justice sociale, équité, groupes minorisés, etc.) a permis de constituer le construit conceptuel initial qui comprend 1) les assises conceptuelles d'équité et d'inclusion de la diversité (ÉID) et 2) le leadership de la DÉS et 3) le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS.

1.1 Les assises conceptuelles du *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire

Le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS vise à favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative. Bien cerner ses assises conceptuelles s'avère indispensable, notamment celles qui sont reliées aux questions 1) de diversité et de groupes minorisés ; 2) d'équité et de justice sociale ainsi que 3) d'inclusion et de la prise en compte de l'intersectionnalité de la diversité des personnes de la communauté éducative. Il est à noter que les définitions des deux premiers apports conceptuels sont largement inspirées du cadre de référence des travaux de l'OFDE (Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018).

1.1.1 La diversité et les groupes minorisés

La diversité constitue la singularité humaine dynamisée dans différents contextes, des situations problèmes et des environnements particuliers qui font écho aux expériences passées et caractéristiques propres à chaque personne (Larochelle-Audet, Magnan et Potvin, 2018 ; UNESCO 2005, 2009, 2017 ; Prud'homme *et al.*, 2011). De manière similaire, la diversité humaine est souvent remarquée dans de nouvelles situations ou lors de problèmes spécifiques, mettant en avant l'unicité d'une personne définie par ses caractéristiques et ses préférences. Ces aspects sont façonnés par les expériences antérieures et les particularités individuelles (Prud'homme *et al.*, 2011). La diversité humaine est multiforme et apparaît donc comme un fait social immuable, sans être un problème ni une richesse. Sans nul doute,

C'est la construction sociale négative des caractéristiques, préférences, expériences ou besoins qui en font des « problèmes » dans un contexte donné (temps, lieu, enjeux sociaux et politiques, rapports d'autorité, etc.) [...] En d'autres mots, le problème n'est pas la diversité humaine, mais ce qu'on en fait dans la société et dans le milieu scolaire (Larochelle-Audet *et al.*, 2018, p. 10).

Ainsi, la problématique de la diversité apparaît lorsqu'elle est source d'iniquité ou d'exclusion dans les établissements scolaires (AuCoin et Vienneau, 2015). La juxtaposition du concept de groupe minorisé au concept de diversité prend alors tout son sens pour cibler toutes les personnes de la communauté éducative, tout en mettant en lumière les personnes qui vivent des inégalités et infériorisations par les dominations sociohistoriques et politiques. Cette domination envers des groupes minorisés cache des « rapports de pouvoir entre les groupes majoritaires et minoritaires, de la complexité et de l'interrelation des modes d'oppression et des facteurs identitaires, sociaux, structurels, historiques, linguistiques et économiques qui interagissent pour générer des situations discriminatoires » (Potvin *et al.*, 2015, p. 11).

La juxtaposition du concept de groupe minorisé au concept de diversité dévoile les dissimulations des divisions sociales oppressives du système (Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Potvin *et al.*, 2015). Cette juxtaposition est incontournable en raison de la perpétuation des classifications et des hiérarchies sociales oppressives dans le système d'éducation, et ce, malgré la dénonciation des iniquités scolaires et sociales dans la dernière moitié du 20^e siècle par

des auteurs canoniques en France et au Brésil (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Freire, 1977)³¹. Le concept de groupe minorisé renvoie aux groupes de personnes infériorisées, défavorisées, dévalorisées, discriminées et exclues quant à l'accessibilité aux opportunités, aux ressources et aux pouvoirs décisionnels réservés au groupe social dominant (Larochelle-Audet *et al.*, 2018 ; Potvin *et al.*, 2015). En raison de l'internalisation de l'oppression chez la personne opprimée, selon Freire (1977), et de la rigidité du système social et de l'enseignement, comme l'ont souligné Bourdieu et Passeron (1970, 1964), il est possible qu'une personne dont le bagage socioculturel familial est proximal avec le système éducatif, selon la définition de Bourdieu et Passeron (1970, 1964), vive des iniquités. Ces iniquités peuvent la pousser à aspirer à devenir une personne leadeuse révolutionnaire, au sens de Freire (1977). Cette personne pourrait être oppressive envers des classes sociales considérées comme inférieures ou défavorisées. La complexité de ce phénomène démontre qu'il est important de prendre conscience des privilèges et des actions qui peuvent engendrer de la discrimination. De plus, les catégorisations sont des créations humaines en constante évolution, et elles peuvent rendre compte de la présence simultanée, chez une même personne, du rapport opprimé-opresseur. Par exemple, pensons à la communauté canadienne francophone qui a opprimé les communautés autochtones, pour ensuite être opprimée à son tour par la communauté canadienne-anglaise. Par ailleurs, la majorité de la population du principal groupe majoritaire et dominant en éducation (personnes francophones blanches) exclut encore

³¹ Les travaux de Paulo Freire (1977) qui portent sur la pédagogie des opprimés ainsi que ceux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) sur la reproduction des inégalités dans le système d'enseignement constituent des travaux canoniques dans le domaine de la justice sociale et de l'équité dans les établissements d'enseignement.

l'implication des personnes de couleurs des divers enseignements (p. ex. univers social, histoire). Amnésie collective causée par un autocentrisme blanc qui évince le racisme systémique engendré lors de la colonisation du Québec (Bessière, 2012 ; Thésée, 2021). Ce groupe dominant en vient à nier les « structures économiques, politiques, sociales, culturelles et juridiques du Québec » (Dorais, 2020, p. 138) qui reproduisent et qui renforcent la marginalisation et l'invisibilité de ces groupes (Thésée, 2021). Ces exemplifications démontrent que les inégalités résultent de dynamiques oppressives qui peuvent être simultanément verticales (entre toutes les personnes d'une société), et horizontales (dans des groupes de personnes) (Stewart, 2017). Par conséquent, en contexte éducatif, l'appartenance à un groupe minorisé apparaît concerner une masse de personnes qui peuvent aussi être des personnes oppressives en raison de la structure dominante et élitiste du système d'enseignement (Bourdieu et Passeron, 1970, 1964). Cependant, la reconnaissance de la diversité passe par l'ouverture à l'autre et la décentration de soi afin de mener à l'actualisation du potentiel de toutes les personnes (Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Prud'homme *et al.*, 2011 ; UNESCO, 2020). De plus, la pleine participation sociétale de chaque individu, en vue d'assumer ses responsabilités citoyennes, induit la reconnaissance des altérités individuelles et collectives en se basant sur la conviction des droits civiques et d'égalité – concrète et réelle – des chances (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020).

1.1.2 L'équité et la justice sociale

En contexte éducatif centré sur les élèves, l'UNESCO (2017) décrit que l'équité « consiste à veiller à ce qu'il y ait un souci de justice, de sorte que l'éducation de tous les élèves soit

considérée comme ayant la même importance » (p. 13). Dans cette perspective et en y englobant toutes les personnes de la communauté éducative, les établissements scolaires doivent s'adapter aux singularités des personnes en reconnaissant leur diversité et en luttant contre les iniquités perpétuées auprès des groupes minorisés par les différentes constructions sociales (structures, processus et pratiques) du système d'enseignement dont ils sont victimes (Magnan *et al.*, 2018 ; UNESCO, 2005). Par exemple, considérant les privilèges et les avantages sociaux (aptitudes socialement conditionnées de la classe dominante), la réussite scolaire – qui soumet, aux mêmes critères d'évaluation des élèves inégaux dès leur naissance et leur entrée dans les établissements scolaires – renforce les injustices sociales en évinçant du même coup une réelle égalité (Bourdieu et Passeron, 1964). Bien que la perspective critique ait évolué depuis les travaux de ces auteurs canoniques, la reproduction des classes sociales dans l'éducation continue à transmettre les normes du système éducatif qui s'éloignent du bagage socioculturel du milieu familial, limitant ainsi les perspectives professionnelles des personnes selon leur milieu d'origine ou les excluant de certains domaines (Bourdieu et Passeron, 1970). En effet, ces auteurs expliquaient déjà que le milieu d'origine permet de développer des savoirs, des savoir-faire, des goûts et des intérêts culturels contribuant à la réussite sociale que l'établissement scolaire valorise, mais ne compense pas. Pour les personnes dont le bagage socioculturel familial est éloigné du système éducatif, la culture scolaire de l'établissement scolaire est déjà une forme d'acculturation en raison de la dichotomie entre 1) les enseignements et apprentissages de l'école et 2) leur réalité familiale ; tout en étant la seule voie d'accès à la culture (Bourdieu et Passeron, 1964). Cette acculturation constitue une violence symbolique, en ce sens qu'elle exige la déconstruction du bagage socioculturel familial, réel capital culturel, afin de comprendre et intégrer la culture scolaire. Or, le système d'éducation

s'enracine dans des iniquités et les dissimule sciemment en évoquant des aspirations démocratiques et sociales, accessibles seulement aux plus privilégiés en raison des intérêts individuels et collectifs de la classe dominante qui la compose (Bourdieu et Passeron, 1970). S'ensuit le renforcement de la hiérarchie sociale, l'appropriation des richesses par la classe supérieure et les statuquos d'injustices sociales envers les autres classes sociales (Bourdieu et Passeron, 1970). Ce phénomène crée des groupes minorisés dans le sens où Larochelle-Audet *et al.* (2018) l'entendent. Plus précisément, l'étendue des enjeux d'équité et d'inclusion de la diversité en milieu scolaire présentée dans la problématique (voir la section 1 du premier chapitre de cette thèse) met en lumière le dépassement du point de vue des inégalités des classes sociales. Ce dépassement se manifeste par les oppressions produites ou reproduites à l'intérieur de certains groupes de personnes et entre différents groupes, au gré des constructions sociales du contexte historique et politique.

C'est ici que le concept de justice sociale est sous-entendu parce qu'il remet en question ces structures qui reproduisent les cultures et valeurs dominantes, car celles-ci créent des préjugés et des groupes de personnes minorisés. La justice sociale dénonce l'oppression et prône l'abolition de la domination institutionnelle (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008 ; Lewis, 2016). Dans cette optique, Potvin (2018) indique que l'égalité réelle, minimale, implique l'équité. Elle explique que l'équité ne consiste pas à traiter tout le monde de la même manière, mais à reconnaître les différences individuelles et à fournir des soutiens adaptés à ces besoins variés. C'est une norme de justice fondamentale. Dans cette recherche, le concept d'équité inclut celui de justice sociale, dans la mesure où la justice sociale précède l'équité. L'équité vise à partager et redistribuer les ressources, les privilèges et les pouvoirs pour lutter contre les inégalités, les injustices et les

discriminations systémiques³². Cela favorise la pleine participation sociale de toutes les personnes de la communauté éducative, et pas seulement des élèves, en adoptant un traitement différencié pour assurer une véritable égalité pour toutes les personnes (Archambault *et al.*, 2010 ; CSÉ, 2017a ; Larochelle-Audet *et al.*, 2020 ; Larochelle-Audet *et al.*, 2018 ; Lewis, 2016 ; UNESCO, 2017).

1.1.3 L'inclusion et l'intersectionnalité

Au Québec, l'unification des concepts de diversité et d'équité en éducation se réalise à travers une vision inclusive. Celle-ci consiste à tenir compte des besoins variés afin de permettre à chacune des personnes de réaliser son plein potentiel (McAndrew *et al.*, 2013 ; Potvin, 2013 ; Prud'homme *et al.*, 2011 ; Rousseau, 2015). Il s'agit donc de « l'atteinte d'une culture scolaire respectueuse de la diversité, où la justice sociale et l'équité occupent une place centrale » (Thibodeau *et al.*, 2016, p. 60). Antérieurement, l'inclusion semblait associée à l'intégration scolaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou ayant un handicap (Potvin, 2013). Plus récemment, l'approche inclusive aborde la notion de diversité des élèves de façon étroitement

³² Le terme discrimination systémique « ou institutionnelle découle de politiques, règles, normes et pratiques qui font partie des structures sociales et administratives d'une organisation qui crée ou perpétue une situation désavantageuse pour les personnes de groupes minorisés (Barreau du Québec, 2010, juin ; Commission ontarienne des droits de la personne, 2005). [...] La discrimination systémique ou institutionnelle résulte de l'application d'une règle, d'une politique ou d'une pratique, en apparence neutre, mais qui confère des privilèges à certains groupes et exerce des effets dommageables sur d'autres » (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 19).

associée à l'inclusion scolaire comme un droit fondamental (Ainscow et Sandill, 2010 ; UNESCO, 2009) où l'égalité réelle d'acquis, de résultat et de succès éducatif (Potvin, 2013) se réalise par l'entremise de la réponse aux besoins diversifiés des élèves (Gosselin-Gagné, 2018a ; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009 ; UNESCO, 2009) en vue de l'actualisation de leur plein potentiel (CSÉ, 2017b, 2017a). L'UNESCO (1990) a mis de l'avant l'inclusion scolaire comme une réponse mieux adaptée que l'intégration scolaire afin de favoriser la réussite pour tous les élèves. L'inclusion constitue une approche dynamique qui vise à répondre à la diversité des élèves en considérant leur unicité comme des sources d'enrichissement (UNESCO, 2005). C'est un processus tenant compte de la diversité de toutes personnes qui vise à 1) répondre à leurs besoins en passant par la conviction du droit à leur pleine participation « à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités » et 2) soustraire les exclusions dont ils sont victimes (UNESCO, 2005, p. 15). L'inclusion nécessite alors des changements dans les structures, les contenus et les stratégies (UNESCO, 2005). Ainsi, il ne s'agit pas d'un ensemble isolé de pratiques ou d'un programme, mais bien d'un principe directeur qui oriente toutes les décisions et les pratiques de la communauté éducative (Lewis, 2016).

Dans une perspective plus englobante concernant toutes les personnes de la communauté éducative, c'est-à-dire toutes les personnes qui apprennent, œuvrent et circulent dans les établissements scolaires, cette recherche rejoint la proposition de Potvin (2013). Cette chercheuse propose que l'approche inclusive mette de l'avant la participation de toutes les personnes de la société en valorisant leurs différences et leurs contributions singulières. Autrement dit, chacune de ces personnes contribue aux enjeux socioculturels, sociohistoriques, socioéconomiques et aux enjeux sensibles du système scolaire (Potvin, 2013). La chercheuse explicite que :

L'approche inclusive cherche à transformer les attitudes et les pratiques des systèmes, après l'analyse de la production des inégalités, remet en question leur rôle, leurs structures et la responsabilité des acteurs dans la production-reproduction des inégalités. L'approche inclusive englobe l'équité (articulant besoins, différences, droits, capacités et moyens), en s'appuyant sur une démarche de prise de conscience critique et transformatrice des acteurs et de mise en œuvre de moyens équitables. Elles s'appuient toutes deux sur un système explicatif selon lequel les rapports sociaux (de race, classe, genre ou autres) génèrent des inégalités sociales souvent interreliées (intersectionnalité), et définissent les institutions à la fois dans leur potentiel d'oppression et de marginalisation et leur potentiel d'émancipation et d'autonomisation (Potvin, 2013, p. 22).

Pour cette chercheuse (2013), l'inclusion « constitue un processus continu d'affirmation (normative) de l'équité, de mise en œuvre de pratiques équitables et d'imputabilité de tous les acteurs à l'égard de l'atteinte de l'égalité dans l'accès, le maintien et le succès éducatifs » (Potvin, 2013, p. 22). La prise en compte de l'intersectionnalité de la diversité des personnes s'inscrit dans ce processus et constitue en soi une recherche de compréhension juste et approfondie des défis et tensions pouvant miner l'inclusion.

Le concept d'intersectionnalité est polysémique et parfois associé à de l'imprécision et de l'ambiguïté, en raison de son caractère situé³³ (Harper et Kurtzman, 2014). Ce concept est initialement introduit dans le domaine du droit et du féminisme par Kimberlé Crenshaw (1989) afin de démontrer la complexité de la conjugaison du racisme et du sexisme vécus par les femmes afrodescendantes. Ce concept s'adjoint donc à celui de l'inclusion afin d'ajuster la vision de la combinaison des diverses formes d'oppressions vécues par les personnes de groupes minorisés dans les différents systèmes de la société. Non seulement l'intersectionnalité permet d'exposer la multidimensionnalité des dominations imbriquées vécues par une personne appartenant à plusieurs groupes minorisés, mais elle permet aussi de désinvisibiliser le point de jonction entre ces dominations (Bilge, 2015; Crenshaw, 1989 ; Fassin, 2015). Ce point de jonction révèle, à son tour, la spécificité des discriminations vécues par une personne (Bilge, 2015; Crenshaw, 1989 ; Fassin, 2015). S'éloignant d'une vision cumulative de marqueurs indépendants de diversité au profit d'une visée critique-émancipatrice, l'intersectionnalité permet de mieux cerner les discriminations vécues, en faire l'analyse spécifique dans le but de la prendre en considération dans le cadre sociopolitique visant à s'allier pour lutter contre les iniquités. L'approche intersectionnelle met en

³³ Divers termes sont utilisés pour décrire l'intersectionnalité : « les intersections, les systèmes d'oppression entrecroisée, les systèmes de privilèges et d'oppression entrecroisée, les oppressions simultanées, les inégalités imbriquées, les facteurs de risque cumulatifs, la matrice de l'oppression, la prise en compte de la diversité, et la liste est encore longue. De plus, dans les écrits récents sur la question, l'intersectionnalité est définie concurremment comme cadre théorique, paradigme, approche épistémologique, modèle d'intervention, stratégie d'action sociale » (Harper et Kurtzman, 2014, p. 17).

lumière « la complexité des systèmes d'oppression [pour] identifier les dynamiques entre identité et structure sociale et leurs effets sur la vie » (Harper et Kurtzman, 2014, p. 16).

Sensible aux critiques d'utilisation ou d'appropriation raciale du concept d'intersectionnalité qui, contre toute attente, marginalise ou aliène des personnes (Bilge, 2015; Fassin, 2015), le concept d'intersectionnalité utilisé dans cette recherche s'inscrit dans la tentative « de forger une identité politique collective inclusive » qui permet d'ajuster les pratiques organisationnelles dans cette visée inclusive (Bilge, 2015, p. 12). En ce sens, l'approche intersectionnelle semble prometteuse pour contrer les défis d'évolution temporelle accrue en ÉID en raison des mutations rapides des contextes sociopolitiques. Bien que détenir des connaissances spécialisées et spécifiques sur un marqueur de diversité permet de cerner avec finesse sa complexité, la multiplication des initiatives sur des marqueurs distinctifs de diversité ou d'oppression est critiquée. Effectivement, Bauer et Borri-Anadon (2021) mettent en évidence les problèmes liés à la désignation et à la catégorisation, les considérant comme des lectures unidimensionnelles. Elles suggèrent de les abandonner au profit de la théorie sociale critique, qui met en lumière les divers aspects des rapports de pouvoir et d'injustices. À cet effet, un modèle d'éducation intersectionnelle antioppressive qui inclut « la multiplicité et le caractère situé des divers types d'oppressions [...] les mécanismes d'attribution de privilège, de constitution de la normalité et de la marginalité, et de présentation de ces arbitraires culturels comme des ordres naturels » est prometteur (Richard, 2014, p. ii).

L'intersectionnalité est donc un concept ainsi qu'un modèle d'analyse. Il est proposé d'utiliser l'approche intersectionnelle à deux niveaux d'analyse et en prenant en compte les quatre

dimensions de la vie sociale (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue [UQAT], 2020). Les niveaux d'analyse sont microsociaux et macrosociaux (UQAT, 2020). Ces deux niveaux doivent être analysés par le prisme des dimensions organisationnelle, intersubjective, expérientielle et représentationnelle de la vie (UQAT, 2020).

Somme toute, la prise en compte des interrelations et des assises conceptuelles de l'équité et de l'inclusion de la diversité de la communauté éducative incite à un ajustement progressif de pratiques vers des pratiques inclusives. Ce processus d'ajustement s'instaure volontairement et collectivement par la collaboration de toutes les personnes de la communauté éducative en tant qu'agentes de changement pour l'inclusion (Beaupré *et al.*, 2015 ; Rousseau, 2012b). Dans le cadre de cette recherche, il est avancé que le leadership de la DÉS peut faire émerger et favoriser ce type de changement au sein de la communauté éducative.

1.2 Le leadership de la direction d'établissement scolaire

Afin de bien comprendre le *leadership inclusif et transformatif*, définir le leadership s'avère nécessaire. Le concept de leadership est polysémique dans la recherche (Lapointe et Brassard, 2018). Pour plusieurs personnes chercheuses, le leadership se définit différemment selon le contexte ou le point de vue (ex. : Ainscow et Sandill, 2010 ; Brunet et Boudreault, 2001 ; Fortin-Bergeron *et al.*, 2013 ; Fullan, 2015 ; Fullan et Quinn, 2018 ; B. Gagnon, 2020 ; Gather Thurler *et al.*, 2015 ; Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Hallinger et Heck, 2010 ; Labelle et Jacquin, 2018 ; Lacroix, 2018 ; Lapointe et Brassard, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan et Potvin, 2018 ; Leithwood, 2013 ; Lewis, 2016 ; Marzano *et al.*, 2016 ; Poirel et Yvon, 2012 ; Ryan, 2016 ; Thibodeau *et al.*, 2016 ; Tilman et Ouali, 2001). Devant cette polysémie

de contextualisation, le leadership « s'inscrit avant tout dans l'identité professionnelle des DÉ[S] qui se définissent à travers leurs activités professionnelles et par celles-ci, ainsi que par leur appartenance à des groupes professionnels » (Poirel *et al.*, 2020, p. 1). Selon une définition fréquemment utilisée en éducation, le leadership fait référence à l'influence qu'exerce une personne sur un groupe de personnes ou une organisation qui mènerait plus spécifiquement ces dernières à revoir ou adapter leurs buts, leurs objectifs, leurs stratégies ou leur fonctionnement (Brunet et Boudreault, 2001 ; Lapointe et Brassard, 2018).

Au Québec, au sens de la LIP, la DÉs s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école par la direction pédagogique et administrative de l'établissement scolaire. C'est-à-dire qu'elle soutient le développement des compétences et des pratiques pédagogiques du personnel scolaire par l'entremise de son leadership pédagogique (RLRQ, c. I-13.3, art. 96,12). Outre le leadership pédagogique, plusieurs modèles et théories du leadership se retrouvent dans la littérature scientifique : le leadership authentique et postconventionnel (B. Gagnon, 2020), le leadership axé sur le changement (Fullan et Quinn, 2018), le leadership collaboratif (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017 ; Hallinger et Heck, 2010), le leadership coopératif (Tilman et Ouali, 2001), le leadership distribué (Poirel et Yvon, 2012), le leadership éducatif (Gather Thurler *et al.*, 2015), le leadership partagé (Lacroix, 2018), les leaderships transactionnel et transformationnel (Fortin-Bergeron *et al.*, 2013 ; Labelle et Jacquin, 2018 ; Leithwood, 2013), le leadership scolaire (Marzano *et al.*, 2016), etc. En revanche, les impératifs de l'ÉID de toute la communauté éducative convergent vers une nouvelle façon de déployer ce leadership. En ce sens, le développement du leadership inclusif semble plus spécifiquement destiné aux élèves (Ainscow et Sandill, 2010 ; Ryan, 2010a, 2010 b, 2010a, 2016 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Le leadership

inclusif se traduit par la vision et les valeurs inclusives ainsi que les attitudes et les actions de la DÉS (Thibodeau *et al.*, 2016) qui favorisent la réussite éducative de tous les élèves ayant des besoins diversifiés, en regard aux trois missions de l'école : instruire, socialiser, qualifier (B-Lamoureux, 2018 ; CSÉ, 2017b ; Kanouté et Lafortune, 2011). Tandis que, de façon plus englobante et émancipatrice, le leadership transformatif s'inscrit dans la vague radicale du leadership qui résiste aux pressions liées à la ségrégation et à la discrimination des personnes minorisées (Lewis, 2016). Ainsi, le leadership transformatif se concentre principalement sur les notions de justice sociale, d'équité et de qualité de vie pour favoriser l'accès et aux opportunités en respectant les différences des personnes dans une vision de démocratie, de citoyenneté et de responsabilité civique (Shields, 2004, 2013, 2020). La notion de qualité de vie est un écho aux promesses du leadership transformatif (Shields, 2010). Ces promesses font référence à une plus grande satisfaction individuelle (« *greater individual achievement* ») et une meilleure vie en raison du vécu partagé avec les autres personnes dans la communauté (« *better life lived in common with others* ») (Shields, 2010, p. 559). En somme, les personnes leadeuses transformatives « relient leurs actions à des contextes sociaux plus larges que celui de leur école et se considèrent comme des agents de changement pour la justice sociale » (Magnan, Gosselin-Gagné, Braga, *et al.*, 2018, p. 93). Le but du leadership transformatif est donc d'atteindre la justice sociale par le moyen de l'équité.

1.3 Le *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité dans la communauté éducative

À l'instar des recherches du début des années 2000 qui documentaient ce que la DÉS « devait faire », les recherches récentes suggèrent plutôt de se centrer que ce que la DÉS « devrait accomplir » (Thompson et Matkin, 2020, p. 26). En ce sens, l'analyse des résultats de différentes recensions et la consignation de ses grandes lignes dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* permet de dégager une forme de *leadership* de la DÉS qui favorise l'ÉID de la communauté éducative. Chemin faisant, la nécessité de développer un premier construit conceptuel pour cette recherche émerge. Ce construit constitue donc le premier produit conceptuel qui est central au deuxième produit conceptuel (*capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* ; voir le troisième chapitre de cette thèse). Ensuite, la mise à l'essai empirique permet de valider le produit conceptuel, au sens empirique auprès de DÉS, correspondant à l'objectif spécifique 3 de cette recherche. La figure 1 illustre les composantes du *leadership inclusif et transformatif* en s'appuyant sur de multiples travaux de recherche : Archambault *et al.* (2014), Bauer (2011, 2019), Cobb (2015)³⁴, DeMatthews *et al.* (2021), DeMatthews et Mueller (2021), Gélinas-Proulx et Shields (2016), Gosselin-Gagné (2018), Larochelle-Audet *et al.* (2018 ; 2020), Lewis (2016), Lyons (2016), Magnan, Gosselin-Gagné, Braga, *et al.* (2018), Opiyo (2019), Riehl (2000), Salisbury (2006), Shields (2016, 2019),

³⁴ Métaanalyse de 19 recherches nord-américaines réalisées entre 2001-2011 sur le travail des DÉS en « special education milieu » qui met de l'avant trois styles de *leaderships* : distribué, démocratique et transformatif.

Theoharis (2007), Theoharis et Causton-Theoharis (2008) et Thibodeau *et al.* (2016)³⁵. Cette illustration est une adaptation de la conception graphique de la figure de B-Lamoureux (2020) qui présente une synthèse englobant les éléments de ces modèles de leaderships au regard de l'ÉID des personnes de la communauté éducative au sein de l'établissement scolaire.

³⁵ Analyse documentaire d'une vingtaine de styles de leadership, publié de 2000 à 2014, qui favorise l'inclusion de la diversité en milieu scolaire.



Note. © B-Lamoureux. Adaptation de la conception graphique de la figure de B-Lamoureux (2020, 2021a). Cette figure est distribuée sous la licence [CC BY-NC-ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Figure 1 Le construit conceptuel initial du *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire en faveur de l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative

Ce construit conceptuel initial se décline par la façon de déployer un *leadership inclusif et transformatif* pour la DÉS auprès de sa communauté éducative. Il est illustré par une forme sphérique qui se divise en quatre parties : une coquille connectée à un noyau (haut et centre de la figure 1), deux sphères d'activités (à la gauche et à la droite de la figure 1) et d'un espace d'enracinement (au bas de la figure 1). La coquille est composée des valeurs et des principes du *leadership inclusif et transformatif* connectés au noyau « Être » de la DÉS. Ce noyau comprend les attitudes et les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles. Les deux sphères d'activités du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS sont associées à : 1) la formation et l'accompagnement en lien avec l'ÉID de la communauté éducative et 2) la mise en œuvre des pratiques et régulation des actions pour favoriser l'ÉID de la communauté éducative. L'espace d'enracinement qui rayonne avec la coquille est associé à la promotion de l'ÉID de la communauté éducative.

1.3.1 Les valeurs, principes, attitudes et compétences inter et intrapersonnelles du leadership inclusif et transformatif de la direction d'établissement scolaire

Les personnes leadeuses inclusives et transformatives sont animées par des valeurs de justice sociale, d'équité, de démocratie et d'inclusion pour toutes les personnes de la communauté éducative (voir au centre et en haut de la figure 1) (Archambault *et al.*, 2014 ; Bauer, 2011, 2019 ; Cobb, 2015; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Laroche-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Laroche-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Lyons, 2016 ; Magnan, Gosselin-Gagné, Braga, *et al.*, 2018 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Salisbury, 2006 ;

Shields, 2016, 2019; Theoharis, 2007 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Dans cette première sphère de la figure 1, deux principes découlent des valeurs qui régissent la vie personnelle et professionnelle de la DÉs ayant un *leadership inclusif et transformatif* : (1) la lutte pour contrer les iniquités et les exclusions en faveur du respect des droits des personnes de groupes minorisés (Bauer, 2019 ; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Larochelle-Audet, Magnan et Potvin, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Ainsi que (2) la conviction inébranlable que toutes les personnes peuvent apprendre (Thibodeau *et al.*, 2016). Ces valeurs s’observent par des attitudes de sensibilité, de bienveillance, d’honnêteté et d’authenticité (voir au centre de la figure 1) (Archambault *et al.*, 2014 ; Bauer, 2019 ; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Salisbury, 2006 ; Shields, 2016, 2019; Thibodeau *et al.*, 2016). La transparence, le courage moral et l’activisme pour défendre ses principes directeurs sont aussi manifestés (Archambault *et al.*, 2014 ; Bauer, 2011, 2019 ; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Lyons, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Shields, 2016, 2019; Theoharis, 2007 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008 ; Thibodeau *et al.*, 2016). La DÉs est empreinte de respect, d’empathie et de sensibilité face aux préoccupations de la communauté éducative (Bauer, 2019 ; Cobb, 2015; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-

Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Lyons, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Salisbury, 2006 ; Shields, 2016, 2019 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Ces attitudes s'observent au quotidien par la manifestation de compétences interpersonnelles de médiatrice, de négociatrice et de diplomate dans des contextes de résolution des conflits ou du développement d'un climat de travail de confiance (Bauer, 2011, 2019 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lyons, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Salisbury, 2006 ; Theoharis, 2007 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008). Pour ce faire, la DÉs s'appuie sur des compétences intrapersonnelles comme la connaissance de soi et un fort sentiment d'efficacité personnelle qui favorisent une saine gestion des tensions et des résistances (Bauer, 2011, 2019 ; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Lyons, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Salisbury, 2006 ; Theoharis, 2007 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Ce noyau d'attitudes et de compétences interpersonnelles et intrapersonnelles rayonne dans les deux sphères interconnectées du déploiement de son leadership : 1) la formation et l'accompagnement en lien avec l'équité et l'inclusion (à droite de la figure 1) et 2) la mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions pour favoriser l'équité et l'inclusion (à gauche de la figure 1).

1.3.2 La formation et l'accompagnement en lien avec l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative

La sphère d'activités de la formation et l'accompagnement collectif de la DÉES et des personnes de la communauté éducative se réalisent dans des contextes qui abordent les besoins diversifiés, les lois et les approches au sujet de l'ÉID (Archambault *et al.*, 2014 ; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008). Ces contextes sont caractérisés par une constante collaboration et une démarche de réflexivité continue des personnes de la communauté éducative qui œuvrent au sein de l'établissement en lien avec l'adoption et l'amélioration des pratiques en cohérence avec l'ÉID (Archambault *et al.*, 2014 ; Bauer, 2011, 2019 ; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Lyons, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Salisbury, 2006 ; Theoharis, 2007 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Pour soutenir la formation et l'accompagnement, un climat ouvert et respectueux est favorisé afin d'inciter la déconstruction et la reconstruction des cadres de références et le développement de la pensée critique (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Shields, 2016, 2019).

1.3.3 La mise en œuvre des pratiques et régulation des actions pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative

La mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions pour favoriser l'ÉID, qui constituent la deuxième sphère d'activités du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS, se décomposent en trois volets. Le premier volet concerne la cohérence des décisions et des actions teintées des valeurs et des principes d'ÉID (Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Ces décisions et actions sont administrées par un mécanisme collectif de régulation des actions ainsi que par le réaménagement des lieux, la redistribution des ressources et des pouvoirs par la DÉS (Bauer, 2011 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Shields, 2016, 2019). Le deuxième volet s'observe par l'entretien d'une structure organisationnelle équitable et inclusive qui favorise la collaboration et la confiance entre toutes les personnes de la communauté éducative par la DÉS (Archambault *et al.*, 2014 ; Bauer, 2019 ; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Lyons, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Salisbury, 2006 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Pour ce faire, des relations équitables et authentiques sont encouragées par la DÉS lors du partage des responsabilités et des pouvoirs (Shields, 2016, 2019 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Dans le même sens, la coordination des communications entre les personnes de la communauté éducative par la DÉS se réalise avec un souci d'ÉID (Archambault *et al.*, 2014 ; Bauer, 2011, 2019 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ;

Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Lyons, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Salisbury, 2006 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Le troisième volet concerne l'ouverture et l'attention particulière de la DÉS à l'intention des parents et des élèves afin que ces personnes disposent de soutien et d'information leur permettant de s'impliquer et de s'engager pour être partie prenante des décisions (Archambault *et al.*, 2014 ; Bauer, 2011, 2019 ; DeMatthews *et al.*, 2021 ; DeMatthews et Mueller, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lyons, 2016 ; Opiyo, 2019 ; Riehl, 2000 ; Salisbury, 2006 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008 ; Thibodeau *et al.*, 2016). Ces deux sphères de déploiement du leadership de la DÉS sont enracinées dans la promotion de l'ÉID de la communauté éducative (voir au centre inférieur de la figure 1).

1.3.4 La promotion de l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative

L'espace d'enracinement qui rayonne avec la coquille de la promotion de l'ÉID de la communauté éducative est composé de l'entretien de dialogues démocratiques, courageux et constructifs. Ces dialogues sont promus par la DÉS qui fait preuve de réceptivité aux volontés individuelles et collectives tout autant qu'aux manifestations de résistance et de divergences *entre* et *auprès* des personnes de la communauté éducative (Bauer, 2011, 2019 ; Cobb, 2015 ; DeMatthews *et al.*, 2021 ; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Lewis, 2016 ; Lyons, 2016 ; Riehl, 2000 ; Salisbury, 2006 ; Shields,

2016, 2019; Theoharis, 2007 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008 ; Thibodeau *et al.*, 2016). En résumé, l'attention portée à chaque aspect du *leadership inclusif et transformatif* encourage des changements profonds et irréversibles chez ces personnes leadeuses (voir le bas de la figure 1). Ces changements favorisent des transformations à différents niveaux (individuel, organisationnel et sociétal) en mettant l'accent sur l'équilibre entre le bien individuel et le bien commun (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan et Potvin, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Shields, 2016, 2019). Le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs est dès lors partagé entre les personnes de la communauté éducative. Ce partage se fait autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement scolaire, parce qu'une compréhension partagée et une concertation quant aux principes d'ÉID des personnes sont constamment actualisées (Archambault *et al.*, 2014 ; Cobb, 2015; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Shields, 2016; Thibodeau *et al.*, 2016). Ultimement, ce *leadership inclusif et transformatif*, incarné initialement par la DÉs, puis par les personnes de la communauté éducative, fait émerger l'interdépendance et l'interconnexion des humains. Cette émergence mène à une sensibilité et une responsabilité collective aux phénomènes mondiaux (Cobb, 2015; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan et Potvin, 2018 ; Shields, 2016, 2019).

À l'instar des recommandations des connaissances et des savoirs issus des recherches en ÉID, il s'avère judicieux de déterminer comment les DÉs perçoivent leurs apprentissages, leurs valeurs et leurs compétences dans leur communauté éducative (Cobb, 2015). Cette exploration nécessite un soutien, voire même un accompagnement auprès des DÉs (B-Lamoureux, 2018 ; Brière *et al.*, 2022 ; Guillemette, 2021 ; Rousseau, Prud'homme, *et al.*, 2012). Conséquemment, le

construit conceptuel initial qui porte sur le *leadership inclusif et transformatif* mérite que l'on s'attarde au sens du développement et, par conséquent, à la façon d'accompagner ce développement.

2. LA POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT ET LES PRODUITS D'ACCOMPAGNEMENT

Le deuxième construit concerne la posture d'accompagnement et les produits d'accompagnement en débutant par 1) la définition et la posture de l'accompagnement préconisées dans cette recherche. Sont ensuite déclinés : 2) les composantes sollicitées par le processus d'accompagnement ; 3) la combinaison de l'accompagnement collectif et 4) la structuration des produits d'accompagnement qui vise à favoriser l'ÉID de la communauté éducative.

2.1 La définition et la posture d'accompagnement préconisées dans cette recherche

La définition du concept de l'accompagnement retenue pour cette recherche s'inscrit dans une perspective de cheminement réflexif et intersubjectif (Paul, 2004), de codéveloppement (p. ex. : Lauzon et Desjardins, 2019), de coformation et de coconstruction (Guillemette, 2021). L'étymologie « du verbe accompagner : ac – aller vers/cum – être avec/pagnis dans une dimension de partage » se veut un premier fondement (Paul, 2020, p. 60). L'auteure propose une définition minimale en raison de la complexité et de la diversité inhérente à l'accompagnement. Elle précise que l'accompagnement, c'est « se joindre à quelqu'un [...] pour aller où il va [...] en même temps que lui » (Paul, 2020, p. 57). La posture de l'expert est donc exclue puisque « l'acte d'accompagner exige plutôt de laisser place à la personne dite “ accompagnée ” ou “ apprenante ”, de se confronter

à ce qu'elle vit ou à la façon dont elle le vit » (Guillemette, 2021, p. 31). Ce processus de mise en relation, tel que décrit par Guillemette (2021) et Paul (2020), semble correspondre à la conscientisation dialogique (Freire, 1977), qui cherche à guider les actions de transformation sociale et politique nécessaires pour soutenir les objectifs de l'ÉID. Dans ce contexte, la bienveillance, l'écoute, la sollicitude et l'empathie caractérisent la posture de la personne accompagnatrice (Guillemette, 2017 ; Paul, 2020). De la sorte, le partage et le dialogue, la confiance et l'éthique, la quête de sens et l'actualisation du potentiel de chaque personne teintent les actions de la personne accompagnatrice et de la personne accompagnée (Guillemette, 2011, 2014, 2017, 2021 ; Le Bouëdec, 2001 ; Paul, 2004, 2020). Une telle démarche d'accompagnement suggère une recherche constante d'équilibre entre la subjectivité de la dynamique relationnelle des personnes impliquées et l'objectivité de la dynamique rationnelle qui exige une démarche rigoureuse et soutenue d'accompagnement (Guillemette, 2021).

L'accompagnement représente une relation de confiance mutuelle et horizontale, favorisant ce que Freire (1977) décrit comme un dialogue critique et continu. Cela conduit à une plus grande humanisation et à la transformation des relations oppressives-opprimées. Pour y parvenir, les situations d'iniquités abordées doivent être concrètes et proches de la réalité des personnes concernées. Cette proximité concrète est cruciale, car les personnes en position de pouvoir, représentantes de l'oppression, peuvent se solidariser avec les personnes opprimées pour abolir la situation d'oppression (Freire, 1977), si elles développent leur *leadership inclusif et transformatif*. L'accompagnement prend tout son sens dans les relations intergroupes, au sens d'une dynamique relationnelle, interactionnelle et rationnelle. Il requiert un engagement volontaire et une motivation à s'impliquer activement dans une réflexion intrapersonnelle et interpersonnelle

qui vise à transformer des situations problématiques (Lewin, 1946). En effet, Guillemette (2021) propose que la personne externe (personne chercheuse) « se place en projet d'accompagner » les personnes qui mènent leur *projet professionnel d'intervention (PPI)* (p. 45). Pour ce faire, il ne s'agit pas de transférer des connaissances ou transmettre des valeurs, mais d'assurer un dialogue et une communication qui passent par un processus cognitif, réflexif et critique, qui est accompagné par le collectif (Freire, 1977). Par conséquent, le besoin d'utiliser des outils praticopratiques, tel que recommandé lors des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1), doit être considéré avec prudence. En effet, il pourrait mener au risque que les connaissances et les savoirs issus des recherches réinvesties soient dilués dans un produit « clé en main » abandonné après la recherche. Il s'avère plus judicieux que les produits s'articulent dans le cadre d'un accompagnement soutenu par une personne expertisée et consciente de ces tensions qui présente un détachement face à cette pression pour des résultats immédiats, d'une utilité rapide, mais de courte durée (Dewey, 1929, p. 17). Ce détachement est possible parce qu'il est appuyé sur les résultats de décennies de recherches (p. ex. Dewey, 1929 ; Freire, 1977 ; Lewin, 1946) qui sont encore validées actuellement dans les systèmes éducatifs performants (p. ex. Schleicher, 2019). En effet, il est reconnu que « pouvoir entrer en dialogue avec des points de vue et des visions du monde différents exige [que les personnes] analysent les origines et les conséquences de leurs présupposés et de ceux des autres » (Schleicher, 2019, p. 214). Ce postulat est soutenu par le constat que les personnes « qui reconnaissent, tout en s'y montrant sensibles, les caractéristiques qui distinguent les individus les uns des autres sont moins susceptibles de tolérer des actes d'injustice dans leurs interactions quotidiennes » (Schleicher, 2019, p. 214).

Finalement, ce paradigme d'accompagnement, qui favorise le processus plutôt que le résultat, apparaît en concordance avec la déconstruction et la reconstruction des présupposés et des cadres de références ainsi que les transformations profondes et irrévocables du *leadership inclusif et transformatif* (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Shields, 2016, 2019). De plus, cette posture d'accompagnement semble aussi avisée pour réfléchir aux dominations, aux infériorisations, aux exclusions et aux discriminations systémiques vécues par les personnes de groupes minorisés dans les établissements scolaires (Bourdieu et Passeron, 1970, 1964 ; Freire, 1977 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; UNESCO, 2005 ; Potvin *et al.*, 2015).

2.2 Les composantes sollicitées par le processus d'accompagnement

Comme indiqué dans la problématique, il existe des recommandations et des produits d'accompagnement québécois pour les DÉs. Toutefois, il est nécessaire de combiner et d'adapter des travaux aux besoins des DÉs. Ces ajustements doivent être en lien avec l'accompagnement pour le développement du *leadership inclusif et transformatif* afin d'assurer l'ÉID de la communauté éducative.

En cohérence avec les besoins de développement professionnel des DÉs énoncés dans la problématique (Lapointe *et al.*, 2021), plusieurs recommandations issues de différentes instances et des travaux de personnes chercheuses au niveau international (OCDE, 2014, 2019 ; Pont *et al.*, 2008), au niveau canadien (Gélinas-Proulx et IsaBelle, 2017 ; IsaBelle *et al.*, 2016) et au niveau québécois (Gouvernement du Québec, 2006, 2008 ; Guillemette, 2021) permettent de baliser les composantes sollicitées par le processus d'accompagnement de cette recherche. Précisons que le

développement professionnel est un processus de professionnalisation qui engage « l'acquisition, l'élargissement, l'affinement et le maintien des connaissances utiles à la mobilisation des compétences et des qualifications » (Charlier et Dejean, 2010 dans Gouin *et al.*, 2021, p. 27). Certaines personnes autrices enjoignent, entre autres, à engager un processus d'accompagnement appuyé sur l'andragogie (Knowles, 1990) qui favorise le développement du savoir agir compétent par l'apprentissage professionnel, c'est-à-dire le vécu dans la pratique réelle (Gouvernement du Québec, 2008 ; Pont *et al.*, 2008), soutenu par les boucles d'apprentissages, l'analyse de la pratique professionnelle, le transfert dans la pratique et la réflexivité ³⁶(Gouvernement du Québec, 2008 ; Guillemette, 2021). De plus, cette démarche d'accompagnement gagne à s'effectuer dans le cadre de pratiques individuelles, de pratiques collaboratives et d'échange entre les personnes participantes (Gouvernement du Québec, 2006, 2008 ; OCDE, 2014, 2019) en misant, notamment, sur le soutien des universités, de la direction générale des CSS, des personnes conseillères pédagogiques et des associations professionnelles (Gouvernement du Québec, 2008 ; IsaBelle *et al.*, 2016). Somme toute, l'objet de cette recherche est de soutenir, par des produits conceptuels et d'accompagnement adaptés, une démarche qui permettra d'orienter et d'alimenter les dialogues (Freire, 1977) lors de rencontres collectives d'accompagnement pour soutenir le développement d'un *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs auprès de sa communauté éducative.

³⁶ La réflexivité se distingue de la réflexion par sa « posture d'extériorité ou de mise à distance qui facilite la construction d'un objet, d'un savoir et la déconstruction du sens de l'action » (Donnay et Charlier, 2008, p. 60).

2.3 La flexibilité de l'accompagnement collectif en groupe

En écho aux éléments émergeant des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) présentés dans la problématique, notamment en lien avec 1) l'utilisation d'une modalité collective auprès de petits groupes de DÉs volontaires et 2) la présence de personnes-ressources avec les DÉs dans la réalisation de leur projet, la flexibilité de l'accompagnement collectif (Biémar et Castin, 2012 ; Guillemette, 2021 ; Rousseau, 2020) paraît bénéfique pour le développement du *leadership inclusif et transformatif*. En ce sens, Danforth (2019) avance que ce n'est que par une expérience partagée et intentionnelle de recherche d'inclusion (enquête, création, collaboration, résolution de problèmes) que le processus d'apprentissage lui-même peut devenir plus inclusif, favorable et valorisant la diversité sociale. Un tel accompagnement permet de « réfléchir et d'agir vers un but commun [...] de revoir les valeurs, les perceptions et les défis du changement souhaité et surtout d'avoir un sentiment d'autonomie et d'appartenance » (Rousseau, Prud'homme, *et al.*, 2012, p. 20). L'accompagnement collectif peut soutenir l'actualisation des boucles d'apprentissage et la réflexivité (Le Boterf, 2015) dans le cadre d'un *projet professionnel d'intervention (PPI)* (Guillemette, 2021) dont les thématiques sont les enjeux d'ÉID de la communauté éducative dans son établissement scolaire. Cet apprentissage *par l'action* soutient le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs. Cette proposition concorde avec les éléments qui émergeaient des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) qui recommandent 1) de partir de situations réelles pour développer des outils pour mener un projet réel dans le milieu pour 2) mieux réfléchir l'ÉID de façon différenciée selon l'analyse du milieu de chaque DÉs 3) dans le cadre de modalité collective qui soutient l'analyse et l'ajustement de la pratique animée

minimalement par une personne accompagnatrice qui utilise l'art du questionnement (écouter, questionner et rétroagir) pour soutenir la réflexivité. Dans son ouvrage faisant office de « guide réflexion pour les cadres et les gestionnaires qui cherchent à comprendre les piliers et les conditions susceptibles de soutenir le développement d'un établissement apprenant », Guillemette (2021, p. 25) fait un rapprochement entre le leadership inclusif et le leadership différencié des personnes leadeuses. Ce rapprochement constitue une autre raison³⁷ pour laquelle ce produit est retenu (Guillemette, 2021). Les recherches de Guillemette et ses collègues, basés sur diverses sources fréquemment citées dans les connaissances et les savoirs issus des recherches comme Argyris et Schön, Boutinet, Kolb, Le Boterf, Paul, Senge et Vygotsky, démontrent les apports d'un modèle d'accompagnement collectif articulé par l'entremise d'un *projet professionnel d'intervention (PPI)* qui est conjugué aux boucles de réflexivité. Ce modèle est éprouvé pour assurer le développement des compétences par l'analyse et l'ajustement de la pratique auprès des personnes professionnelles de l'accompagnement ou gestionnaires scolaires, notamment dans le contexte professionnel complexe et surchargé de ces dernières (Guillemette et Simon, 2014 ; Guillemette *et al.*, 2015 ; Guillemette et Monette, 2019 ; Guillemette, 2011, 2014, 2019, 2021). Il apparait que la démarche d'analyse de la pratique et de réflexivité opérationnalisée dans des rencontres collectives d'accompagnement pourrait permettre d'aborder les enjeux systémiques de reproduction des discriminations tout en restant dans une zone réaliste et applicable d'action pour les DÉS participantes. Les attitudes, les stéréotypes, les comportements, les actions et leur régulation étant tous interreliés, il apparait impératif de les aborder dans une approche dialogique

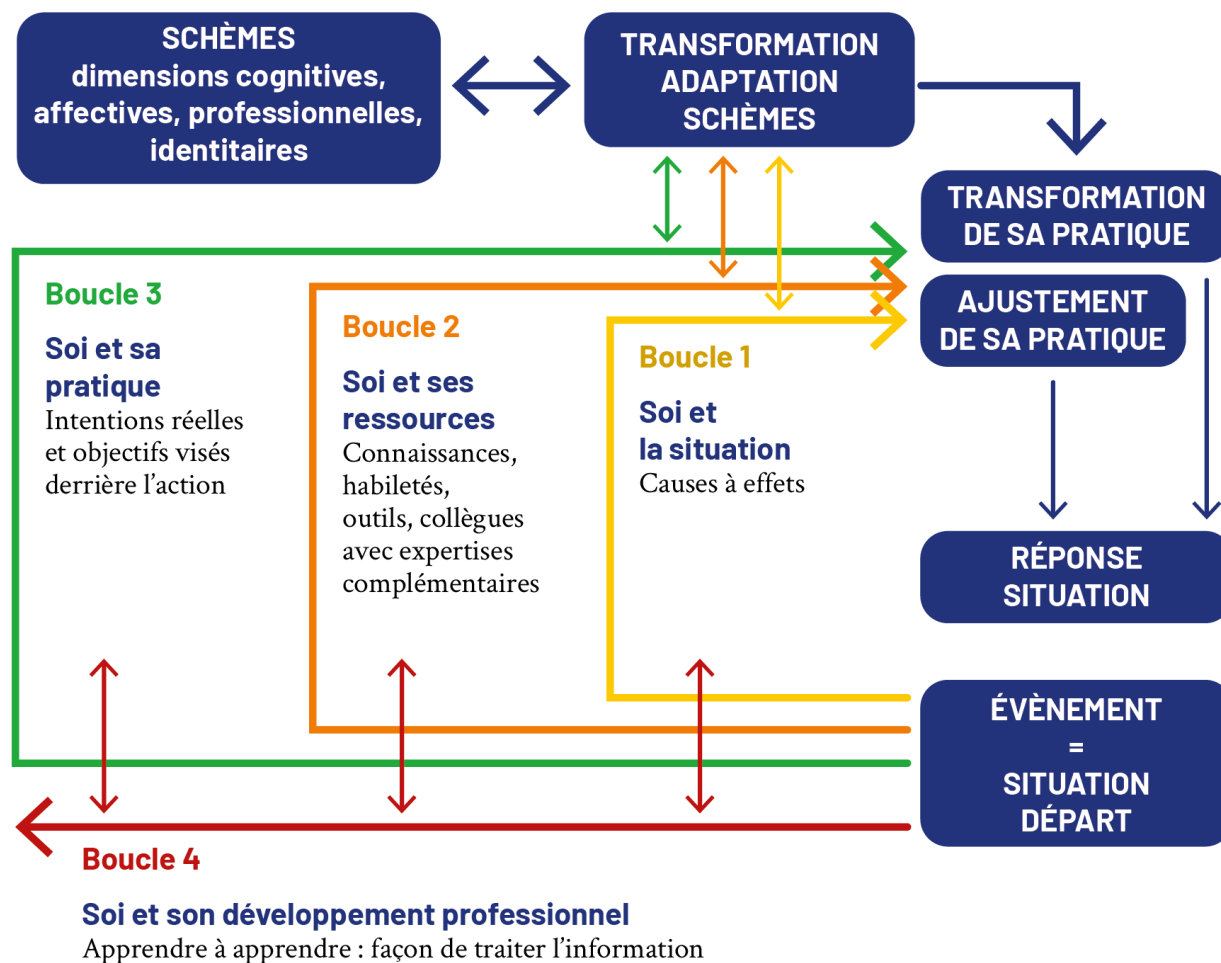
³⁷ Voir le premier chapitre de cette thèse pour les principales raisons justifiant la retenue de ce modèle.

intégrée misant sur la cohérence entre chacun d'eux (Freire, 1977 ; Guillemette, 2021 ; Lewin, 1946).

À la lumière des propositions relevées dans les constats des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1), l'accompagnement collectif en sous-groupe lors des rencontres collectives d'accompagnement de DÉs peut permettre de faire un suivi et un approfondissement des avancées de leur *projet professionnel d'intervention (PPI)*. L'incitation à solliciter leurs personnes-ressources dans leur projet consolide le sentiment d'appartenance pour les DÉs qui ont un rythme asynchrone. De plus, les connaissances et les savoirs issus des recherches sur l'accompagnement et la collaboration interprofessionnelle étroite entre les DÉs et les personnes professionnelles de l'accompagnement (Guertin *et al.*, 2019 ; Guillemette, Royal, *et al.*, 2015 ; Vachon *et al.*, 2013) semblent un levier pour assurer le déploiement cohérent d'un *leadership inclusif et transformatif* au niveau organisationnel, voire même sociétal (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Shields, 2016, 2019). D'ailleurs, la collaboration entre ces personnes pour copiloter une situation professionnelle dans le but d'ajuster les pratiques du personnel scolaire, la distinction des rôles, des tâches et des responsabilités lors de la création d'une alliance de travail, lors de la planification des situations d'actions en fonction de la visée établie, lors de la mobilisation de façon mutuelle des ressources nécessaires à la situation professionnelle ainsi que lors de la régulation des pratiques au cours de la situation professionnelle sont déjà étayées dans les connaissances et les savoirs issus des recherches (Vachon *et al.*, 2021). Ces références peuvent être proposées aux DÉs pour soutenir leur *projet professionnel d'intervention (PPI)*.

2.4 La structuration du produit d'accompagnement qui vise à développer le *leadership inclusif et transformatif* pour favoriser l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative

Afin de réfléchir sur sa pratique professionnelle, les travaux de Guillemette (2011, 2014, 2017, 2019, 2021) proposent l'utilisation d'un *projet professionnel d'intervention (PPI)* divisé en quatre axes (1 – observer/questionner ; 2 – analyser/réfléchir ; 3 – planifier et 4 – expérimenter/agir) en guise de canevas de travail et d'outil réflexif d'un projet du quotidien. Ainsi, le *projet professionnel d'intervention (PPI)* est à la fois un dispositif réflexif d'accompagnement qu'utilise la personne accompagnée dans sa pratique et un produit qui permet de soutenir l'accompagnement dans le cadre de cette recherche. En effet, ce *projet professionnel d'intervention (PPI)* permet à la personne accompagnée de colliger la description de son vécu et de ses appréhensions à la suite d'un événement professionnel en y décrivant, entre autres, les faits observables de sa pratique. Le *projet professionnel d'intervention (PPI)* est aussi central dans la démarche d'accompagnement de cette recherche. Initialement, il permet une première distanciation (Le Boterf, 2015) alimentée par l'entremise des boucles de réflexivité et d'apprentissage qui soutiennent l'accompagnement. Dans la figure 2, en guise d'art du questionnement, la chercheuse propose une démarche itérative de questionnements en spirale entre les boucles de réflexivité et d'apprentissage qui sont aussi intégrés aux différentes questions du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* dans le cadre de cette recherche.



Note. Guillemette (2021, p. 103)

Figure 2 La démarche itérative de questionnements entre les boucles de réflexivité et d'apprentissage

L'opérationnalisation de l'accompagnement s'effectue dans une dynamique itérative d'interrelations entre la présentation de différents cadres théoriques, l'écoute, les questions ouvertes, les rétroactions, les résumés et les demandes de clarification de la part des autres membres hétérogènes du groupe participant aux rencontres collectives. C'est pour mieux comprendre sa situation (boucle 1), ses ressources (boucle 2) ainsi que ses intentions et ses actions

(boucle 3) à l'égard de la situation professionnelle discutée que la personne accompagnée ajuste ses schèmes (cognitifs, affectifs, professionnels et identitaires) et sa pratique jusqu'à potentiellement la transformer (Guillemette, 2011, 2014, 2017, 2019, 2021). De ce processus, où la personne accompagnée apprend à apprendre, elle fait une autre prise de recul à l'égard de sa façon de réfléchir sur et dans sa pratique, définissant ainsi de nouveaux besoins de développement professionnel (boucle 4). Graduellement, dans le contexte de l'accompagnement collectif, le *projet professionnel d'intervention (PPI)* d'une personne accompagnée permet la clarification de sa pensée et l'ajustement de sa posture, puis devient le projet de toutes les personnes participantes (Guillemette, 2019). Le *projet professionnel d'intervention (PPI)* des autres est donc source d'apprentissage et de réflexivité pour chaque personne qui réalise des rapprochements avec ses propres expériences, connaissances, ressources, intentions, bref, sa propre personne et sa pratique (Guillemette, 2019). Émerge alors une coformation et une coconstruction où le *projet professionnel d'intervention (PPI)* est un « prétexte pour mieux réfléchir sur ou dans la pratique » (Guillemette, 2019, p. 109).

En concordance avec la réflexivité explicitée précédemment et afin de déconstruire et reconstruire les cadres de références en faveur de l'ÉID de la communauté éducative, les pistes de réflexion de la boîte à outils destinées aux DÉS pour diriger et agir en favorisant l'équité, l'inclusion et la justice sociale (Larochelle-Audet, Mangan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020) soutiennent le *projet professionnel d'intervention (PPI)*. Dans le cadre du dessein de l'OFDE d'alimenter « les débats et les réflexions sur ces enjeux [...] favoriser une mise en commun des savoirs et des innovations et [...] contribuer aux améliorations des formations » (Larochelle-Audet, Mangan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. ii), les

autrices de ce produit³⁸ outillent la formation et l'accompagnement pour le développement professionnel des DÉs. Ce produit est divisé en cinq sections et une annexe. Les cinq sections reprennent les principaux concepts, la définition et l'exemplification de chaque composante du modèle de compétence, un résumé du document par l'entremise d'un napperon-synthèse, des activités d'appropriation et de développement de la compétence ainsi qu'une liste de ressources et de références. L'annexe D est un document pour consigner les éléments de réponse aux réflexions et aux exemples pratiques. Dans le cadre de cette recherche, la vision³⁹ et les questions pour approfondir la réflexion de la cinquième section (activité d'appropriation et de développement de la compétence) sont intégrées au *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI; annexe G)* selon les composantes des produits conceptuels et d'accompagnement du *leadership inclusif et transformatif* (figure 1).

³⁸ Dans la boîte à outils, il est mentionné que son objectif principal « est d'outiller les directions d'établissement, en exercice ou en formation, pour qu'ils [sic] puissent contribuer à la mise en œuvre d'une éducation permettant à tous et toutes d'avoir des opportunités équivalentes d'accéder aux services, aux ressources et aux biens collectifs de la société québécoise et d'y participer en toute égalité et dignité » (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 1).

³⁹ « Instaurer dans l'établissement un milieu de vie équitable, juste et inclusif, favorisant l'action face aux inégalités, exclusions et discriminations fondées sur les motifs énoncés dans la Charte des droits et libertés de la personne, de manière à : [1] assurer la réussite éducative et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés dans le système éducatif et dans la société ; [2] Former des citoyennes et des citoyens activement engagés dans le développement et la consolidation d'une société démocratique, pluraliste et respectueuse des droits de la personne » (Larochelle-Audet, Magnan, *et al.*, 2018, p. 72).

Considérant les besoins des personnes utilisatrices cibles relevés dans la problématique et consignés dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*, certaines connaissances et des savoirs issus des recherches du *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire* pour le bien-être et la réussite de tous de Rousseau (2012 c) s'avèrent pertinentes. Ceux-ci sont pertinents pour consigner le *projet professionnel d'intervention (PPI)*, car le modèle vise à atteindre « une plus grande cohésion d'actions [dans] l'amorce d'une démarche longitudinale mettant à profit le changement individuel et collectif, et ce, en réponse à un objectif commun d'amélioration des pratiques » (Rousseau, 2012a, p. 113). S'inspirant des trois étapes de changement (décristallisation, instauration du changement et recristallisation) de Schermerhorn, Hunt et Osborn (2002), le *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire* (Rousseau, 2012a) propose trois phases du changement planifié spécifiquement pour l'inclusion des élèves : 1) la préparation au changement (identification des défis perçus, élaboration d'une vision commune et articulation d'une mission) ; 2) la réalisation du changement (planification des actions, la mise en œuvre des actions) et 3) l'intégration du changement (bilan de l'ensemble du processus). De plus, l'ouvrage collectif (Rousseau, 2012 c) met en exergue des obstacles et des facteurs qui favorisent chacune des phases qui pourront guider, en guise de ressources, les DÉs dans leur *projet professionnel d'intervention (PPI)*.

3. CONCLUSION

Ce cadre de référence, deuxième chapitre de cette thèse, établit des liens entre les concepts retenus. Deux construits conceptuels le composent : 1) le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs et 2) la posture d'accompagnement qui sont réinvestis dans les produits conceptuels et

d'accompagnement. Le construit conceptuel qui illustre le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS comprend des assises conceptuelles qui forment, à eux deux, des produits conceptuels. Les assises conceptuelles regroupent les concepts de diversité (incluant le concept de groupe minorisé), d'équité (incluant le concept de justice sociale) et d'inclusion (incluant le concept d'intersectionnalité). Puis, la posture d'accompagnement et les produits d'accompagnement sont déclinés. L'intention étant que les produits conceptuels et d'accompagnement, structurés et développés par la chercheuse-développeuse, puis améliorés avec les DÉS lors de l'accompagnement dispensé par la chercheuse-accompagnatrice, leur permettent de développer leur *leadership inclusif et transformatif* pour assurer l'ÉID de leur communauté éducative. Afin de développer ces produits dans le cadre de cette recherche, le prochain chapitre de cette thèse décortique la méthodologie de la recherche, soit une recherche-développement.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, des précisions sont explicitées en lien avec : 1) la posture pragmatique-interprétative/socioconstructiviste-critique et la méthodologie de recherche-développement de cette recherche ; 2) la population de référence, la démarche d'échantillonnage et les échantillons, puis 3) le déroulement de cette recherche, les outils de collectes et les méthodes d'analyse de données en continu. S'ensuivent 4) les critères de rigueur et la conformité éthique de cette recherche.

1. LA POSTURE PRAGMATICO-INTERPRÉTATIVE/SOCIOCONSTRUCTIVISTE-CRITIQUE

La réalité multiforme, plurielle, complexe, intersubjective et multidimensionnelle incite au choix d'une approche de recherche contextualisée et spécifique se réalisant *dans* et *par* l'action (Burke et Christensen, 2016 ; Chevrier, 2009 ; Laperrière, 1997 ; Morgan, 2007) telle que le suggère le pragmatisme. Le pragmatisme se définit par l'adoption d'un regard pluraliste qui cherche par diverses méthodes une réponse efficiente (faire ce qui fonctionne) et efficace (faire ce qui est utile) à un problème (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Ainsi, la recherche de type pragmatique en éducation se penche sur des problèmes pratiques dont la résolution et la transformation se manifestent dans et par la pratique. Cela se fait sur la base des connaissances et des savoirs issus des recherches dont les hypothèses, théories ou produits sont énoncés sous forme de solutions (Anadón, 2007 ; L. Bergeron *et al.*, 2020 ; Bunge, 1996; Coghlan et Lindhult, 2019 ; Guay, 2004).

En cohérence avec ce postulat, la recherche-développement est une activité de résolution de problèmes en réponse à un besoin ou un défi émis par les personnes praticiennes. L'objectif de cette activité est de créer un produit innovant pouvant être utilisé par ces mêmes personnes pour résoudre le problème rapporté, améliorant ainsi leur pratique (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Cette méthodologie permet une « compréhension des problèmes et des solutions desquelles le produit est porteur » (L. Bergeron et Rousseau, 2021, p. XXVII) qui lie des finalités de développement, soit adapter et développer le produit, et des finalités de recherche, soit comprendre les solutions à mettre en œuvre (L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Cela se fait en dégagant des connaissances s'appuyant sur les savoirs expérientiels tels que des cadres conceptuels validés empiriquement (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Par conséquent, tout comme les savoirs locaux, concrets et contextualisés issus de la recherche pragmatique en éducation (Burke et Christensen, 2016 ; Guay, 2004), le produit de la recherche-développement est concret et il comprend en soi des particularités spécifiques utilisables dans un contexte spécifique de la pratique des personnes utilisatrices cibles. Plus explicitement, en recherche-développement, les notions d'efficacité et d'efficacités sont associées aux critères d'utilisabilité, d'utilité, de valeur d'estime et d'adéquation du produit avec les besoins du milieu (G. Bergeron et Bergeron, 2021). Ces critères s'inscrivent dans la plus récente génération des recherches appliquées et pragmatiques à visées évaluatives réalisées avec les personnes utilisatrices cibles (Anadón, 2018 ; Van Der Maren, 2014).

En écho à la problématique de cette thèse, ces critères sont étroitement liés à l'importance de s'assurer que les produits sont contextualisés, vulgarisés et synthétisés (Rousseau, 2020). Cette vision de la recherche considère que les produits sont « susceptibles de contribuer au changement,

à la solution des problèmes éducatifs et au développement professionnel des acteurs de l'éducation » (Anadón, 2018, p. 19). En effet, le tableau 2 démontre la concordance entre les critères des produits et les caractéristiques d'un produit issu d'une recherche-développement dans la vision du transfert des connaissances.

Tableau 2 La concordance entre les critères et les caractéristiques d'un produit issus d'une recherche-développement dans la vision du transfert des connaissances

Critères des produits issus de recherche-développement (G. Bergeron et Bergeron, 2021)	Caractéristiques d'un produit issu d'une recherche-développement dans la vision du transfert des connaissances (RÉVERBÈRE, 2021, p. 8)
Utilité du produit Produit ayant un potentiel marqué pour atteindre son but en étant sensible aux personnes utilisatrices cibles et à leurs contextes professionnels	Vulgarisé « [Le produit] est sensible aux contextes (concepts, ton, exemples adaptés, etc.) ; il est sensible aux utilisateurs (réflexion chez les acteurs de l'éducation). » (RÉVERBÈRE, 2021, p. 8)
Utilisabilité du produit Produit facile d'utilisation et d'accès favorisant l'autonomie de la personne utilisatrice cible lors de son utilisation par la clarté et la simplicité de sa présentation	Contextualisé « [Le produit] donne accès au sens (langage simple, autonomie, facilité d'accès, etc.) ; il présente un visuel évocateur (couleurs, images, tableaux, etc.) ; il est simple (aspect aéré, organisation, ajout de ressources, etc.). » (RÉVERBÈRE, 2021, p. 8)
Valeur d'estime Produit bref et évolutif, visuellement attrayant, évocateur et simple qui est aéré et bien organisé	Synthétisé « [Le produit] est bref (phrases courtes, mots clés, idée d'ensemble, etc.) ; il est évolutif (juxtaposition de couches d'information, exemples, etc.). » (RÉVERBÈRE, 2021, p. 8)

Source. Inspiré de G. Bergeron et Bergeron (2021) et RÉVERBÈRE (2021)

Par ricochet, les effets de l'utilisation du produit sur les personnes utilisatrices cibles créent de nouveaux savoirs sur leur pratique (Van Der Maren, 2014) tout comme des connaissances

conceptuelles issues d'une logique ascendante à partir de la pratique (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021).

La posture pragmatique prend donc tout son sens dans la finalité de cette recherche qui s'inscrit dans une logique abductive. En effet, cette recherche maille les logiques inductive et hypothéticodéductive (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021) en raison des objectifs spécifiques liés aux améliorations, aux composantes essentielles, aux retombées et à la validation des produits conceptuels et d'accompagnement. La logique inductive concorde avec la forme d'évaluation formative après le développement des produits selon L. Bergeron et Rousseau (2021). Cette logique inductive s'applique à la formalisation des objectifs spécifiques d'amélioration (OS2) et des composantes essentielles (OS3) des produits conceptuels et d'accompagnement (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Tandis que la logique hypothéticodéductive concorde avec la démonstration des effets en cours d'utilisation des produits de la forme d'évaluation sommative lors de l'implantation selon L. Bergeron et Rousseau (2021). Cette logique hypothéticodéductive s'applique à la formalisation des objectifs spécifiques des retombées (OS4) et de la validation (OS5) des produits conceptuels et d'accompagnement (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). L'hypothèse est donc minimale ; il est anticipé que l'utilisation des produits conceptuels et d'accompagnement entraîne des retombées qui permettront de les valider. Cependant, les intentions visées d'ÉID de la communauté éducative passent par le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS. Ce développement est soutenu par des produits conceptuels et d'accompagnement qui sont structurés, développés, améliorés et validés auprès de diverses personnes utilisatrices cibles, dont certaines DÉS accompagnées, dans le cadre de cette recherche. Conséquemment, cette recherche ne s'inscrit pas dans l'évaluation de l'efficacité des

produits (Van Der Maren, 2014) ni dans une recherche expérimentale au sens de Lenoir (2018), mais plutôt dans une recherche de sens auprès des personnes praticiennes (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Cette recherche de sens fait référence aux évaluations formative et sommative des produits dans un contexte particulier (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Plus précisément, ces évaluations s'effectuent après le développement et lors de l'implantation partielle des produits conceptuels et d'accompagnement en guise de rétroaction au regard du développement du *leadership inclusif et transformatif*. En se basant sur ces rétroactions, la posture qualitative interprétative devient donc dominante dans cette logique abductive.

Dans le cadre de cette recherche, en raison de la dynamique d'accompagnement par des rencontres collectives entre DÉES, il faut ajouter la notion de coconstruction de l'approche socioconstructiviste (Guillemette, 2021). La conjugaison entre les approches socioconstructiviste et pragmatique vise le changement et la transformation collective par le développement professionnel et l'émancipation (Anadón, 2007 ; G. Bergeron et Bergeron, 2021 ; Guay, 2004 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Morrissette, 2013), ces derniers étant les résultats d'un processus soutenu par les produits innovants issus de la recherche-développement (G. Bergeron et Bergeron, 2021). Concordant avec la posture compréhensive, participative et réflexive de la recherche-développement (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021), la chercheuse agit donc en jouant un double rôle : chercheuse-développeuse et chercheuse-accompagnatrice. La posture de la chercheuse engage donc une « double intentionnalité : produire des connaissances et s'impliquer dans les luttes sociales qui revendiquent une société plus juste et égalitaire » (Anadón, 2013, p. 7). S'inscrivant dans le développement de divers produits (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021), cette double intentionnalité engage trois exigences. D'abord, (1) les connaissances produites par

l'utilisation des produits doivent être « significatives et signifiantes » pour les personnes utilisatrices cibles (Anadón, 2013, p. 7-8). Ensuite, (2) ces dernières doivent s'engager de façon individuelle et collective dans un ajustement critique de leur pratique incité par l'utilisation des produits (Anadón, 2013, p. 7-8). Puis, (3) cet ajustement doit devenir un incitatif tout autant qu'une retombée d'un processus de transformation sociale (Anadón, 2013). La chercheuse adopte donc une posture critique en constante trame de fond au regard des enjeux d'équité et d'inclusion de la diversité (ÉID). Étonnamment, au moment de débiter la recherche actuelle, aucune référence méthodologique n'a été trouvée en lien avec une posture critique dans le cadre d'une recherche-développement qui adopte une logique abductive à prédominance interprétative.

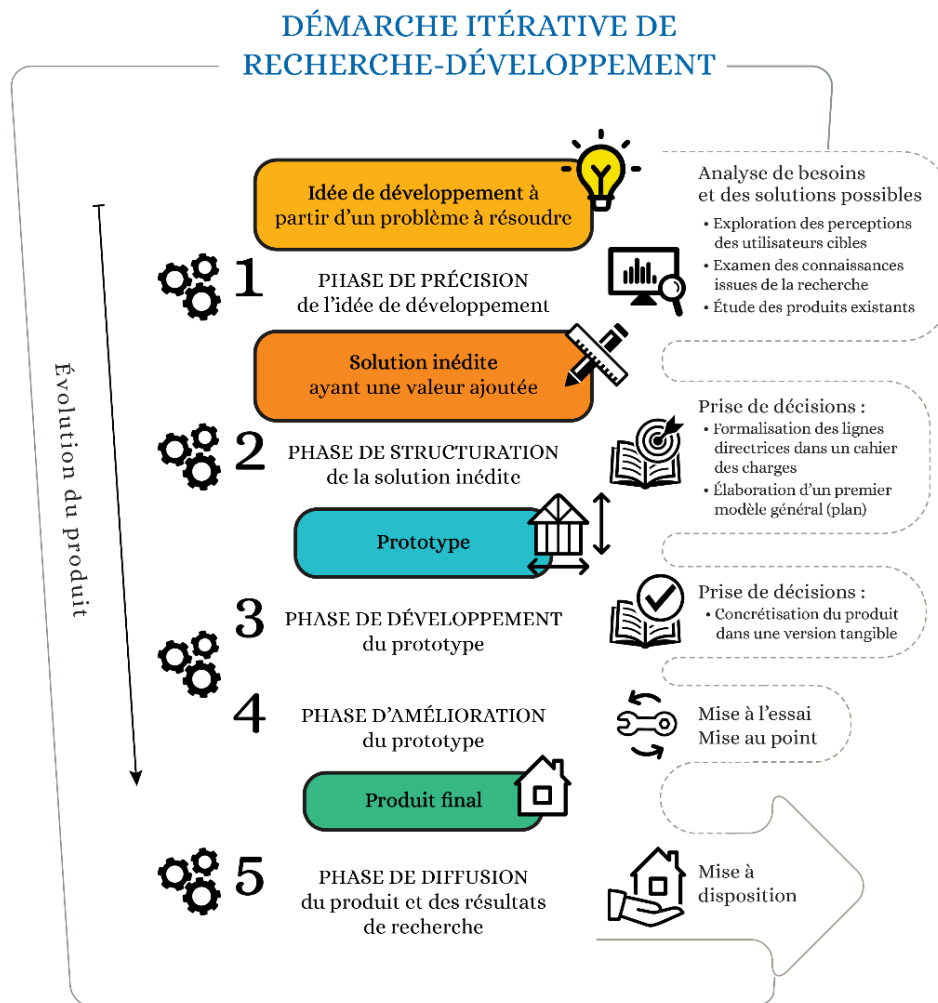
Somme toute, le maillage entre la méthodologie de la recherche-développement et la double posture de chercheuse-développeuse et chercheuse-accompagnatrice, de cette recherche amène à relayer en trame de fond la perspective critique liée aux enjeux d'ÉID. Considérant ces multiples postures de personne chercheuse, cette thèse est rédigée à la troisième personne en distinguant chacune des postures.

1.1 La méthodologie de recherche-développement en cohérence avec les objectifs de recherche

Pour répondre à la question de recherche, la méthodologie de recherche-développement proposée par L. Bergeron *et al.* (2020) est utilisée afin de structurer, développer, améliorer et valider des produits conceptuels et d'accompagnement. Ces activités se réalisent à partir de 1) l'exploration des perceptions des personnes utilisatrices cibles, 2) de l'examen des connaissances et des savoirs issus des recherches et de 3) l'étude des produits existants (recension documentaire ;

recension pragmatique – S/ENT EXP – C1) dans le but de développer le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS auprès de sa communauté éducative.

La démarche itérative de recherche-développement de L. Bergeron *et al.* (2020) a été choisie à la suite de l'exploration et l'analyse en profondeur des travaux de Loiseau (2001) collaborant avec sa collègue Harvey (2007 ; 2009) ainsi que de Van der Maren (2003, 2014). Ayant réalisé une métasynthèse de 23 références, L. Bergeron *et al.* (2020) illustrent la dynamique itérative d'une démarche de recherche-développement en éducation (figure 3) qui permet de répondre à la question et aux objectifs de cette recherche. En effet, une telle démarche (L. Bergeron *et al.*, 2020) s'avère la plus englobante et prometteuse pour décliner avec rigueur les activités formelles de recherche et de développement, considérant les différentes formes des produits de cette recherche (p. ex. conceptualisation, modèle d'accompagnement, guide pour l'accompagnement à l'ÉID auprès des DÉS).



© Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. et Voyer, D. (2020), Lab-RD², UQTR.

Note. L. Bergeron *et al.* (2020, s. p.)

Figure 3 La démarche itérative de recherche-développement

Pour reprendre les propos de L. Bergeron *et al.* (2020), émanant d'une problématique ou d'une idée de développement, l'opérationnalisation de la démarche se décline en cinq phases : 1) précision de l'idée de développement ; 2) structuration des solutions inédites ; 3) développement de prototype ; 4) amélioration du prototype ; 5) diffusion du produit et des résultats de recherche.

Les pointillés représentent les itérations entre les phases de développement qui sont traversées par des encadrés de couleur représentant les activités de développement : a) idée de développement à partir d'un problème à résoudre ; b) solution inédite ayant une valeur ajoutée ; c) prototype ; d) produit final. La partie droite de l'illustration décrit les activités de recherche formelles associées aux phases et encadrés (analyse ; prises de décision, mise à l'essai et mise au point ; mise à disposition). Plus précisément, l'étape de préparation de l'idée d'innovation et des objectifs ainsi que le choix d'étapes de développement induisent des activités formelles de recherche, telles que la définition des objectifs de recherche et le choix d'un devis de recherche. La phase 1 vise l'identification des caractéristiques idéales du produit et de son utilisation optimale. Cette phase de précision induit des activités formelles de recherche d'analyse des besoins des personnes utilisatrices cibles, des connaissances théoriques et de l'offre actuelle. La phase 2 de structuration (prise de décisions quant au produit : cahier des charges et premier modèle général), la phase 3 de développement (prototype du produit) et la phase 4 d'amélioration (mise à l'essai, identification des améliorations possibles et mise au point du produit) induisent des activités formelles de recherche de consignation et d'analyse des décisions prises. Ces activités, qui concernent les produits, surviennent de façon plus exhaustive lors de la collecte et l'analyse de données des mises à l'essai. Ainsi, il est possible de cerner que la séquence itérative de L. Bergeron *et al.* (2020) intègre des activités de niveau et de finalité différents : développement et recherche.

Afin de les distinguer, le tableau 3 présente une mise en parallèle des activités de développement et des activités formelles de recherche, suivant les phases de la démarche de recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020).

Tableau 3 La mise en parallèle des activités de développement et des activités formelles de recherche, suivant les phases de la démarche de recherche-développement

Activités de développement		Problème ou défi rencontrés dans la pratique/objet de préoccupation mutuelle (personnes utilisatrices cibles et chercheuses)	Activités formelles de recherche	
Phase préparatoire	<ul style="list-style-type: none"> • Définition d'un objectif de développement • Planification du processus de développement 		<ul style="list-style-type: none"> • Définition des objectifs de recherche • Planification d'un devis de recherche 	
Phase 1 Précision	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des besoins et des solutions possibles • Identification des caractéristiques idéales du produit 		<ul style="list-style-type: none"> • Exploration des perceptions des personnes utilisatrices cibles, examen des connaissances et des savoirs issus des recherches, études produits existants 	
Phase 2 Structuration	<ul style="list-style-type: none"> • Développement d'un cahier des charges, d'un journal de bord et d'un premier modèle général 		<ul style="list-style-type: none"> Consignation systématique et analyse des décisions qui sont prises et des raisons motivant ces choix 	
Phase 3 Développement	<ul style="list-style-type: none"> • Concrétisation du produit dans une version tangible : un prototype 		<ul style="list-style-type: none"> Consignation systématique et analyse des décisions qui sont prises et des raisons motivant ces choix 	
Phase 4 Amélioration	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à l'essai du prototype, notamment par des personnes utilisatrices cibles • Mise au point du prototype grâce à l'identification des améliorations à apporter 		<ul style="list-style-type: none"> • Études données issues de la mise à l'épreuve du prototype pour poursuivre son amélioration • Consignation systématique et analyse des décisions qui sont prises et des raisons motivant ces choix 	
Phase 5 Diffusion	Mise à disposition du produit		Diffusion des résultats de recherche	

Source. Reproduction du tableau intitulé « Mise en parallèle des activités de développement et des activités formelles de recherche, suivant les phases de la démarche de recherche-développement » (L. Bergeron *et al.*, 2020).

Il est à noter que ces résultats (figure 2 et tableau 3) ont initialement été présentés lors d'une communication durant un séminaire annuel du Laboratoire sur la recherche développement au service de la diversité (Lab-RD2) auquel la chercheuse a participé, et suite auquel le document inédit du support visuel lui a été transmis (L. Bergeron *et al.*, 2020). Par la suite, ces résultats, détaillés et enrichis, ont été diffusés dans un des chapitres (L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) d'un ouvrage publié aux Presses de l'Université du Québec (Bergeron et Rousseau, 2021a). Cette démarche itérative, qui combine des activités formelles de recherche et des activités de développement interreliées et simultanées, engage incontestablement une opérationnalisation particulière.

1.2 L'opérationnalisation de la recherche-développement au regard du développement des produits conceptuels et d'accompagnement de la direction d'établissement scolaire pour soutenir son *leadership inclusif et transformatif*

Dans le cadre de cette recherche et en se référant à la figure 3 des phases de la démarche itérative de recherche-développement de L. Bergeron *et al.* (2020), les trois premières phases correspondent à l'objectif spécifique 1 (structurer et développer). La formalisation du projet dans un cahier des charges et un journal de bord qui se produit normalement à la phase de structuration est devancée à la phase de précision de l'idée de développement. La 4^e phase est associée à l'objectif spécifique 2 (améliorer). Afin de décortiquer les mises à l'essai de cette recherche,

celles-ci sont catégorisées selon la gradation (fonctionnelle, empirique et systématique) proposée par Harvey et Loiselle (2009). Selon ces personnes chercheuses, la mise à l'essai fonctionnelle s'effectue avec l'équipe de travail, suivie d'une ou plusieurs mises à l'essai empiriques auprès d'un échantillon représentatif des personnes utilisatrices cibles afin de détecter les lacunes des prototypes en développement (Harvey et Loiselle, 2009). Ces personnes chercheuses proposent de terminer avec une mise à l'essai systématique auprès d'un plus gros échantillon de personnes utilisatrices cibles (Harvey et Loiselle, 2009). Cependant, dans le cadre du cheminement doctoral de cette recherche, la mise à l'essai systématique n'est pas réalisable lorsque le temps recommandé pour réaliser une thèse est pris en compte. Par conséquent, la 4^e phase d'amélioration de L. Bergeron *et al.* (2020), permettant de réaliser l'objectif spécifique 2 (améliorer), comprend une mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) et une mise à l'essai empirique (MAEE – C3). En parallèle à ces quatre phases et deux objectifs, les objectifs spécifiques 3, 4 et 5 (dégager et valider) sont réalisés à l'aide des outils de collecte de données suivants : le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*, les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction des DÉs (FIIR DÉs)*, la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)*, les transcriptions des rencontres collectives d'accompagnement ainsi que les *cahiers de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* des DÉs. La finalisation avec la 5^e phase de diffusion concorde avec le dépôt et la soutenance de thèse.

Définissons maintenant la population de référence, la démarche d'échantillonnage ainsi que les échantillons.

2. LA POPULATION DE RÉFÉRENCE, LA DÉMARCHE D'ÉCHANTILLONNAGE ET LES ÉCHANTILLONS

Les populations de référence, les démarches d'échantillonnage, les critères d'inclusion et d'exclusion ainsi que les échantillons de cette recherche sont différents pour la phase 1 de précision de l'idée de développement et chacune des mises à l'essai (fonctionnelle et empirique) réalisées à la phase 4 d'amélioration (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Pour la phase 1, les personnes participantes représentant la population de référence sont des personnes expertes et praticiennes dans les CSS publics francophones. Pour la phase 4, soit la mise à l'essai fonctionnelle du prototype, les personnes représentantes-expertes/DÉS participantes représentant la population de référence sont des personnes expertes et praticiennes. Pour la mise à l'essai empirique des produits conceptuels et d'accompagnement, la population de référence est constituée de DÉS (du primaire et du secondaire) de CSS publics francophones du Québec.

2.1 La démarche d'échantillonnage et le recrutement

La démarche d'échantillonnage de la phase 1 des personnes représentantes-expertes/DÉS se réalise par l'envoi de courriels personnalisés auprès de personnes connues directement par la chercheuse-développeuse ou par personne interposée (p. ex. réseau de collègues des milieux scolaire ou universitaire). Cela représente donc un échantillonnage intentionnel non probabiliste par réseau ou boule de neige (Beaud, 2021 ; Fortin et Gagnon, 2016). La documentation pour les entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (ENT EXP – C1) destinée aux personnes participantes est disponible à l'annexe C.

Pour la phase 4 (mise à l'essai fonctionnelle ; MAEF – C2), le recrutement de la personne chercheuse se réalise par l'envoi de courriels personnalisés auprès de personnes connues directement par la chercheuse-développeuse ou par personne interposée (p. ex. réseau de collègues des milieux scolaire ou universitaire, membre du jury de la thèse, anciennes personnes étudiantes, etc.). La même invitation est partagée auprès de l'*Association des directions générales scolaires du Québec*, l'*Association québécoise des cadres scolaires* et l'*Association des Conseillères et des Conseillers Pédagogiques du Québec* pour les membres des CSS. De la même façon, les personnes praticiennes (DÉS) sont sollicitées par l'entremise de la *Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement*, l'*Association des directions d'établissement d'enseignement des Laurentides* et de l'*Association québécoise du personnel de direction des écoles*⁴⁰. De plus, une invitation pour ce recrutement est partagée par l'entremise des réseaux sociaux Facebook et LinkedIn. Il s'agit d'un échantillonnage intentionnel non probabiliste de volontaires (Beaud, 2021). La documentation destinée aux personnes représentantes-expertes/DÉS est disponible à l'annexe J.

Pour la phase 4 (mise à l'essai empirique ; MAEE – C3), les personnes praticiennes (DÉS) sont sollicitées par l'envoi de courriels personnalisés auprès de personnes connues directement par la chercheuse-développeuse ou par personne interposée (p. ex. réseau de collègues des milieux scolaire ou universitaire, membre du jury de la thèse, anciennes personnes étudiantes, personnes

⁴⁰ L'*Association montréalaise des Directions d'établissement d'enseignement* est volontairement évincée afin de s'assurer de sélectionner des DÉS travaillant à l'extérieure de l'agglomération de Montréal (2017a).

étudiantes de collègues ressources professorales, etc.). Les personnes praticiennes (DÉS) sont sollicitées par l'entremise de la *Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement*, l'*Association des directions d'établissement d'enseignement des Laurentides* et de l'*Association québécoise du personnel de direction des écoles*⁴¹. De plus, une invitation pour ce recrutement est partagée par l'entremise des réseaux sociaux Facebook et LinkedIn. Ainsi, il s'agit principalement d'un échantillonnage intentionnel non probabiliste de volontaires. Un échantillonnage par réseau ou boule de neige (Beaud, 2021 ; Fortin et Gagnon, 2016) s'y ajoute, puisqu'une personne représentante-experte/DÉS participant à la mise à l'essai fonctionnelle est aussi une DÉS participante dans la mise à l'essai empirique et puisque les personnes participantes de la mise à l'essai fonctionnelle partagent l'invitation dans leur réseau (voir la dernière question du guide d'entretien de l'annexe B). La documentation destinée aux personnes participantes (DÉS) est disponible à l'annexe K.

Des défis de recrutement doivent être mentionnés, car ils apparaissent propres à la population de référence de cette recherche. Plus spécifiquement en lien avec la mise à l'essai empirique (MAEE – C3), la durée (1 journée) et la fréquence (7 récurrences) des rencontres collectives sont nommées comme étant un frein, notamment auprès de directions d'établissements scolaires publics francophones du secondaire du Québec démontrant un intérêt pour la présente recherche. Par conséquent, il y a eu plusieurs phases de recrutement lorsque la recherche était déjà

⁴¹ L'*Association montréalaise des Directions d'établissement d'enseignement* est volontairement évincée afin de s'assurer de sélectionner des DÉS travaillant à l'extérieure de l'agglomération de Montréal (2017a).

en cours. Somme toute, six personnes candidates acceptées pour la mise à l'essai empirique ont annulé leur participation, dont deux après le début de celle-ci. Les raisons mentionnées étaient l'absence professionnelle (congé de parentalité ou arrêt de travail pour maladie) ou la surcharge professionnelle (p. ex. changement d'école en cours d'année, gestion d'une nouvelle école, grand mouvement de personnel scolaire).

2.2 Les critères de sélection et d'exclusion

Pour la phase 1 et la phase 4 (mise à l'essai fonctionnelle), les critères de sélection sont d'être une personne volontaire et consentante appartenant : 1) au corps professoral universitaire québécois qui offre de la formation continue aux DÉs liée à l'ÉID ou 2) au personnel travaillant dans un CSS public francophone dans les couronnes Nord ou Sud du territoire de la CMM ou à l'extérieur de la CMM (2017a, 2017 b). De plus, les personnes participantes doivent témoigner une préoccupation ou un intérêt quant aux enjeux d'ÉID.

Pour la phase 4 (mise à l'essai fonctionnelle et mise à l'essai empirique), des critères d'inclusion et d'exclusion non cumulatifs sont prévus par souci de diversification interne des échantillons (diversité sexuelle et de genre, âge, lieux démographiques, diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse) si le nombre de personnes recrutées est plus grand que les échantillons souhaités. En raison du nombre de personnes candidates restreint lors du recrutement, seuls quelques critères sont retenus. Afin de représenter la diversité de la population de référence et de collecter des données empiriques dans les couronnes Nord ou Sud du territoire de la CMM ou à l'extérieur de la CMM (2017a, 2017 b), les critères de sélection des personnes représentantes-expertes/DÉS et des DÉs participantes sont les suivants :

– Pour les deux mises à l’essai :

- Personnes volontaires et consentantes travaillant dans un CSS public francophone dans les couronnes Nord ou Sud du territoire de la CMM ou à l’extérieur de la CMM (2017a, 2017 b) en formation générale des jeunes ;
- Personnes des diversités sexuelles et de genres (p. ex. homme, femme, non binaire, etc.) pour une meilleure représentativité de ce marqueur de diversité ;
- Au moins deux personnes praticiennes (DÉS) travaillant dans un CSS public francophone des couronnes Nord ou Sud du territoire de la CMM (2017a, 2017 b) pour une meilleure représentativité de localité démographique ;
- Au moins deux personnes praticiennes (DÉS) travaillant dans un CSS public francophone à l’extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017 b) pour une meilleure représentativité de localité démographique ;
- Au moins deux personnes d’un CSS différent pour une meilleure représentativité de la diversité territoriale québécoise ;
- Au moins deux groupes d’âge différents (personne née après 1990 ; entre 1990 et 1989 ; entre 1970 et 1979 ; entre 1969 et 1960 ; avant 1959) pour une meilleure représentativité générationnelle.

– Spécifiquement pour la mise à l’essai fonctionnelle :

- Une personne volontaire et consentante travaillant dans un établissement universitaire pour le membre professoral universitaire québécois ;

- Une personne de chaque corps d'emploi (membres du corps professoral universitaire québécois ; gestionnaires/cadres scolaires ; personnes conseillères ou consultantes en gestion ; DÉs primaire – direction et direction adjointe ; DÉs secondaire – direction et direction adjointe) pour la recherche d'un équilibre entre les personnes expertes ou praticiennes.

Parmi les critères d'exclusion, il y a les personnes travaillant dans des établissements scolaires sur les territoires des communautés autochtones en raison des particularités sociohistoriques et des besoins d'autochtonisation, de vérité et de réconciliation *avec et par* ces communautés. Il y a aussi les personnes travaillant dans des établissements scolaires privés, dans des établissements scolaires n'offrant pas la formation des jeunes, dans des établissements scolaires de Laval ou les agglomérations de Montréal et Longueuil du territoire de la CMM (2011, 2017a). Ces critères d'exclusion mènent au refus d'une personne candidate travaillant sur un autre continent et au refus de quatre autres personnes intéressées par la présente recherche en raison de leur milieu de travail (p. ex. Laval, établissements scolaires privés ou anglophones ou du secteur de la formation générale des adultes ou de la formation professionnelle – FP-FGA).

2.3 La description des échantillons

Afin d'illustrer les échantillons, le tableau 4 expose les phases de la démarche itérative de recherche-développement de L. Bergeron *et al.* (2020) en précisant chacune des collectes de données selon les types de personnes participantes (expertes et DÉs) impliquées pour chacune d'elles (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; Harvey et Loiselle, 2009). Il est également possible de se référer à la classification détaillée des personnes participantes selon les échantillons (annexe A).

Tableau 4 Les personnes expertes et praticiennes (DÉS) participantes pour chacune des collectes de données

		Phase 1 de précision de l'idée de développement	Phase 4 d'amélioration de la recherche-développement	
		Sollicitations et entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1)	Mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2)	Mise à l'essai empirique (MAEE – C3)
Personnes expertes	Membres du corps professoral universitaire québécois (<i>Sollicitations informelles</i>)	2 personnes	1 personne	-
	Membres de la direction générale	4 personnes	0 personne	-
	Cadres scolaires de la direction de service ⁴²	2 personnes	2* personne	-
	Personne conseillère ou consultantes en gestion	1 personne	1* personne	-
	Personne chercheuse (doctorante)	-	-	1 personne**
Personnes praticiennes (DÉS)	Direction d'établissement scolaire primaire	2*** personnes	2*** personnes	7*** personnes
	Direction adjointe d'établissement scolaire primaire			
	Direction d'établissement scolaire secondaire	1 personne	2* personnes	0 personne
	Direction adjointe d'établissement scolaire secondaire			
Total des personnes expertes et praticiennes		12 personnes	7 personnes	8 personnes

Source. Inspiré de L. Bergeron *et al.* (2020) et Harvey et Loïselle (2009).

Légende. *personne se retrouvant dans plus d'une nature de profession

**double rôle de chercheuse-développeuse et chercheuse-accompagnatrice

***personne participant à plus d'une phase (S/ENT EXP et MAEE ou S/ENT EXP et MAEF et MAEE)

⁴² Directions de service des ressources éducatives (SRÉ) ou directions de service des ressources humaines (SRH) assurant la formation continue de la DÉS dans un CSS public francophone.

2.3.1 La description de l'échantillon des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés

Pour la phase 1, les personnes participantes représentant la population de référence sont des personnes expertes et praticiennes dans les CSS publics francophones. Les personnes expertes comprennent 1) deux membres du corps professoral universitaire québécois qui enseignent en formation initiale et continue liés à l'ÉID destinée à la DÉS ; 2) quatre personnes de la direction générale (deux directions et deux directions adjointes) assurant la formation continue de la DÉS dans un CSS public francophone ; 3) deux cadres scolaires de la direction de service (une direction et une direction adjointe) assurant la formation continue de la DÉS dans un CSS public francophone ; 4) une personne coordonnatrice de services éducatifs agissant à titre de conseillère (parfois aussi appelée consultante) en gestion assurant la formation continue de la DÉS dans un CSS public francophone.

Il est à noter que les deux membres du corps professoral universitaire québécois ont été sollicités de façon informelle. Les cadres scolaires ont antérieurement fait partie du personnel comme DÉS ou comme professionnelles (conseillance pédagogique) auprès des jeunes (primaire et secondaire), ou dans le cadre de la formation générale des adultes ou au collégial. Les trois personnes praticiennes sont des DÉS (une direction d'établissement et deux directions adjointes d'établissement) du primaire et du secondaire d'un CSS public francophone. De plus, le critère de diversité quant à l'origine ethnoculturelle, linguistique ou religieuse pour une meilleure représentativité de ces marqueurs de diversité n'a pas été satisfait.

2.3.2 *La description de l'échantillon de la mise à l'essai fonctionnelle*

Pour la phase 4, la mise à l'essai fonctionnelle des prototypes, les personnes représentantes-expertes/DÉS participantes représentant la population de référence sont des personnes expertes et praticiennes. Au total, sept personnes représentantes-expertes/DÉS constituent « l'équipe de travail » proposée par Harvey et Loiselle (2009).

Les personnes expertes comprennent : 1) un membre professoral universitaire québécois qui enseigne la formation continue de la DÉS dans un CSS public francophone, dont l'une d'entre elles était DÉS au secondaire dans les cinq dernières années ; 3) une personne conseillère (parfois aussi appelé consultante) en gestion assurant la formation continue de la DÉS dans les CSS publics francophone (cette personne est aussi DÉS du secondaire). Il est à noter que la doctorante joue ici principalement le rôle de chercheuse-développeuse parce qu'elle présente les produits conceptuels et d'accompagnement ; son rôle de chercheuse-accompagnatrice est relayé au second plan. Cependant, elle n'est pas comptabilisée dans le tableau 4 puisqu'aucune donnée n'est collectée auprès d'elle. Une personne de la direction générale (direction générale ou direction générale adjointe) assurant la formation continue de la DÉS dans un CSS public francophone était souhaitée, mais aucune candidature n'a été soumise. Cela peut en partie être expliqué par le fait que le recrutement de la mise à l'essai fonctionnelle a eu lieu durant les vacances estivales (juin-juillet 2022) et que la rencontre de la mise à l'essai avait lieu dans un moment (août-septembre 2022) de surcharge professionnelle pour ces personnes. En excluant les personnes se retrouvant dans plus d'une nature de profession mentionnées dans la description des personnes expertes, les personnes praticiennes sont des DÉS du primaire et du secondaire de CSS publics francophones. Deux

directions d'établissement œuvrent au primaire et une direction adjointe d'établissement œuvre au secondaire.

Cet échantillon comprend sept personnes dont le profil sociodémographique des personnes participantes (MAEF – Deuxième collecte de données [C2]) semble correspondre au principal groupe majoritaire et dominant en éducation au Québec (personnes francophones blanches), car elles ne s'identifient pas à un groupe minoritaire⁴³ en raison de leur appartenance ethnoculturelle, religieuse, couleur de peau ou leur façon de parler incluant l'accent, leurs capacités physiques ou leur situation économique. Cependant, deux d'entre elles s'identifient à un sous-groupe minoritaire en raison de leur neurodiversité ou identité de genre et orientation sexuelle. Parmi celles-ci, six personnes s'identifient au genre féminin et sont nées entre 1970 et 1979, et une personne s'identifie au genre féminin et est née entre 1980 et 1989. À cela s'ajoute une personne s'identifiant au genre masculin né entre 1970 et 1979. Par leur double fonction de personnes expertes et personnes praticiennes (DÉS), deux personnes participantes ont répondu à plus d'un critère de sélection permettant un équilibre entre le nombre de personnes de chacune des fonctions (expertes/DÉS).

⁴³ Bien que le concept préconisé dans le cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse) soit celui de minorisation (groupes minorisés), les termes « minoritaire » et « majoritaire » sont maintenus dans la description de l'échantillon en concordance avec les questions d'auto-identification de l'outil de collecte de données (questionnaire sociodémographique).

2.3.3 *La description de l'échantillon de la mise à l'essai empirique*

Pour la mise à l'essai empirique des produits conceptuels et d'accompagnement, la population de référence comprend des DÉs du Québec (du primaire et du secondaire) de CSS publics francophones ainsi que la doctorante qui agit en tant que chercheuse à double rôle : personne chercheuse-développeuse et chercheuse-accompagnatrice.

Il est à noter que dans le cadre de ce projet doctoral, trouver des personnes accompagnatrices qui 1) incarnent les savoirs issus de la recherche en lien avec le paradigme d'accompagnement et l'ÉID de la communauté éducative, et 2) acceptent de travailler gratuitement durant plusieurs mois n'était pas envisagé. Considérant la complexité du contexte et les particularités de la méthodologie de recherche-développement, il a été consciemment choisi que ce soit la doctorante qui agisse à titre d'accompagnatrice. Par conséquent, les DÉs participantes étaient invitées à solliciter des ressources de leur choix dans leur milieu, comme des gestionnaires et personnes professionnelles de l'accompagnement, pour soutenir leur réflexion et développer leur *projet professionnel d'intervention (PPI)* entre les rencontres collectives d'accompagnement (RCA).

Une personne praticienne (DÉS) par catégorie (primaire et secondaire ; direction et direction adjointe) était recherchée, pour un total de six personnes praticiennes (DÉS) participantes. En raison des défis de recrutement, un total de sept personnes praticiennes du primaire, soit sept directions d'établissements scolaires publics francophones du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b), ont participé aux rencontres collectives d'accompagnement (RCA; 4 directions d'établissement et 3 directions adjointes d'établissement).

Cet échantillon comprend sept DÉs dont le profil sociodémographique des personnes participantes (MAEE – Troisième collecte de données [C3]) semble correspondre au principal groupe majoritaire et dominant en éducation au Québec (personnes francophones blanches), car ces personnes ne s'identifient pas à un groupe minoritaire en raison de leur appartenance ethnoculturelle ou religieuse, leur couleur de peau, leur façon de parler incluant l'accent, leurs capacités physiques ou leur situation économique. Cependant, deux d'entre elles s'identifient à un sous-groupe minoritaire en raison de leur identité de genre ou orientation sexuelle. Parmi celles-ci, trois personnes s'identifient au genre féminin et sont nées entre 1970 et 1979, et 1 personne s'identifie au genre féminin et est née entre 1980 et 1989. À cela s'ajoutent trois personnes s'identifiant au genre masculin et nées entre 1980 et 1989.

Par ailleurs, cet échantillon se divise en deux types de territoires. Des établissements scolaires se situant à l'extérieur de la CMM, mais pour lesquelles leur CSS chevauche aussi l'une des couronnes Nord ou Sud du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Puis, des établissements scolaires dont l'entièreté de leur CSS se situent à l'extérieur de la CMM (2017a, 2017b). Le premier type de territoire comprend trois établissements scolaires d'indice de défavorisation 8 ou 10 à l'extérieur de la CMM (2017a, 2017b). Ces établissements scolaires comptent entre 200 et 499 élèves. Parmi ces établissements, les principaux regroupements de classes comprennent des classes spécialisées d'adaptation scolaire et des classes de francisation, et les personnes participantes notent une augmentation du nombre de familles issues de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Tandis que le deuxième type de territoire comprend quatre établissements scolaires d'indice de défavorisation 2, 4, 6 et 10 à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Deux de ces établissements scolaires comptent entre 500 et 699 élèves, les

autres établissements scolaires comptent entre 200 et 499 élèves. Parmi ces établissements, les principaux regroupements de classes dans chacune des écoles comprennent plusieurs classes spécialisées d'adaptation scolaire et des classes de francisation, et les personnes participantes notent une forte densité de personnel scolaire et de familles issues de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

Il est à noter que les critères de sélection suivants n'ont pas été satisfaits en raison des défis de recrutement et de rétention des personnes participantes : 1) une personne d'un établissement scolaire par secteur (primaire ou secondaire) pour une meilleure représentativité des ordres d'enseignement ainsi que 2) une représentation d'établissements scolaires d'au moins deux populations différentes (de moins de 199 élèves ; entre 200 et 499 élèves ; entre 500 et 699 élèves ; entre 700 et 999 élèves ; de plus de 1000 élèves) pour une meilleure représentativité des établissements scolaires.

3. LE DÉROULEMENT DE CETTE RECHERCHE, LES OUTILS DE COLLECTES, L'ANALYSE DE DONNÉES ET LA MISE AU POINT EN CONTINU

Cette section détaille le déroulement de chacune des phases de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) en catégorisant leurs différentes étapes (voir la figure 3). Des explications sont également données sur les activités itératives de développement et formelles de recherche ainsi que les méthodes de collectes et d'analyse des données privilégiées en cohérence avec les objectifs spécifiques. Cinq phases opérationnalisent cette démarche : 1) la précision de l'idée de développement ; 2) la structuration de la solution inédite ; 3) le développement du prototype ; 4)

l'amélioration du prototype ; 5) la diffusion du produit et des résultats de recherche. Afin de soutenir la lecture de cette thèse, un tableau récapitulatif du déroulement de la recherche, qui inclut les activités de recherche, le cadre opérationnel, les échantillons, les outils de collectes et l'analyse de données par phase, est fourni (annexe N).

3.1 La phase préparatoire et la phase 1 de précision de l'idée de développement

Rappelons que la phase préparatoire et la phase 1 de précision de l'idée de développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) permettent de mieux définir la problématique, la question et les objectifs de recherche (voir la problématique au premier chapitre de cette thèse). Pour ces phases, deux outils de collecte de données sont prévus : le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* et les entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1).

3.1.1 Un outil de consignation individuel des activités de recherche et de développement : Le cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse

La formalisation de cette recherche est décortiquée dans un outil de consignation des activités de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a), sous la forme d'un cahier des charges et d'un journal de bord combinés en un seul document pour la chercheuse. Dans cette thèse, le terme *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* est retenu. D'une part, les composantes associées au cahier des charges sont les lignes directrices de développement des produits qui « décri[vent] les fonctions du produit à développer et où seront consignés les résultats des

analyses » (Loiselle, 2001, p. 86). D'autre part, les composantes associées au journal de bord concernent « les connaissances théoriques et pratiques et les observations empiriques qui renforcent ou questionnent les décisions prises durant le processus de développement » (Loiselle, 2001, p. 90). Pour leur part, les processus d'ordre réflexif peuvent être pratiques ou théoriques. Par exemple, les processus réflexifs pratiques peuvent concerner des liens avec les lectures réalisées, des états des questions et explications ou des réflexions issues d'activités vécues par la chercheuse.

La création du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* est devancée à la phase 1 de précision de l'idée de développement en cohérence avec les lignes directrices du projet de développement du cahier des charges proposé par la démarche de recherche-développement au RÉVERBÈRE qui vont aussi en ce sens : « Bien qu'une première version du cahier des charges gagne à être réalisée en amont de la conception, cette dernière devrait être évolutive et bonifiée tout au long de la démarche de développement » (RÉVERBÈRE, 2021). La complétion en parallèle de cet outil est privilégiée afin d'assurer la richesse des données collectées quant aux : 1) lignes directrices de cette recherche issue des besoins des personnes utilisatrices cibles, de l'offre actuelle, et des connaissances et des savoirs issus des recherches disponibles et 2) réflexions ou enjeux émergents, aux actions choisies et à la justification de celles-ci (L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). En recherche-développement, selon le contexte, le cahier des charges prend différentes formes :

il dirige l'attention sur les fonctions et visées espérées du produit (ce à quoi le produit devra servir, par qui et dans quel contexte), les caractéristiques souhaitées du produit (ce qui le décrit de manière distinctive), sa structure et son mode de

fonctionnement (ce qu'il doit prévoir pour être facilement utilisable), les contraintes et possibilités en présence (ce qui balise le développement comme les ressources humaines, matérielles et financières). (L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021, p. 35)

Dans les faits, Van der Maren (2014) soutient que, dans le cadre de recherche doctorale, « le temps intervient parfois pour accélérer le processus de développement [ce qui...] conduit à une élaboration sommaire du cahier des charges qui se payera plus tard, entre autres, par une faible diffusion » (p. 148). Par conséquent, la phase 2 de structuration de l'idée de développement apparaît d'autant plus importante puisque les itérations inhérentes au processus global de développement sont notables et sensibles. Effectivement, considérant que des itérations se réalisent entre les phases (entre autres la phase préparatoire [définition des objectifs de recherche], la phase 1 [de précision de l'idée de développement] et la phase 2 [de structuration]) par différentes consultations au fur et à mesure que la précision de l'idée de développement se concrétise, il apparaît chronologiquement plus juste de devancer la formalisation du cahier des charges en sachant qu'il sera bonifié.

Plus spécifiquement dans le cadre de cette recherche, le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* comprend une combinaison de ces deux entités (le cahier des charges et le journal de bord). Le cahier des charges débute par les grandes lignes associées aux activités de développement des produits qui se conceptualisent au fil de la problématisation de la phase 1. S'ensuit une première fixation de celui-ci réalisée à la phase 2 qui permet de développer les produits (phase 3). Lors de cette dernière phase, il est probable que les

lignes directrices manquent d'exhaustivité quant aux caractéristiques techniques (Van Der Maren, 2014) et qu'un besoin de spécification émerge au regard des particularités des personnes participantes (St-Vincent *et al.*, 2021), soulignant la nécessité d'étoffer le cahier des charges. Cela mène à d'autres consultations impliquant un retour à la phase de précision de l'idée de développement (phase 1) ou à une réorientation lors des boucles de mises à l'essai et mises au point auprès des personnes utilisatrices cibles (phase 4). Dans les deux cas, le cahier des charges se retrouve à évoluer au fil du processus global de développement et « du point de vue des activités formelles de recherche [les personnes chercheuses] tentent de conserver des traces des décisions qui sont prises et des raisons motivant ces choix (Harvey et Loiseau, 2009) » dans le journal de bord (L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021, p. 36). Ce dernier met « en évidence les décisions prises en cours de développement et les [analyse] en faisant ressortir les connaissances théoriques et pratiques et les observations empiriques qui renforcent ou questionnent les décisions prises durant le processus de développement » (Loiseau, 2001, p. 90). Le journal de bord consigne alors toutes les réflexions inhérentes aux différentes activités formelles de recherche.

D'un point de vue tangible, l'outil de consignation individuel des activités de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a), codéveloppé par la chercheuse dans un classeur Microsoft Excel, comprend la colligation de toutes les actions réalisées (annexe D) en guise de *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*. L'intention de cet outil est aussi de centraliser toutes les données (documents de travail OneDrive, planification-régulation manuelle du calendrier Outlook, notes OneNote) de la chercheuse au même endroit de façon simple et organisée. Une feuille du classeur Microsoft Excel permet la colligation chronologique des actions, et des réflexions sont

catégorisées selon l'étape du cheminement doctoral, le produit correspondant (s'il y a lieu) ainsi que le type d'activité (activité de développement ou activités formelles de recherche) et sa phase associée correspondant au tableau 3. Chacune de ces catégorisations permet de trier l'ensemble de la colligation. Une seconde feuille Microsoft Excel de consignation des « actions » concerne les activités de développement (besoins du milieu, rétroaction des acteurs scolaires, choix, etc.) par phase et activités associées. Tandis qu'une autre feuille Microsoft Excel de consignation des « actions », les éléments attribués au journal de bord consignent les activités formelles de recherche par phase et activités associées. De plus, dans cette dernière feuille, les données consignées à l'activité « Processus réflexif en lien avec la méthodologie de la RD ou théorique » renvoient à la feuille Microsoft Excel de consignation des « notes réflexives ». Les données consignées dans cette feuille des « notes réflexives » sont aussi associées au journal de bord parce qu'elles laissent des traces de tous les éléments réflexifs d'ordre méthodologique (démarches, problèmes rencontrés et modifications apportées) et théorique (liens avec les lectures réalisées ; état des questions et explications, réflexions, etc.), permettant l'articulation théorique de la recherche (Baribeau, 2005 ; Bernard *et al.*, 2021). Des feuilles supplémentaires du classeur Microsoft Excel rapportent l'ensemble de la colligation dans un tableau croisé dynamique, un listage par type d'activité et un diagramme de Gantt. Ces modes de représentations permettent de planifier les activités anticipées et réguler les actions selon les activités réelles.

Bref, cet outil est utilisé dès la phase 1 de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) et par la suite dans les phases 2 à 4 en guise d'outil de consignation. Par la suite, lors de la phase 5 de diffusion, cet outil agit à titre de témoin des différentes activités formelles de recherche et de développement.

3.1.2 *Les entretiens exploratoires individuels semi-dirigés : des produits conceptuels et d'accompagnement*

Les deux sollicitations auprès de professeures-chercheuses et les dix entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) mentionnés dans la problématique pour formaliser le problème de recherche visaient à mieux cerner les besoins des personnes utilisatrices cibles, les produits existants ainsi que les offres de formation ou d'accompagnement actuelles. Ces entretiens d'une durée de 60 à 75 minutes ont été réalisés sur Microsoft Teams entre l'automne 2020 et janvier 2021. Ils étaient enregistrés et accompagnés d'une transcription automatisée. Les connaissances et les savoirs issus des recherches sur l'entretien individuel semi-dirigé et la structuration d'un guide d'entretien individuel semi-dirigée ont été utilisés (Fortin et Gagnon, 2016 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018 ; Savoie-Zajc, 2016) pour préparer ces entretiens. Un guide d'entretien individuel semi-dirigé (annexe B) a été créé en s'appuyant sur 1) l'analyse de la demande et du cahier des charges dans le développement d'objet éducatif de Van Der Maren (2014, p. 149) et 2) l'entrevue semi-dirigée selon Savoie-Zajc (2016) ainsi que Fortin et Gagnon (2016). De plus, la création du guide s'est faite en s'inspirant de deux grilles et d'un protocole, issus de deux démarches de recherche-développement (L. Bergeron et St-Vincent, 2019 ; Gélinas-Proulx, 2014, p. 312-313). Le guide d'entretien semi-dirigé se divise en cinq sections : 1) l'établissement du lien ; 2) la mise en contexte et la visée générale de l'entretien ; 3) l'analyse des besoins de l'offre actuelle et des besoins des personnes utilisatrices cibles ; 4) la clôture de l'entretien ; 5) la colligation des impressions à la suite de l'entretien (à consigner dans *le cahier des charges et du journal de bord combinés de la chercheuse - CC-JDB*). L'établissement du lien permet d'établir une relation entre la personne interrogée et la chercheuse et assure la conformité

éthique de l'entretien. La mise en contexte et la visée générale de l'entretien permettent de rappeler l'intention de l'entretien, de circonscrire la collecte d'information et d'assurer un langage commun concernant certains concepts clés liés au contexte (diversité, accompagnement) et aux préoccupations (équité et inclusion de la communauté éducative) de cette recherche. La section suivante, centrale à l'entretien, se décline en deux parties, toutes les questions permettant de collecter des données afin d'analyser l'offre actuelle et les besoins des personnes utilisatrices cibles. À l'avant-dernière section, la personne interrogée est invitée à valider les réponses colligées tout en relevant les considérations éthiques. Finalement, la dernière section permet à la chercheuse de colliger ses impressions à la suite de l'entretien. Il est à noter que les sollicitations informelles auprès de professeures-chercheuses ne comprenaient que quelques questions du guide d'entretien.

Finalement, l'analyse des dix entretiens exploratoires individuels semi-dirigés est réalisée par un ajustement des résumés après deux visionnements des enregistrements. Une troisième vérification est faite par la lecture des transcriptions des enregistrements vidéos en guise de contrevérification à la première analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006). Puis, en guise de validation écologique (Martineau, 2021), la contrevérification des résumés est réalisée auprès des personnes œuvrant en CSS après la demande de conformité éthique. Pour les sollicitations informelles auprès de professeures-chercheuses, la contrevérification est réalisée par courriels en partageant la rédaction de la section 4.1 de la problématique (voir le premier chapitre de cette thèse) avant le dépôt initial de la thèse.

3.2 Les phases 2 et 3 – Structuration et développement

Les phases 2 et 3 de structuration et développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) permettent de répondre à l'objectif spécifique 1 (*structurer et développer des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du leadership inclusif et transformatif des DÉS*). À la phase 2 de structuration, l'activité de développement visant la conceptualisation d'un premier modèle général à partir de la collecte de données de la phase 1 de recension documentaire et de recension pragmatique est réalisée (S/ENT EXP – C1 ; voir le premier et le deuxième chapitre de cette thèse). La phase 3 de développement vise à :

- Concevoir des prototypes conceptuels et d'accompagnement (annexes G, H, I, J) ;
- Planifier l'opérationnalisation anticipée des produits conceptuels et d'accompagnement dans le milieu ;
- Planifier les modalités des mises à l'essai (fonctionnelle et empirique) du dispositif d'accompagnement ;
- Concevoir la section de rétroaction des produits d'accompagnement (fiches informatisées d'introspection) qui permet de documenter les retombées perçues des produits et leurs composantes essentielles anticipées et perçues⁴⁴. Cela servira à soutenir le développement du

⁴⁴ Rappelons que les composantes essentielles projetées ont été dégagées lors de la première collecte de données réalisée par l'entremise d'entretiens exploratoires permettant de circonscrire la problématique (ENT EXP – C1).

leadership inclusif et transformatif des DÉS ainsi qu'à valider le construit conceptuel par les personnes participantes (chercheuse-accompagnatrice et DÉS) ;

Au fil des itérations de la démarche de recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020), certains produits d'accompagnement structurés et développés à ces phases-ci deviennent des outils de collecte de données lors de la mise à l'essai empirique (phase 4). Le tableau 5 décline chacun de ces produits et associe l'outil de collecte de données qu'il devient.

Tableau 5 Les produits d'accompagnement qui se transforment en outils de collecte de données lors de la mise à l'essai empirique

Produits d'accompagnement	Outils de collecte de données
Le cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI) qui vise à assurer l'ÉID de la communauté éducative	Le cahier de consignation du projet professionnel d'intervention de chaque DÉS rempli comprenant l'autoévaluation de son <i>leadership inclusif et transformatif</i> (annexe G)
Les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)	Les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction remplies par chaque DÉS à la fin de chacune des rencontres collectives d'accompagnement (annexe H)
La fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)	La fiche informatisée d'introspection et de rétroaction pour la chercheuse-accompagnatrice est remplie à la fin de chacune des rencontres collectives d'accompagnement (annexe I)

Source. B-Lamoureux.

Les composantes essentielles anticipées sont dégagées lors de la deuxième collecte de données réalisée par l'entremise de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2). Tandis que les composantes essentielles perçues sont dégagées lors de la troisième collecte de données réalisée par l'entremise de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3).

Le tableau 5 expose bien comment ces trois produits d'accompagnement évoluent au fur et à mesure que se déroule la recherche. La *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* et les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction des DÉs (FIIR DÉs)* sont remplies avant la fin de chaque rencontre collective d'accompagnement. Le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* est ensuite complété pendant et entre les rencontres collectives d'accompagnement (RCA). Pour faciliter la lecture de cette recherche, ces outils de collecte de données sont décrits à la phase 4 d'amélioration.

Pour ces deux phases, l'activité formelle de recherche de consignation systématique des décisions prises et des raisons motivant ces choix s'actualise dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*.

3.3 La phase 4 – Amélioration

La phase 4 d'amélioration (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) permet de répondre principalement à l'objectif spécifique 2 (améliorer les produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs). En effet, l'activité de développement portant sur les mises à l'essai et les mises au point des prototypes se réalise en deux boucles de mise à l'essai, soit la mise à l'essai fonctionnelle et la mise à l'essai empirique (Harvey et Loiselle, 2009). Celles-ci aboutissent toutes deux à des mises au point des prototypes grâce à l'identification par les personnes participantes des améliorations à apporter. Une plateforme infonuagique de travail collaboratif (Microsoft Teams d'équipe associée à un SharePoint protégé) est créée pour chaque mise à l'essai

(fonctionnelle et empirique). Toutes les rencontres collectives ont lieu dans l'environnement Microsoft Teams. Elles sont enregistrées en mode vidéo avec une transcription automatisée afin de permettre un retour aux données.

Dans le but de respecter l'opérationnalisation particulière de cette recherche-développement, les sections suivantes comprennent les différentes activités de développement et activités formelles de recherche en lien avec la collecte et l'analyse des données des mises à l'essai (MAEF – C2 ; MAEE – C3). La façon dont les résultats sont interprétés afin de mener aux mises au point est aussi exposée.

3.3.1 La mise à l'essai fonctionnelle avec l'équipe de personnes représentantes-expertes et les directions d'établissement scolaire

Dans le but de répondre, en partie, à l'objectif spécifique 2 (amélioration) et l'objectif spécifique 4 (composantes essentielles anticipées), une mise à l'essai fonctionnelle des prototypes conceptuels et d'accompagnement des DÉs auprès de l'équipe de travail des personnes représentantes-expertes/DÉS est réalisée. Pour y parvenir, un cadre de collecte des données, un cadre opérationnel et un cadre d'analyse des données sont nécessaires.

3.3.1.1 Le cadre de collecte des données de la mise à l'essai fonctionnelle lors de la rencontre avec l'équipe de personnes représentantes-expertes et directions d'établissement scolaire

Lors de la rencontre de mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2), les prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement, dont la nature est expliquée par la chercheuse-

développeuse, sont accessibles aux personnes représentantes-expertes/DÉS. Les prototypes⁴⁵ des deux produits conceptuels et six d'accompagnement sont, entre autres, présentés aux annexes F, G, H et I.

- Les deux produits conceptuels comprennent : (1) un construit conceptuel initial illustrant le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS (figure 1) qui devient une partie centrale (2) de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles*.
- Les produits d'accompagnement comprennent (1) *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* (RCA1-RCA6 ; entre autres l'annexe F) qui inclut, en trame de fond, (2) la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice*. Cette opérationnalisation débute avec (3) une *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*. Ensuite, au fil des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) s'articule (4) le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* ; annexe G) qui vise à assurer l'ÉID de la communauté éducative, (5) les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* ; annexe H), et (6) la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* ; annexe I).

Il est à noter que le prototype de la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* a été présenté partiellement en s'appuyant sur les éléments

⁴⁵ Il est à noter qu'il n'y a pas eu de modifications majeures aux prototypes des produits entre la mise à l'essai fonctionnelle et la mise à l'essai empirique, raison pour laquelle les annexes G, H et I qui concernent certains d'accompagnement sont utilisées pour illustrer à la fois les prototypes et à la fois les produits.

saillants du cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse). De plus, le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* comprend trois sections : 1) le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* ; 2) le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* ; 3) le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)*. Le tableau 6 précise l'opérationnalisation méthodologique de cette mise à l'essai.

Tableau 6 L'opérationnalisation méthodologique de la mise à l'essai fonctionnelle auprès de l'équipe de personnes représentantes-expertes/DÉS

Objectifs spécifiques concernés par cette opérationnalisation :	
<ul style="list-style-type: none"> – OS2 : Améliorer les produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du <i>leadership inclusif et transformatif</i> des DÉS ; – OS4 : Dégager les composantes essentielles anticipées des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du <i>leadership inclusif et transformatif</i> des directions d'établissement scolaire ; 	
Cadre opérationnel	Outils de collecte
Une rencontre collective de 3,5 heures structurée par un ordre du jour	Les fiches informatisées de rétroaction (FIR REP) pour l'amélioration des prototypes conceptuels et d'accompagnement (annexe E)

Source. B-Lamoureux.

Une rencontre collective de 3,5 heures avec l'équipe de travail des sept personnes représentantes-expertes/DÉS a été enregistrée par la chercheuse sur la plateforme infonuagique de travail collaboratif (Microsoft Teams d'équipe associée à un SharePoint protégé). Les fiches informatisées de rétroaction des prototypes conceptuels et d'accompagnement (FIR REP; annexe E) comprennent des questions quantitatives et des questions qualitatives pour expliquer les réponses aux questions quantitatives. D'une part, l'utilisation d'échelles Likert de cinq niveaux

(1 : Pas du tout d'accord ; 2 : Pas d'accord ; 3 : D'accord ; 4 : Tout à fait d'accord ; Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas) permet de documenter l'utilisabilité, l'utilité, la valeur d'estime et l'adéquation avec les besoins du milieu avec des questions fermées. Cette section génère donc des données quantitatives qui sont complétées par des données qualitatives. La création de cette section de la fiche est inspirée des recommandations pour les outils de collecte de données (RÉVERBÈRE, 2018) et du gabarit générique de questionnaire fermé et échelle de type Likert pour une mise à l'essai en recherche-développement⁴⁶. D'autre part, des questions ouvertes en lien avec les composantes essentielles anticipées, les forces, les limites, les recommandations ou les informations complémentaires ainsi que les améliorations des prototypes conceptuels et d'accompagnement génèrent des données qualitatives. Toutes ces données sont extraites dans un classeur Microsoft Excel généré automatiquement par Forms 365. Finalement, la fin de la rencontre permet aux personnes représentantes-expertes/DÉS d'ajouter leurs commentaires généraux. Au besoin, la transcription automatisée de l'enregistrement de la rencontre est utilisée en complément aux fiches informatisées de rétroaction pour l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement.

3.3.1.2 Le cadre opérationnel de la mise à l'essai fonctionnelle lors de la rencontre avec l'équipe de personnes représentantes-expertes et directions d'établissement scolaire

La chercheuse-développeuse utilise un plan détaillé de déroulement de la rencontre de la mise à l'essai fonctionnelle (voir annexe O) qui comprend trois phases : 1) accueil et préparation ;

⁴⁶ Ce gabarit est maintenant disponible en libre accès sur le site (RÉVERBÈRE, 2022)

2) réalisation ; 3) intégration (Guillemette, 2021). La phase de l'accueil et la préparation permettent de remercier les personnes participantes de leur participation à la recherche, de faire les présentations, d'émettre les précautions oratoires et de proposer l'ordre du jour de la rencontre. Les précautions oratoires comprennent un rappel de la confidentialité des propos et des produits présentés, une brève explication du processus psychologique lié au biais de désirabilité sociale et une explication du processus d'octroi des crédits associés aux produits. La phase de réalisation est structurée par un support visuel qui présente 1) *l'opérationnalisation de la recherche et des rencontres collectives d'accompagnement* ; 2) la présentation de tous les prototypes des produits, c'est-à-dire le prototype des produits conceptuels et d'accompagnement, le prototype du support visuel de la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*, la planification des déroulements des rencontres de la mise à l'essai empirique, le prototype du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* et les prototypes des *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (DÉS/CA)*. S'ensuit l'étape d'amélioration des prototypes débutant par l'explication du déroulement de la période d'exploration des prototypes, l'explication de la fiche informatisée de rétroaction et l'explication de tous les prototypes des produits présentés sur une fiche de navigation qui comprend des hyperliens vers chacun d'eux. Après la période individuelle d'exploration des prototypes et de remplissage de la fiche informatisée de rétroaction par chacune des personnes représentantes expertes/DÉS, la phase d'intégration termine la rencontre avec un partage collectif dirigé par la chercheuse-développeuse sur la base de questions ciblées sur les améliorations que les personnes représentantes expertes/DÉS participantes souhaitent partager, puis des remerciements mutuels pour l'expérience vécue.

3.3.1.3 Le cadre d'analyse des données de la mise à l'essai fonctionnelle

Les données quantitatives et les données qualitatives générées par les réponses des fiches informatisées de rétroaction (FIR REP) de l'équipe de travail des personnes représentantes-expertes/DÉS, complétées par la transcription automatisée de la rencontre collective, sont analysées différemment.

Le cadre d'analyse des données s'appuie principalement sur une analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021a) des données qualitatives, réalisée avec le logiciel d'analyse qualitative NVivo Release 1. Lors d'une analyse par questionnement analytique, chaque nouvelle parcelle de réponse émergeant de l'analyse est systématiquement soumise à l'ensemble du corpus de façon à préciser le questionnement ou répondre aux questions de façon provisoire, puis détaillée (Paillé et Mucchielli, 2016). Le corpus est ainsi soumis à trois séries d'examen des données : 1) l'examen exploratoire pour prendre connaissance du corpus et soumettre, puis améliorer, le canevas investigatif initial ; 2) l'examen de consolidation pour soumettre toutes les nouvelles questions du canevas investigatif évolutif et répondre aux divers questionnements ; 3) l'examen de validation en guise « d'ultime vérification de la validité et de la complétude de l'analyse proposée » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 54). Ici, les codes d'analyse de départ sont transformés « sous la forme d'énoncés, de constats, de remarques, de propositions, de textes synthétiques et de nouvelles questions » (Paillé et Mucchielli, 2021a, p. 147). Le canevas investigatif (annexe P) détaille les composantes essentielles anticipées et les améliorations des produits. Cette analyse est complétée d'une description des données quantitatives à partir des tableaux et des diagrammes à bandes créés par la chercheuse dans le classeur Microsoft Excel généré automatiquement par Forms 365.

D'abord, les composantes essentielles anticipées, les forces et les limites des prototypes et l'appréciation des prototypes des deux produits d'accompagnement tangibles destinés à l'usage de la DÉs sont dégagées pour établir les améliorations à leur apporter. Ensuite, après l'analyse des composantes essentielles anticipées (données qualitatives), le caractère essentiel de chacun des prototypes conceptuels et d'accompagnement est comptabilisé par fréquence afin d'établir leur ordonnancement. Finalement, les résultats d'analyse des suggestions d'améliorations des prototypes sont quantifiés par fréquence de suggestion d'amélioration : 1) par nombre de personnes participantes pour chacun des prototypes ; 2) par critères des produits en recherche-développement et 3) par catégorie de mises au point afin de pouvoir les comparer.

En parallèle, à titre de seconde prise de recul et en cohérence avec les activités formelles de recherche de consignation systématique des décisions prises et des raisons motivant ces choix, il y a la colligation systématique des résultats dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*. S'ensuit l'activité de développement de mise au point des prototypes qui permet de poursuivre avec une autre boucle de mise à l'essai (empirique).

3.3.2 *La mise à l'essai empirique avec les directions d'établissement scolaire*

Dans le but de répondre, en partie, à l'objectif spécifique 2 (amélioration) et à l'objectif spécifique 4 (composantes essentielles perçues) ainsi qu'en totalité à l'objectif spécifique 3 (les retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement) et à l'objectif spécifique 5 (valider le construit conceptuel), cette deuxième mise à l'essai, dite empirique, des produits conceptuels et d'accompagnement est réalisée dans le cadre de sept rencontres collectives auprès

des personnes utilisatrices cibles, soit les DÉs et la chercheuse-accompagnatrice mentionnées dans l'échantillonnage ($n = 8^{47}$).

Pour y parvenir, un cadre de collecte des données, un cadre opérationnel et un cadre d'analyse des données sont nécessaires.

3.3.2.1 Le cadre de collecte de données de la mise à l'essai empirique lors des rencontres collectives d'accompagnement avec les directions d'établissement scolaire

Le cadre de collecte de données de la mise à l'essai empirique lors des rencontres collectives avec les DÉs implique une opérationnalisation particulière précisée dans le tableau 7.

Tableau 7 L'opérationnalisation méthodologique de la mise à l'essai empirique auprès des directions d'établissement scolaire

<p>Objectifs spécifiques concernés par cette opérationnalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> – OS2 : Améliorer les produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du <i>leadership inclusif et transformatif</i> des DÉs ; – OS3 : Dégager les retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement sur le <i>leadership inclusif et transformatif</i> des DÉs ; – OS4 : Dégager les composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du <i>leadership inclusif et transformatif</i> des DÉs ; – OS5 : Valider le <i>construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif</i> auprès des DÉs. 	
Cadre opérationnel	Outils de collecte

⁴⁷ Les données de la DÉs participante qui a quitté le groupe (P21) après la première rencontre collective d'accompagnement (RCA1) sont considérées seulement pour cette rencontre dans la présentation des résultats. Aussi, les données collectées auprès de la chercheuse-accompagnatrice sont incluses dans ces résultats.

<p>Une rencontre d'information et de sensibilisation (RIS) de 3,5 heures et six rencontres collectives d'accompagnement (RCA) de 3,5 à 7 heures structurées par un ordre du jour.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) OS2-OS3 : les <i>cahiers de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)</i> des DÉs (annexe G) ; 2) OS2-OS3-OS4 : la <i>fiche informatisée d'introspection et de rétroaction pour la chercheuse-accompagnatrice</i> (annexe I) ; 3) OS2-OS3-OS4-OS5 : les <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉs</i> (annexe H).
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source. B-Lamoureux.

Le cadre opérationnel et les outils de collecte de données des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) sont présentés dans les sous-sections suivantes. Les rencontres collectives d'accompagnement (RCA) sont centrées sur *les cahiers de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* des DÉs (annexe G) qui deviennent dès lors un premier outil de collecte de données, comme rapporté dans le tableau 7. Avant la fin de chaque rencontre collective d'accompagnement, du temps est réservé pour l'intégration et l'introspection par les personnes participantes. Ces moments servent aussi de rétroaction à l'égard de la mise à l'essai des produits conceptuels et d'accompagnement. Lors de ces moments, deux outils de collecte de données sont privilégiés pour chaque DÉs : la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice* (FIIR CA ; annexe I) et les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉs* (FIIR DÉs ; annexe H). Au besoin, la transcription automatisée de l'enregistrement de la rencontre est utilisée en complément aux fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (chercheuse-accompagnatrice et DÉs) pour l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement.

Le cahier de consignation du projet professionnel d'intervention des directions d'établissement scolaire. Le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-*

PPI) des DÉs a été développé au regard des connaissances et des savoirs issus des recherches et des recommandations issues des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1). Ce cahier (annexe G) constitue un outil réflexif qui structure le projet de la DÉs qui vise à assurer l'ÉID de sa communauté éducative par l'entremise de questions ouvertes qui génèrent des données qualitatives. Ce cahier expose toutes les réflexions qui soutiennent le *projet professionnel d'intervention (PPI)*. Il comprend trois grandes sections : 1) le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* ; 2) le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* ; 3) le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)*.

Le canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT) est inséré dans la version papier du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* qui permet d'interrelier le *projet professionnel d'intervention (PPI)* vécu dans le milieu scolaire et celui-ci qui est narré avec le groupe de DÉs ou écrit dans le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)*. Sans être obligatoirement inséré dans le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*, le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* pourrait être un produit indépendant utilisé avec d'autres produits puisqu'il constitue un outil de réflexion et de réflexivité réinvesti tout au long de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement (RCA)*. Celui-ci permet de soutenir la démarche itérative de questionnements entre les boucles de réflexivité et d'apprentissage (Guillemette, 2021), présenté dans le deuxième chapitre de cette thèse, au regard du développement de chacune des parties du *leadership inclusif et transformatif* (figure 1).

Le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI) est divisé en grandes sections : 1) l'observation et le questionnement du milieu ; 2) l'analyse et la problématisation ; 3) la planification de l'orientation du projet professionnel d'intervention ; 4) la planification de l'opérationnalisation et la régulation du changement accompagné en faveur de l'ÉID auprès de la communauté éducative. Selon les préférences de la DÉS, cela peut prendre une forme écrite ou narrée. Chaque *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* est informatisé et déposé par les DÉS dans un dossier infonuagique. Chaque DÉS peut choisir de le remplir avec les membres de son personnel impliqués dans son *projet professionnel d'intervention (PPI)*. Après chaque rencontre collective d'accompagnement (RCA), la chercheuse-accompagnatrice se charge de mettre à jour *le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* rempli de chaque DÉS en cohérence avec les versions antérieures. Ainsi, les *projets professionnels d'intervention (PPI)* peuvent être consignés dans ce canevas qui est rempli par les DÉS lors des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) et entre celles-ci. Lors de chacune des rencontres collectives d'accompagnement (RCA), de deux à trois DÉS par *projet professionnel d'intervention (PPI)* ont la responsabilité de prendre des notes afin de résumer, en simultanément, les propos de la DÉS-narratrice sur son *projet professionnel d'intervention (PPI)*. Chaque *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)*, initialement vierge, est alors partagé à l'écran afin que toutes les personnes participantes suivent en même temps. Au besoin, la chercheuse-accompagnatrice guide les DÉS dans le canevas réflexif qui est rempli d'une rencontre à l'autre. Les autres DÉS, avec la chercheuse-accompagnatrice, posent des questions à la DÉS-narratrice en s'inspirant des questions du *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* ou de leur propre expérience.

Le canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI) est un outil pour les personnes accompagnatrices, principalement la chercheuse-accompagnatrice, mais aussi les DÉs, si elles désirent l'utiliser pour soutenir la réflexion de la DÉs-narratrice, ou toute autre personne, dans le cadre de son *projet professionnel d'intervention (PPI)*. Le *projet professionnel d'intervention (PPI)* est alimenté par les questions de la chercheuse-accompagnatrice et des autres DÉs qui utilisent les boucles de réflexivité et d'apprentissage en guise d'art du questionnement (Guillemette, 2011, 2017, 2021). Ce processus, central à la démarche d'accompagnement, est présenté dans le deuxième chapitre de cette thèse.

Pour venir compléter le contenu du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)*, les DÉs peuvent déposer des artefacts (schémas, présentations, projet éducatif, compte-rendu de rencontre, etc.) qu'elles jugent pertinents dans leur dossier. Dans le cas échéant, ces données sont colligées et analysées en complémentarité au *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)*.

Les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la direction d'établissement scolaire. Les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉs* (annexe H) sont développées au regard des connaissances et des savoirs issus des recherches et des recommandations issues des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) présentés dans la problématique. Les recommandations de l'équipe de travail des personnes représentantes-expertes/DÉS lors de la mise à l'essai fonctionnelle sont aussi considérées. Ces fiches comprennent entre 8 et 19 questions, et elles sont remplies avant la fin de chaque rencontre collective d'accompagnement, par l'entremise d'un formulaire Forms 365

consigné dans le OneDrive de la chercheuse. Les questions peuvent varier selon les sous-points de chacune d'elles, qui sont parfois fusionnés ou scindés selon les réponses données lors des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) antérieures. La section d'introspection porte sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs au travers de leur *projet professionnel d'intervention (PPI)* assurant l'ÉID de leur communauté éducative. La section de rétroaction vise à dégager les améliorations suggérées aux produits conceptuels et d'accompagnement, leurs retombées sur le *leadership inclusif et transformatif* des DÉs et les composantes essentielles perçues pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs. Les DÉs répondent, en toute confidentialité en raison de l'anonymisation des identifiants, aux questions suivantes : « Parmi les produits d'accompagnement [...] quelles composantes t'apparaissent essentielles ? » et « Quels sont les effets des produits conceptuels et d'accompagnement sur ton *leadership inclusif et transformatif*? ». Il est précisé aux DÉs qui répondent à ces questions que les « effets » comprennent les retombées positives, négatives, mitigées (ou autres) des produits sur leur personne, sur leur pratique ou sur leur vie. Il est donc rappelé aux DÉs que toutes leurs potentielles réponses à ces questions sont bonnes, car l'intention de ces questions est d'obtenir une rétroaction honnête et constructive qui contribue à l'amélioration des produits, dont la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice*. Cette section permet aussi de poser des questions aux DÉs pour valider le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif*. Jusqu'à la cinquième rencontre collective d'accompagnement (RCA5), les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉs* comprennent donc des questions ouvertes qui génèrent des données

qualitatives. Toutes ces données sont extraites dans un classeur Microsoft Excel généré automatiquement par Forms 365.

Pour la dernière rencontre d'accompagnement (RCA6), la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la direction d'établissement scolaire (FIIR DÉS)* est modifiée pour collecter des données plus spécifiques. Cela permet également d'incorporer une rétroaction de groupe (voir l'annexe R) à l'issue de l'analyse en continu des différentes données collectées lors des rencontres collectives d'accompagnement (RCA). Ces dernières données sont colligées dans la transcription de la rencontre. Cette fiche comprend 13 questions quantitatives et qualitatives. Les questions qualitatives servent à expliquer les réponses aux questions quantitatives. D'une part, l'utilisation d'une échelle Likert de quatre niveaux (1 : Pas du tout d'accord ; 2 : Pas d'accord ; 3 : D'accord ; 4 : Tout à fait d'accord ; en plus du choix « Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas ») pour certaines questions fermées permet de documenter l'adéquation des produits conceptuels et d'accompagnement avec les besoins du milieu. Ces questions génèrent des données quantitatives qui sont complétées par des données qualitatives. La création de cette section de la fiche est inspirée des recommandations pour les outils de collecte de données (RÉVERBÈRE, 2018) et du gabarit générique de questionnaire fermé et échelle de type Likert pour une mise à l'essai en recherche-développement⁴⁸. Ces données quantitatives permettent de se baser sur des critères communs afin de comparer les degrés d'accord entre les DÉS participantes. La phrase introductive est « Les produits conceptuels et

⁴⁸ Ce gabarit est maintenant disponible en libre accès sur le site du RÉVERBÈRE (2022).

d'accompagnement ainsi que l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement permettent de [besoins]... ». Aussi, l'utilisation d'une échelle appréciative de trois niveaux (1 : Essentielles ; 2 : Pertinentes, mais non essentielles ; 3 : Non pertinentes ; Autre ; Non applicable/je ne les ai pas utilisés) pour quelques questions permet de documenter les composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement. Ces questions génèrent des données quantitatives qui sont complétées par des données qualitatives. D'autre part, des questions ouvertes génèrent des données qualitatives concernant l'exactitude de l'interprétation des résultats préliminaires qui sont présentés par la chercheuse (contrevérification). Toutes ces données sont extraites dans un classeur Microsoft Excel généré automatiquement par Forms 365.

Les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice. La *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice* (annexe I) est développée au regard des connaissances et des savoirs issus des recherches et des recommandations issues des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1). Les recommandations de l'équipe de travail des personnes représentantes-expertes/DÉS lors de la mise à l'essai fonctionnelle sont aussi considérées (voir les résultats de la section des mises au point). Chaque fiche se concrétise sous la forme de questions auxquelles la chercheuse-accompagnatrice doit répondre après chaque rencontre collective d'accompagnement par l'entremise d'un formulaire Forms 365 consigné dans le OneDrive de la personne chercheuse. Celles-ci visent à documenter une prise de recul à l'égard de la rencontre vécue et la posture de la chercheuse-accompagnatrice ainsi que les améliorations à réaliser et les retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement. La section d'introspection concerne le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS au

travers de leur projet professionnel d'intervention visant à assurer l'ÉID de leur communauté éducative ainsi que l'accompagnement dispensé par la chercheuse-accompagnatrice. La section de rétroaction vise à dégager les améliorations suggérées aux produits conceptuels et d'accompagnement, les retombées de ceux-ci sur le *leadership inclusif et transformatif* des DÉs et leurs composantes essentielles perçues pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs. Cette section permet aussi de questionner la chercheuse-accompagnatrice pour valider le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif*. Jusqu'à la cinquième rencontre collective d'accompagnement (RCA5), la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* comprend donc des questions ouvertes qui génèrent des données qualitatives. Toutes ces données sont extraites dans un classeur Microsoft Excel généré automatiquement par Forms 365.

Pour la dernière rencontre d'accompagnement (RCA6), la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* est modifiée afin de collecter des données plus spécifiques. Les spécificités recherchées dépendent de l'analyse en continu des différentes données collectées vécues lors de chacune des rencontres collectives d'accompagnement (RCA; annexe S). La *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* modifiée (RCA6) comprend 11 questions quantitatives et qualitatives. D'une part, l'utilisation d'une échelle Likert de quatre niveaux (1 : Pas du tout d'accord ; 2 : Pas d'accord ; 3 : D'accord ; 4 : Tout à fait d'accord ; Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas) permet de documenter l'adéquation des produits conceptuels et d'accompagnement avec les besoins du milieu par des questions fermées. Ces questions génèrent des données quantitatives qui sont complétées par des données qualitatives. La création de cette

section de la fiche est inspirée des recommandations pour les outils de collecte de données (RÉVERBÈRE, 2018) et du gabarit générique de questionnaire fermé et échelle de type Likert pour une mise à l'essai en recherche-développement⁴⁹. Aussi, l'utilisation d'une échelle appréciative de trois niveaux (1 : Essentielles ; 2 : Pertinentes, mais non essentielles ; 3 : Non pertinentes ; Autre ; Non applicable/je ne les ai pas utilisés) permet de documenter les composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement. Ces questions génèrent des données quantitatives qui sont complétées par des données qualitatives. D'autre part, les questions ouvertes en lien avec la section d'introspection et la section de rétroaction, le partage du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs, l'accompagnement dispensé ainsi que les forces, les limites et les recommandations des produits conceptuels et d'accompagnement génèrent des données qualitatives.

3.3.2.2 Le cadre opérationnel des rencontres collectives d'accompagnement avec les directions d'établissement scolaire

Une première *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* débute la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). Après celle-ci, six rencontres collectives d'accompagnement (RCA) suivent en s'inspirant de la configuration des rencontres proposée par Guillemette (2021, p. 77). Le tableau 8 représente leur opérationnalisation.

⁴⁹ Ce gabarit est maintenant disponible en libre accès sur le site (RÉVERBÈRE, 2022)

Tableau 8 L'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement de la mise à l'essai empirique

RIS 3,5 heures	RCA 1 3,5 heures	RCA 2 7 heures 4 heures	RCA 3 7 heures 4 heures	RCA 4 7 heures 4 heures 7 heures	RCA 5 7 heures 4 heures 7 heures	RCA 6 3,5 heures 7 heures
Phase d'accueil	Phase d'accueil et préparation	Phase d'accueil et préparation	Phase d'accueil et préparation	Phase d'accueil et préparation	Phase d'accueil et préparation	Phase d'accueil et préparation
- Présentation de cette recherche - Proposition opérationnalisation produits conceptuels et d'accompagnement - Exploration encadrements légaux, ministériels avec connaissances et savoirs issus des recherches	Phase de réalisation - Canevas réflexif PPI présenté avec nouveau PPI (1) - Autoévaluation <i>leadership inclusif et transformatif</i> - Présentation du produit	Phase de réalisation - Nouveau PPI (2) - Nouveau PPI (3) - Suivi PPI (1)	Phase de réalisation - Nouveau PPI (4) - Suivi PPI (2) - Suivi PPI (3) <i>Exploration des encadrements légaux et ministériels</i> <i>Capsule sur les biais inconscients et préjugés</i>	Phase de réalisation - Nouveau PPI (5) - Nouveau PPI (6) - Suivi PPI (4) <i>- Suivi PPI (1)</i> <i>- Suivi PPI (2)</i> <i>- Suivi PPI (3)</i> <i>- Suivi PPI (4)</i>	Phase de réalisation - Suivi PPI (5) - Suivi PPI (6) <i>- Suivi PPI (1)</i> <i>- Suivi PPI (2)</i> <i>- Suivi PPI (3)</i> <i>- Suivi PPI (4)</i>	Phase de réalisation - Validation interprétation données <i>- Suivi PPI (1)</i> <i>- Suivi PPI (2)</i> <i>- Suivi PPI (3)</i> <i>- Suivi PPI (4)</i> <i>- Suivi PPI (5)</i> <i>- Suivi PPI (6)</i>
	Phase d'intégration et d'introspection	Phase d'intégration et d'introspection	Phase d'intégration et d'introspection	Phase d'intégration et d'introspection	Phase d'intégration et d'introspection	Phase d'intégration et d'introspection

Source. Inspiré de Guillemette (2021, p. 77).

Le tableau 8 comprend des éléments en noir qui étaient planifiés dans le cadre de cette recherche, des éléments en rouge qui ont été retirés au cours de la recherche pour les remplacer par les éléments en vert. Initialement, le mode à distance avait été choisi en raison de l'échantillon diversifié souhaité à la grandeur du territoire québécois et la limitation des contraintes de déplacement impactant l'horaire des DÉS.

Selon la planification, la première rencontre dite d'information et de sensibilisation agit à titre informatif en lien avec l'opérationnalisation des produits conceptuels et d'accompagnement, la finalité de la recherche ainsi que les retombées sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS pour assurer l'ÉID de la communauté éducative. Elle sert également à la sensibilisation en lien avec les encadrements légaux et ministériels ainsi que les connaissances et les savoirs issus des recherches associées au paradigme d'ÉID de la communauté éducative. Ces deux derniers éléments sont aussi abordés au cours de chacune des rencontres selon les besoins des DÉS. La collecte de données s'amorce après cette première rencontre, c'est-à-dire lors des rencontres collectives d'accompagnement suivantes.

Comme mentionné lors de la description de l'échantillonnage, des défis de recrutement entraînent un ajustement du calendrier des rencontres collectives d'accompagnement (RCA). La planification initiale de journées pleine d'accompagnement passe à des demi-journées (4 heures), toujours à distance, ce qui facilite le volontariat en raison de la surcharge des DÉS liées à leurs responsabilités familiales et professionnelles (Lapointe *et al.*, 2020). La première rencontre collective d'accompagnement permettait 1) d'expliquer en détail le canevas réflexif du PPI dans lequel les DÉS étaient invitées à colliger leurs premières projections ; 2) de faire l'autoévaluation du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS ; 3) de présenter le processus d'accompagnement par les boucles de réflexivité et d'apprentissage en guise d'outil de questionnement utilisé par la chercheuse-accompagnatrice. Lors de la deuxième à la cinquième rencontre collective d'accompagnement (RCA2 à RCA5), les *projets professionnels d'intervention (PPI)* des DÉS sont présentés. Ces rencontres se composent de trois phases : 1) accueil et préparation ; 2) réalisation et 3) intégration et introspection ; l'annexe F reprend ces phases proposées par Guillemette (2021,

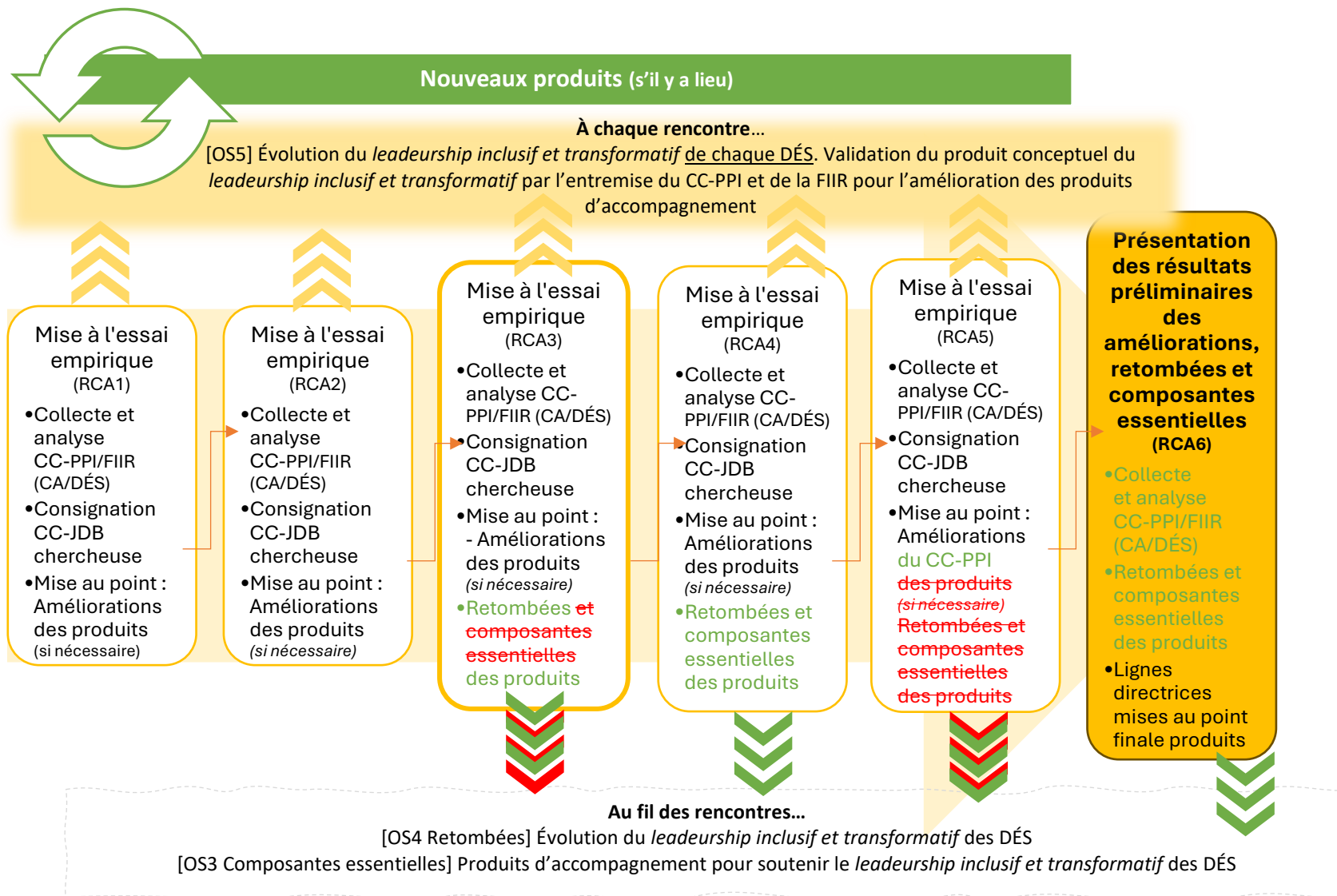
p. 81). Après la troisième rencontre collective d'accompagnement (RCA3), les DÉs demandent à vivre des journées pleines (au lieu des demi-journées). Le consentement à cette modification est réalisé auprès des DÉs participantes de façon verbale. L'adaptation pour la quatrième à la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA4 à RCA6) avait deux buts : 1) assurer la qualité et la pleine disponibilité, physique et mentale, de leur présence ; 2) aborder tous les *projets professionnels d'intervention (PPI)* lors de chacune des rencontres. En outre, la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6) est aussi ajustée afin de répondre à deux fonctions. D'une part, il s'agit de permettre aux DÉs d'exposer l'évolution de leur *projet professionnel d'intervention (PPI)* et le développement de leur *leadership inclusif et transformatif* depuis le début de leur participation dans la présente recherche. D'autre part, cette sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6) a pour fonction de valider les résultats préliminaires de la mise à l'essai empirique présentés par la chercheuse-développeuse.

Les lieux des rencontres dans chacune des régions administratives des DÉs participantes sont choisis par consensus entre elles. Le consentement à cette modification est aussi recueilli auprès de celles-ci de façon verbale et elles sont invitées à émettre leurs inconforts, malaises ou impossibilités de façon écrite directement auprès de la chercheuse-accompagnatrice. Chaque rencontre collective d'accompagnement (RCA) se termine par une phase d'intégration et d'introspection.

3.3.2.3 L'opérationnalisation des collectes-analyses-mises au point en continu de la mise à l'essai empirique

L'opérationnalisation des collectes et des analyses des données ainsi que des mises au point en continu de la mise à l'essai empirique nécessite (1) de comprendre la succession de ces activités afin (2) d'aboutir à un portrait d'ensemble des données collectées en réponse aux objectifs spécifiques.

Premièrement, des temps de collectes, d'analyses et de mises au point en continu se succèdent lors de la mise à l'essai empirique. La figure 4 permet de comprendre cette opérationnalisation. Cette figure présente des éléments en noir qui sont planifiés dans le cadre de la recherche, des éléments en rouge qui sont retirés au cours de la recherche pour les ajuster par les éléments en vert. Lors de chaque rencontre collective d'accompagnement (RCA1 à RCA5), il est prévu que soient recueillis la collecte et l'analyse des *projets professionnels d'intervention (PPI)*, l'enregistrement vidéo accompagnée de la transcription automatisée de la rencontre (au besoin), la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* et les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction des DÉS (FIIR DÉS)*. Ces éléments servent à 1) améliorer les produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS (OS2) et 2) valider le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès des DÉS (OS5). Cette collecte s'est poursuivie jusqu'à la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6) afin de collecter des données plus représentatives puisque certaines DÉS participantes joignent la recherche en cours de réalisation.



Note. © B-Lamoureux.

Figure 4 L'opérationnalisation des collectes-analyses-mises au point en continu de la mise à l'essai empirique

La figure 4 permet de montrer que lors de chaque rencontre, il est possible d'analyser de façon verticale, c'est-à-dire pour chaque DÉs, l'évolution de son *leadership inclusif et transformatif* par l'entremise de son *projet professionnel d'intervention (PPI)* et de sa *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs)*. Après cette analyse, à titre de seconde prise de recul, il y a la colligation systématique des données dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*. D'abord, pour ce qui est des suggestions d'améliorations faites lors des deux activités formelles de recherche, il y a la consignation systématique : 1) des décisions qui sont prises et 2) des raisons motivant ces choix. S'ensuit l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement, ce qui représente une activité de développement de mise au point. Parfois, de nouveaux produits sont recommandés.

À cela s'ajoute (voir la figure 4), lors des troisième et cinquième rencontres collectives d'accompagnement (RCA3-RCA5), la collecte et l'analyse des produits conceptuels et d'accompagnement au regard de leurs retombées sur l'évolution du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs (OS3) et des composantes essentielles perçues qui soutiennent le développement de ce *leadership inclusif et transformatif* (OS4). Celles-ci sont analysées de façon horizontale, c'est-à-dire au fil des rencontres collectives d'accompagnement (RCA). Étant donné que certaines DÉs participantes sont absentes lors de la troisième rencontre collective d'accompagnement (RCA3) et que d'autres intègrent la recherche, ces collectes (OS3-OS4) sont déplacées à la quatrième et la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA4-RCA6). D'ailleurs, lors de la troisième rencontre collective d'accompagnement (RCA3), les retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement (OS3) sont collectées auprès des DÉs

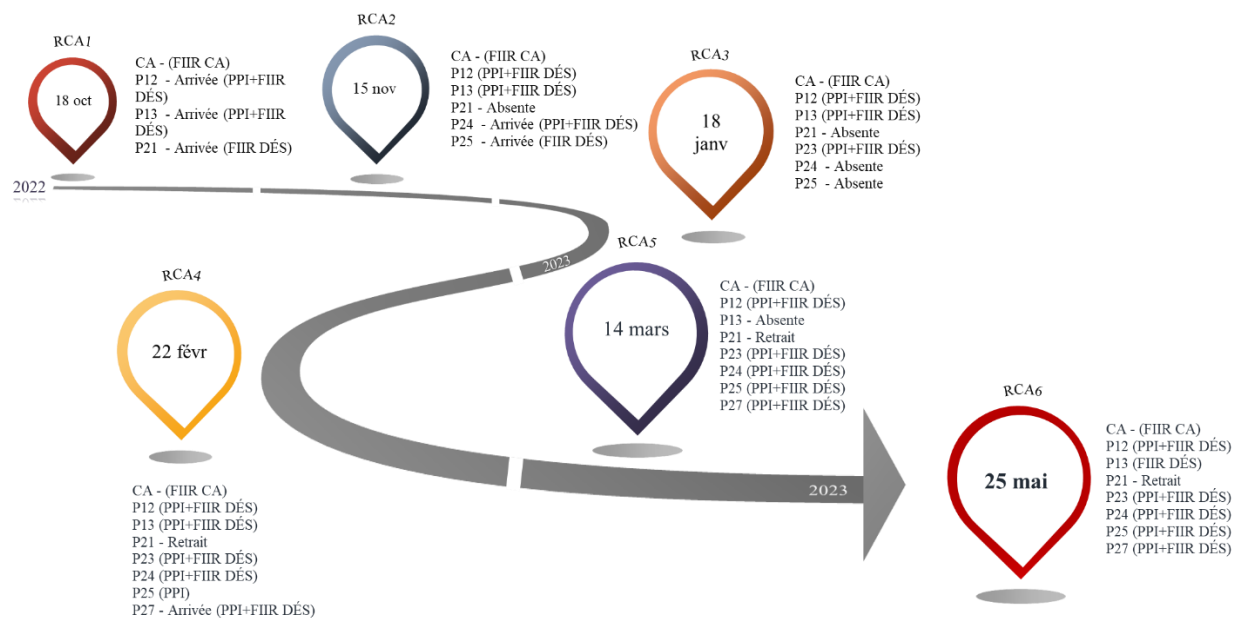
participantes afin d'aiguiller la chercheuse-développeuse quant à des pistes d'amélioration non explicitées par les DÉS antérieurement.

De plus, toujours selon la figure 4, lors de la cinquième rencontre collective d'accompagnement (RCA5), une collecte de données approfondie autour d'une schématisation qui soutient la compréhension de l'articulation des différentes parties du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* dans le cadre d'un entretien collectif coconstructif est nécessaire. Ici, c'est la transcription automatisée de l'enregistrement de la rencontre qui est utilisée comme complément aux outils de collecte de données. Cet approfondissement est fait en raison des multiples mises au point effectuées sur ce produit et de son caractère non achevé qui était plus marqué lors du prototype initial. Rappelons que la pertinence de ses formes d'utilisation (écrite ou narrée) est théorique et que seul le mode narré est éprouvé (Guillemette, 2021).

La figure 4 permet de montrer que lors de la dernière rencontre (RCA6), la présentation d'une synthèse des analyses (1) des améliorations, (2) des retombées et (3) des composantes essentielles projetées, anticipées et perçues des produits conceptuels et d'accompagnement permet de valider les collectes auprès de toutes les personnes participantes. À l'issue de ces mises au point, validations et colligations, il est possible de rédiger les résultats et les discussions de cette thèse. Ces rédactions permettent, par ricochet, d'émettre les lignes directrices pour des mises au point finales aux produits conceptuels et d'accompagnement.

Deuxièmement, le portrait d'ensemble des collectes de données effectuées par personne participante au fil des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) permet de mieux cerner

les fluctuations des collectes de données auprès des personnes participantes dans l'échantillon (figure 5).



Note. © B-Lamoureux.

Figure 5 Le portrait d'ensemble des collectes de données effectuées par personne participante au fil des rencontres collectives d'accompagnement de la mise à l'essai empirique

Ce portrait permet de voir que seulement deux DÉS ont participé (P12 ; P13) de la première à la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA1-RCA6) en remplissant les outils de collecte de données (FIIR DÉS ; PPI), mais que l'une d'entre elles (P13) a cessé de remplir la forme écrite de son *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* après la quatrième rencontre collective d'accompagnement (RCA4). De plus, cette dernière DÉS (P12) était absente à la cinquième rencontre collective d'accompagnement (RCA5). Par ailleurs, la DÉS participante (P21) qui a quitté le groupe n'a rempli qu'une fiche informatisée d'introspection et de

rétroaction (FIIR) lors de la première rencontre collective d'accompagnement (RCA1). Parmi les DÉs ayant été intégrées pendant la mise à l'essai empirique (P24 ; P25 ; P27), toutes étaient absentes de la première rencontre collective d'accompagnement (RCA1). Deux d'entre elles (P24 ; P25) étaient absentes lors de la troisième rencontre collective d'accompagnement (RCA3) et l'une d'entre elles (P27) a intégré le groupe qu'à partir de la quatrième rencontre collective d'accompagnement (RCA4). Ces DÉs (P24 ; P25 ; P27) ont généralement toujours rempli les outils de collectes de données (FIIR DÉs ; PPI), sauf l'une d'entre elles (P25) qui n'a pas rempli sa fiche informatisée d'introspection et de rétroaction (FIIR) lors de la quatrième rencontre collective d'accompagnement (RCA4) ni la forme écrite de son *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* lors de la deuxième et de la quatrième rencontre collective d'accompagnement (RCA2 ; RCA4). Bien que ces outils de collectes aient été complétés des transcriptions automatisées de l'enregistrement des rencontres collectives d'accompagnement (RCA1 à RCA6), les sections de texte encodé étaient moins nombreuses que chacune des sections des canevas écrits des *projets professionnels d'intervention (PPI)* concernés, donc la fréquence d'encodage est moins élevée que celle des deux premières DÉs.

Somme toute et de façon plus spécifique en lien avec les objectifs spécifiques de recherche, les données liées aux améliorations des produits conceptuels et d'accompagnement (OS2) sont collectées dans la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* et les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction des DÉs (FIIR DÉs)* lors de chacune des rencontres collectives d'accompagnement (RCA1 à RCA6). En parallèle, les données liées aux composantes essentielles anticipées et perçues des produits conceptuels et d'accompagnement (OS4) sont des données qualitatives et quantitatives collectées

dans la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* et des *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* lors de la quatrième et de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA4-RCA6). Lors de la quatrième rencontre collective d'accompagnement (RCA4), seules des données qualitatives sont collectées, tandis qu'à la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6), des données quantitatives complémentées à des données qualitatives sont collectées. De plus, les données liées aux retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement (OS3) sont collectées dans la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* et les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* lors de la troisième, de la quatrième et de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA3 ; RCA4 ; RCA6). Ensuite, les données liées à la validation du *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès des DÉS (OS5) sont collectées par la triangulation des données qualitatives collectées dans les outils suivants : la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)*, les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)*, les *cahiers de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* des DÉS et les artéfacts associés. Tous ces outils de collectes sont complémentés par les transcriptions automatisées de l'enregistrement des rencontres collectives d'accompagnement (RCA1 à RCA6) de la mise à l'essai empirique.

3.3.2.4 *Le cadre d'analyse des données de la mise à l'essai empirique*

Les données quantitatives et les données qualitatives générées par les trois outils de collectes lors de la mise à l'essai empirique sont analysées différemment. Ces données comprennent : 1) les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-*

accompagnatrice (FIIR CA) ; 2) les cahiers de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI) des DÉS et 3) les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS), complétées par la transcription automatisée de l'enregistrement des rencontres. En effet, le cadre d'analyse des données de la mise à l'essai empirique des produits conceptuels et d'accompagnement est constitué principalement d'analyses par questionnaire analytique (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021a) et d'analyses thématiques en continu (Paillé et Mucchielli, 2021b), portant sur des données qualitatives triangulées. Ces analyses sont réalisées avec le logiciel d'analyse qualitative NVivo Release 1. Ces analyses qualitatives sont complétées d'une description des données quantitatives à partir des tableaux et des diagrammes à bandes créés par la chercheuse dans le classeur Microsoft Excel généré automatiquement par Forms 365. Rappelons que l'analyse des données quantitatives sert de base de critères communs pour comparer les réponses de toutes les personnes participantes de la mise à l'essai empirique (chercheuse-accompagnatrice et DÉS).

Les analyses par questionnaire analytique. Premièrement, les données qualitatives de la mise à l'essai empirique en lien avec les améliorations à apporter aux produits conceptuels et d'accompagnement (OS2), leurs retombées (OS3) et leurs composantes essentielles anticipées et perçues (OS4) sont analysées par questionnaire analytique (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021a) à l'aide d'un canevas investigatif (annexe P). Après l'analyse, les suggestions d'améliorations sont comparées selon leur fréquence. Après l'analyse des données qualitatives liées aux composantes essentielles anticipées et perçues, le caractère essentiel des produits conceptuels et d'accompagnement est comptabilisé par fréquence afin d'établir leur ordonnancement.

Les analyses thématiques en continu. Deuxièmement, les données analysées liées à la validation du *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (OS5) font l'objet d'analyses thématiques en continu (Paillé et Mucchielli, 2021b). Ce type d'analyse comprend deux fonctions : 1) l'encodage selon l'ensemble des thèmes définis dans la problématique et le cadre de référence ainsi que 2) les récurrences, regroupements, comparaisons, divergences et complémentarités possibles des thèmes entre les outils de collectes afin de dégager un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2021b). Ce type d'analyse s'avère pertinent lors de la collecte de données provenant de plusieurs types de documents, comme dans la présente recherche (transcriptions de chacune des rencontres, PPI, artéfact, FIIR DÉS/CA). Les catégorisations et les codes d'analyse de départ (annexe P) sont divisés en trois grandes catégories : 1) les besoins ou forces des DÉS ; 2) le cadre conceptuel de *leadership inclusif et transformatif* ; 3) les boucles de réflexivité et d'apprentissage. Lors de l'analyse, les données de ces outils sont triangulées jusqu'à saturation des données, selon le calendrier d'accompagnement proposé dans le cadre de la présente recherche, c'est-à-dire le moment où aucun nouvel éclairage ne semble émerger (Bourgeois, 2021). Enfin, d'autres données qualitatives se dégagent de la triangulation des données collectées dans les *projets professionnels d'intervention (PPI)* de chaque DÉS. Celles-ci sont complétées par des transcriptions automatisées des enregistrements de chacune des rencontres (RCA1 à RCA6). Ces données additionnelles alimentent la seconde phase d'interprétation par la chercheuse.

En parallèle, à titre de seconde prise de recul et en cohérence avec les activités formelles de recherche et de consignation systématique des décisions prises et des raisons motivant ces choix, il y a la colligation systématique des résultats dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB)* de la chercheuse. S'ensuit l'activité de développement de mise au point.

L'aboutissement de ces mises au point de la phase 4 d'amélioration (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) permet alors de répondre à l'objectif de développement d'amélioration des produits (OS2). Ultérieurement, il permet aussi de répondre aux objectifs formels de recherche (OS3-OS4-OS5).

3.4 La phase 5 – Diffusion

Dans le cadre du cheminement doctoral, la phase 5 de diffusion (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) est réalisée par le dépôt de la thèse qui constitue en soi une forme de diffusion, qui comprend une mise à disposition des produits (activité de développement) et une diffusion des résultats de recherche (activité formelle de recherche). Ensuite, des diffusions dans le milieu de la recherche et dans le milieu de la pratique des personnes utilisatrices cibles sont planifiées, notamment en tant que chercheuse récipiendaire du Prix Romain Rousseau du RÉVERBÈRE.

4. LES CRITÈRES DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE ET DE RIGUEUR DE LA RECHERCHE AUX DIFFÉRENTES PHASES DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

L'élaboration des critères de conformité éthique et de rigueur de cette recherche s'est inspirée de deux principaux types de critères complémentaires et cohérents avec la posture pragmatique-interprétative/socioconstructiviste-critique de cette recherche. D'abord, il s'agit de la conformité éthique inhérente à toute démarche de recherche universitaire qui se maille au travers des activités de recherche à chacune des phases de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Ensuite, il

s'agit des précautions particulières pour appréhender les zones sensibles de rigueur en recherche-développement documentées en lien avec l'opérationnalisation de la démarche (B.-Lamoureux *et al.*, 2023) et la dynamique participative avec les personnes utilisatrices cibles (B.-Lamoureux *et al.*, sous presse).

Cette section est donc essentielle et détaillée pour établir la rigueur de la recherche-développement comme méthodologie à part entière, et, par ricochet, témoigner la plus-value d'utiliser des critères reconnus qui sont tout de même adaptés aux particularités de la recherche-développement comme méthodologie de recherche *par l'action* et *pour* le développement professionnel. Ainsi, il apparaît plus représentatif de la recherche vécue d'expliquer les critères de conformité éthique et les critères de rigueur en recherche-développement par phase de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Les actions réalisées durant cette recherche pour assurer la conformité éthique et la rigueur sont issues d'un choix qui s'appuie sur deux postulats.

Premièrement, les critères de scientificité de la recherche-développement d'Harvey et Loiselle (2009) s'avèrent spécifiques à cette méthodologie, mais globaux dans la façon de vivre la recherche avec les personnes utilisatrices cibles ou les actions concrètes à poser⁵⁰. Pour répondre

⁵⁰ Les critères proposés sont les suivants : « La présentation du caractère novateur du produit ou de l'expérience ; La mise à jour des caractéristiques essentielles du produit ; La description détaillée du contexte d'opérationnalisation et du déroulement de l'expérience ; La collecte de données détaillées sur le processus de développement ; Les justifications des modifications effectuées ; L'analyse rigoureuse des données ; L'ouverture vers des pistes de

à ce besoin d'actions concrètes, l'utilisation des critères pragmatiques spécifiques pour évaluer la qualité d'une recherche a été envisagée (Bunge, 1996; Burke et Christensen, 2016 ; Fortin et Gagnon, 2016), par exemple celle des critères de vérité pragmatistes et des critères de vérité cohérentistes (Guay, 2004). Bien que ces critères pragmatistes et cohérentistes soient reconnus historiquement comme étant rigoureux et qu'une forme d'alliance entre rigueur et flexibilité (Bunge, 1996; Burke et Christensen, 2016 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Guay, 2004 ; Guay et Gagnon, 2021a) soit jugée indispensable dans la littérature, ces critères restent campés dans des postures épistémologiques qui ne sont pas complètement représentatives de l'articulation de l'approche de cette recherche. Ce constat est plus particulièrement vrai pour la posture critique en trame de fond qui est prise en compte dans son contexte évolutif ponctué de tensions sociohistoriques et politiques liées aux enjeux d'ÉID. Par exemple, évaluer cette recherche sur la base de critères pragmatiques d'efficacité et d'efficience conjuguée aux exigences qualitatives-interprétatives de signifiante et de significativité (Anadón, 2013, p. 7) mène à des transferts essentiellement décalés. En effet, l'efficacité signifiante est associée à la manifestation d'un processus réflexif critique constant dans le développement du *leadership inclusif et transformatif*. En revanche, l'efficience significative est associée au critère d'« adéquation entre les caractéristiques du produit et les besoins du milieu, et entre les caractéristiques du produit et les référents théoriques (état de connaissances) » (Rousseau *et al.*, 2019, p. 10). Par ailleurs, les aspects intersubjectifs et

recherche dépassant le cas ; La rédaction et diffusion de rapports scientifiques ; L'établissement des liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques » (Harvey et Loïselle, 2009, p. 110).

socioconstructivistes propres à la dimension de l'accompagnement de cette recherche sont aussi noyés parmi les critères pragmatistes et cohérentistes.

Deuxièmement, à l'instar de la vision des recherches qualitatives de Proulx (2019), l'approche préconisée de cette recherche tend à l'abandon nuancé des termes des critères de rigueur scientifique traditionnels de validité comme la confirmabilité, la crédibilité, la reproductibilité ou la transférabilité. Ce sont plutôt les apports compréhensifs et productifs de nouvelles connaissances ou savoirs en termes de générativité⁵¹ qui sont au cœur de l'approche de cette recherche. Afin de mieux représenter le maillage de la posture pragmatico-interprétative/socioconstructiviste-critique de cette recherche, en parallèle, la doctorante a réalisé une recension des écrits⁵². À l'issue de cette dernière, diverses précautions ont été repérées quant aux critères de rigueur des recherches d'approches qualitatives interprétatives et d'approches dites participatives (incluant la recherche-action, la recherche collaborative, la recherche participative et la recherche partenariale). Ces

⁵¹ « La générativité n'est pas une dimension statique ni intemporelle : elle est relative au contexte, pertinente dans ce dernier, se plaçant dans un air du temps spécifique (un contexte, une histoire, une culture, une communauté, etc.). Ce caractère situé, contingent et historique de la générativité en fait une dimension bien arrimée au caractère situé, contingent et surtout dynamique des recherches qualitatives » (Proulx, 2019, p. 64).

⁵² Réalisée au *Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité* (Lab-RD2) durant le cheminement doctoral de la chercheuse, cette recension des écrits dont le « corpus final [est] constitué de 31 références [...], selon la répartition qui suit : 8 références qui traitent de la recherche-développement, 10 références qui abordent diverses formes de recherches participatives, 11 références qui concernent la recherche qualitative en général et 2 références qui traitent des recherches mixtes » a permis d'émettre des recommandations pour la rigueur en recherche-développement (B.-Lamoureux *et al.*, 2023, p. 29).

précautions permettent d'appréhender les risques, les tensions ou les zones sensibles de la recherche-développement en contexte éducatif qui peuvent affecter la rigueur ou la valeur scientifique lors de l'opérationnalisation de la démarche ou de la dynamique participative avec les personnes utilisatrices cibles (B.-Lamoureux *et al.*, 2023 ; B.-Lamoureux *et al.*, sous presse). Il est important de noter que les références pragmatiques et cohérentistes (ex. : Bunge, 1996; Burke et Christensen, 2016 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Guay, 2004 ; Guay et Gagnon, 2021a) ainsi que les références de la recherche-développement (Harvey et Loiselle, 2009 ; Loiselle, 2001 ; Loiselle et Harvey, 2007 ; Van Der Maren, 2014) sont incluses dans cette recension. Le temps qu'aient lieu les publications des articles (B.-Lamoureux *et al.*, 2023 ; B.-Lamoureux *et al.*, sous presse), la doctorante utilisait les connaissances qui y étaient réinvesties pour prendre en compte ces différentes précautions au cours de la réalisation de la présente recherche. Cette prise en compte s'est manifestée tout au long de ce projet, de la première collecte de données (C1), qui a permis de circonscrire la problématique, à la préparation du devis méthodologique et la réalisation des mises à l'essai (MAEF – C2 ; MAEE – C3), jusqu'à la rédaction de cette thèse qui présente les contributions de cette recherche.

Afin d'alléger la lecture de cette section, les critères de rigueur sont synthétisés en les associant aux différentes phases de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) dans les tableaux 9, 10 et 11. Les premières phases sont les phases 1 (préparation), 2 (structuration) et 3 (développement). En ce sens, le tableau 9 présente la synthèse des actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur lors de ces phases dans le cadre de cette recherche.

Tableau 9 La synthèse des actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur aux phases 1 de précision, 2 de structuration et 3 de développement de la démarche itérative de cette recherche-développement

		Critères de conformité éthique et de rigueur en recherche-développement	Actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur durant la recherche
Phases de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron <i>et al.</i> , 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021)	Phase 1, 2 et 3	Planification d'un processus itératif et entrecroisé théorie-pratique + analyse exhaustive besoins des personnes utilisatrice cibles (B-Lamoureux <i>et al.</i> , sous presse)	Dégager le problème par analyse triangulée des besoins des personnes utilisatrices cibles, des connaissances théoriques et de l'offre actuelle (C1)
		Planification de la multiplication de mises à l'essai (B.-Lamoureux <i>et al.</i> , 2023)	Dépôt du projet de recherche au jury (vérification externe) Lors de la création des outils de collecte miser sur rigueur conception et compétences passation : guide d'entretien semi-dirigé des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) ; FIR REP (MAEF – C2) ; FIIR CA/DÉS (MAEE – C3)
			En amont : Culture et vocable des personnes utilisatrices cibles, FIIR CA/DÉS pour ajuster outils de collecte
			Planification de plusieurs mises à l'essai en cours de développement (comité de direction, comité éthique et jury du projet de recherche), MAEF (C2) des prototypes (équipe des personnes représentantes-expertes/DÉS) et MAEE (C3)
		Planifier le devis de recherche imbriquant les activités formelles de recherche et les activités de développement (B.-Lamoureux <i>et al.</i> , 2023)	Devis de recherche imbriquant des activités formelles de recherche aux activités de développement (tableau 3), réinvesti dans le CC-JDB en cohérence avec OS1-OS2/OS3-OS4-OS5
		Anticiper la proposition de constats issus de l'expérience de développement pour la reprise par la communauté pratique/scientifique (B.-Lamoureux <i>et al.</i> , 2023)	[Lien avec l'OS3 (<i>dégager les composantes essentielles projetées, anticipées et perçues</i>) Planification de la description des résultats émergeant des 1) sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) ; 2) FIR pour l'amélioration du produit lors de MAEF (C2) et 3) FIIR DÉS de chaque RCA lors de MAEE (C3) pour une contrevérification auprès des personnes utilisatrices-cibles participantes des MAEF/MAEE

Source. B-Lamoureux.

Pour la phase 1 de précision (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), la prise en compte des précautions quant à l’articulation théorie-pratique et la considération équitable des informations tirées de l’avis des personnes utilisatrices cibles et des connaissances et des savoirs issus des recherches (B-Lamoureux *et al.*, sous presse) reposent sur une recension documentaire exhaustive. Celle-ci permet de considérer l’héritage de la communauté scientifique, d’exécuter une analyse exhaustive des besoins des personnes utilisatrice cibles et de prendre en compte l’engagement dans un processus itératif et entrecroisé qui allient théorie et pratique (Arousseau *et al.*, 2020 ; Bouchamma *et al.*, 2017 ; Bourgeois, 2016 ; De Ketele, 2013 ; Gagnon et Beaudry, 2017 ; Guay *et al.*, 2016 ; Guay et Gagnon, 2021 ; Guay et Prud’homme, 2018 ; Harvey et Loiselle, 2009 ; Laperrière, 1997 ; Lévesque, 2017 ; Loiselle et Harvey, 2007 ; Miles *et al.*, 2003 ; Ruel *et al.*, 2018 ; Savoie-Zajc, 2018, 2019 ; Van Der Maren, 2014 dans B-Lamoureux *et al.*, sous presse). Pour ce faire, le problème a été circonscrit en s’appuyant sur une analyse triangulée des besoins des personnes utilisatrices cibles, des connaissances théoriques et de l’offre actuelle (S/ENT EXP – C1).

En amont, en vue de la planification du devis de recherche, il est recommandé de « 1) multiplier les occasions de mise à l’essai en cours de développement pour générer des données » et « 2) planifier un devis de recherche où des activités formelles de recherche sont imbriquées aux activités de développement » (Bergeron et Bergeron, 2021 ; Gascon et Germain, 2017 ; Harvey et Loiselle, 2009 ; Loiselle, 2001 ; Loiselle et Harvey, 2007 ; Van der Maren, 2014a dans B.-Lamoureux *et al.*, 2023, p. 32-33). Ainsi, le projet de cette recherche peut maximiser les possibilités lors de la mise à l’essai fonctionnelle des prototypes (MAEF – C2) auprès de l’équipe des personnes représentantes-expertes/DÉS et lors de chaque rencontre collective

d'accompagnement (RCA) de la C3 (RCA1 à RCA6). En recherche-développement, l'usage d'outils de collecte de données peut être dépendant de l'unicité des prototypes (B.-Lamoureux *et al.*, 2023), comme c'est le cas dans la recherche de cette thèse. Conséquemment, afin de composer avec l'imperfection de la conception des outils de collecte de données et la nécessité d'assurer une rigueur dans leur passation, d'autres critères de rigueur sont ajoutés pour compléter la conception du guide d'entretien des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1), de la fiche informatisée de rétroaction de l'équipe de travail des personnes représentantes-expertes/DÉS (FIR REP; MAEF – C2) ou des fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice ou de la direction d'établissement scolaire (FIIR CA/DÉS ; MAEE – C3). Pour cela, il faut prendre en compte les compétences nécessaires à cela, y compris les éléments constitutifs de celles-ci (affectives, professionnelles, techniques et éthiques) pour réaliser un entretien semi-dirigé, la préparation (considérations conceptuelles, relationnelles et matérielles) et la conduite de l'entretien (ouverture, entretien proprement dit et clôture) (Gélinas-Proulx, 2014 ; Savoie-Zajc, 2016 ; Van Der Maren, 2014). Soumettre les outils de collectes de données aux personnes utilisatrices cibles vise aussi à s'assurer qu'ils reflètent et tiennent compte de la réalité du milieu de la pratique (M. Gagnon et Beaudry, 2017). Dans cette lignée, soumettre les outils de collecte de données transformées à d'autres personnes chercheuses aux fins de vérification externe est réalisé lors de la présentation des outils de collecte de données et de la présentation des produits en cours de développement au comité de direction, ou lors du dépôt du projet de recherche au comité éthique et au jury. De plus, le déclinement du devis de recherche imbriquant des activités formelles de recherche aux activités de développement (voir le tableau 3) est régulé dans le *cahier des charges et du journal de bord*

combinés (CC-JDB) de la chercheuse en cohérence avec les objectifs spécifiques de développement (OS1-OS2) et les objectifs spécifiques formels de recherche (OS3-OS4-OS5).

Afin de contrer la tension entre assurer la transférabilité du produit et des résultats, et respecter leur localité ou leur spécificité (B.-Lamoureux *et al.*, 2023), il est suggéré « 1) [d'] assurer de proposer des constats issus de l'expérience de développement pouvant être repris par la communauté de pratique et scientifique » (Loiselle, 2001 ; Loiselle et Harvey, 2007 dans B.-Lamoureux *et al.*, 2023, p. 40). Dans cette recherche, une anticipation de la colligation des constats issus de l'expérience de développement est réalisée lors de la planification de la mise à jour des caractéristiques essentielles des produits lors de la réalisation de l'objectif spécifique 3 (dégager les composantes essentielles projetées, anticipées et perçues) lors de chacune des collectes (S/ENT EXP – C1 ; MAEF – C2 ; MAEE – C3).

Après les phases 1 (préparation), 2 (structuration) et 3 (développement) s'ensuit la phase 4 (amélioration) de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). En ce sens, le tableau 10 présente la synthèse des actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur lors de cette phase.

Tableau 10 La synthèse des actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur à la phase 4 d'amélioration de la démarche itérative de cette recherche-développement

	Phase 4	Critères de conformité éthique et de rigueur en recherche-développement	Actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur durant la recherche
Phases de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron <i>et al.</i> , 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021)		Valider le consentement libre, éclairé et continu des personnes utilisatrices cibles + déterminer les crédits produits avec les personnes utilisatrices (B-Lamoureux <i>et al.</i> , sous presse)	Multiples documentations du consentement (comité de certification éthique). Précaution oratoire : volontariat, confidentialité, anonymisation, biais de désirabilité sociale VS attentes, expression libre, exacte et continue (première rencontre et avant chaque collecte – C1 à C3).
		Adresser présupposés dans le climat, transparence, respect pour exposer les divergences de postures/opinions + entretenir un climat égalitaire où la dynamique collaborative est dialoguée explicitement (B-Lamoureux <i>et al.</i> , sous presse)	Crédits produits = chercheuse durant la recherche. Possibilité volontaire de crédits pour personnes participantes après mise au point finale. Les RCA = temps de qualité pour collaborer/dialoguer sur les présupposés (recherche en général, l'éducation et les situations problématiques ÉID) chercheuse et DÉS. Durant MAEE (C3), climat d'ouverture aux divergences d'opinions, exposition de vulnérabilité et préoccupations durant la RCA.
		Expliciter les éléments de subjectivité des parties prenantes, considérer équitablement tous les avis/perspectives et vérifier systématiquement la pertinence et la justesse des interprétations (B-Lamoureux <i>et al.</i> , 2023)	Résultats OS5 (validation du construit conceptuel) témoignent du temps octroyé durant MAEE (C3). Résultats et discussion = rapport détaillé. Explicitation des présupposés de la doctorante aux personnes participantes lors MAEF (C2) et MAEE (C3). Questions FIIR DÉS/CA et PPI témoignent de l'évolution de la pratique. En amont, FIIR CA = première prise de recul (triangulation PPI et FIIR DÉS). Colligation systématique des données dans CC-JDB = deuxième prise de recul de la chercheuse. Synthèse et présentation des résultats préliminaires aux DÉS participantes (contrevérification) lors de RCA6 (MAEE – C3) en : <ul style="list-style-type: none"> – Reprenant expérience vécue, améliorations suggérées et réalisées et évolution du leadership dégagée ; – Établissant des liens entre expérience et corpus de connaissances et savoirs issus des recherches actuelles

	+ réalisant ouverture de nouvelles améliorations de produits + validation du construit conceptuel.
Proposer des constats issus de l'expérience de développement réutilisable par la communauté pratique/scientifique en planifiant une description en profondeur du contexte et du milieu, du cadre de référence, du vécu des personnes utilisatrices cibles et du processus de développement (B.-Lamoureux <i>et al.</i> , 2023, p. 39-40).	Collecte de données dans les questionnaires sociodémographiques et les PPI (contexte, milieu et vécu). Colligation des activités formelles de recherche et de développement (justifications des décisions) dans CC-JDB. Questions FIIR CA permettent de dénombrer le changement dans l'opérationnalisation de la MAEE (C3). Amélioration des outils de collecte par les personnes praticiennes (MAEF-MAEE), triangulation (verticale et horizontale) et validation (MAEE) par DÉS.
Conciliation flexible et souple de planification et espaces-temps (B-Lamoureux <i>et al.</i> , sous presse)	Multiplés modifications à l'opérationnalisation de MAEE (C3) et déroulement des RCA selon les besoins des DÉS.
Offrir une possibilité d'enrichissement des connaissances et des représentations (B-Lamoureux <i>et al.</i> , sous presse)	Formation à l'ÉID et accompagnement, déconstruction et reconstruction des présupposés et des cadres de références lors de la RCA de MAEE (C3). Résultats des FIIR CA/DÉS (MAEE – C3) en lien avec les objectifs spécifiques formels de recherche (*OS4 - retombées produits).

Source. B-Lamoureux.

Dans le cadre de la phase 4 d'amélioration (L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), il est proposé de préserver le respect des droits d'anonymisation des personnes utilisatrices cibles tout en assurant la reconnaissance intellectuelle par l'octroi de crédits liés au produit (B-Lamoureux *et al.*, sous presse). Cela se fait en validant le consentement libre, éclairé et continu des personnes utilisatrices cibles ainsi qu'en établissant les crédits du produit avec les personnes utilisatrices cibles assez tôt dans le processus (Aurousseau *et al.*, 2020 ; Conseil de recherches en sciences humaines du Canada *et al.*, 2022 ; Crête, 2016 ; Hobeila, 2018 ; Miles *et al.*, 2003 dans B-Lamoureux *et al.*, sous presse). Ainsi, la conformité éthique de la recherche est respectée, car la politique et la directive en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains sont suivies (Université de Sherbrooke, 2015, 2016) ce qui permet, entre autres, d'assurer la confidentialité des

données collectées, d'obtenir le consentement éclairé des personnes participantes et de garantir la propriété intellectuelle. Les lettres d'information et les formulaires de consentement sont disponibles aux annexes J, K, L et M. D'ailleurs, il est également mentionné aux personnes participantes que les produits améliorés après le dépôt de la thèse leur seront présentés avant leurs diffusions afin qu'elles puissent énoncer leur désir, si souhaité, d'être mentionnées, spécifiquement ou génériquement, dans l'attribution des crédits.

Assurer le consentement libre, éclairé et continu des personnes utilisatrices cibles est réfléchi en amont. En effet, cette recherche comprend différents enjeux éthiques qu'il faut considérer. D'abord, il n'y a aucune source de financement, par conséquent, les DÉs participantes doivent être dégagées de leurs tâches habituelles pour assister aux rencontres collectives d'accompagnement (RCA)⁵³. Néanmoins, les *projets professionnels d'intervention (PPI)* qui visent à assurer l'ÉID de leur communauté éducative sont réalisés dans le cadre des tâches habituelles des DÉs en cohérence avec leur projet d'établissement. Ensuite, dans le cas d'un inconfort inhérent à cette recherche, les personnes participantes peuvent trouver des ressources auprès de leurs programmes organisationnels d'aide aux employés. La *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*, dont l'objectif est d'expliquer la mise à l'essai empirique, ne consiste pas à collecter des données, mais plutôt à informer les personnes candidates à s'engager à cette

⁵³ Néanmoins, en raison de l'augmentation de l'implication des rencontres collectives d'accompagnement (RCA), une compensation financière en carte cadeau est offerte aux personnes conductrices afin de couvrir leurs frais de déplacement et une carte cadeau d'implication supplémentaire est offerte à chacune des DÉs participantes après la mise à l'essai empirique.

recherche en toute connaissance de cause. Ensuite, chaque première rencontre de collecte de données et chaque moment de remplissage des outils de collecte débute par une précaution oratoire explicite par la chercheuse en lien avec le volontariat, la confidentialité et l'anonymisation des identifications (par un code alphanumérique dans l'outil de collecte de données) avant de lire les données collectées. Lors de cette même précaution oratoire explicite, la chercheuse rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Aussi, les manifestations et les impacts du biais de désirabilité sociale, conscient ou inconscient, des personnes participantes à la recherche sont expliqués ou rappelés en réitérant les attentes d'expression libre, exacte et continue lors des échanges directs ou lors du remplissage des outils de collecte de données.

La chercheuse rappelle aussi que le but de la recherche n'est pas une recherche de consensus, mais l'inscription dans un processus réflexif et de réflexivité. Ce processus cherche à générer des critiques constructives sur les produits conceptuels et d'accompagnement, dont la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice*. Ces critiques devraient révéler en quoi ces produits soutiennent, ou ne soutiennent pas, le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs auprès de leur communauté éducative et quelles sont les améliorations à leur apporter. Dans la même lignée, la posture d'humilité et de vulnérabilité privilégiée de la recherche est rappelée en mentionnant que l'expérience de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) pourrait mener les DÉs à réaliser qu'elles n'incarnent pas un *leadership inclusif et transformatif*, mais que leur franchise pourrait aider à enrichir les connaissances et les savoirs issus des recherches en lien avec la formation et l'accompagnement auprès des DÉs.

Par ailleurs, une conciliation des rôles, postures et intérêts des personnes chercheuses-développeuses et des personnes utilisatrices cibles (B-Lamoureux *et al.*, sous presse) est suggérée. Cela se ferait en discutant des présupposés dans un climat de transparence respectueux pour exposer les divergences de postures et d'opinions, en discernant les multipostures de la personne chercheuse et en entretenant un climat égalitaire où la dynamique collaborative passe par un dialogue explicite (Aurousseau *et al.*, 2020 ; Baribeau, 2005 ; Beaupré, Laroui, Hébert et Van Der Maren, 2017 ; Bernatchez, 2017 ; Bourgeois, 2016 ; Desgagné, 2001 ; Gagnon et Beaudry, 2017 ; Gohier, 2004 ; Guay *et al.*, 2016 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Laperrière, 1997 ; Miles *et al.*, 2003 ; Ruel *et al.*, 2018 dans B-Lamoureux *et al.*, sous presse). Pour ce faire, les rencontres collectives d'accompagnement (RCA) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) créent des moments propices pour la collaboration et le dialogue entre les parties prenantes (chercheuse et DÉs) sur les présupposés à l'égard de la recherche en général, de l'éducation et des situations problématiques abordées dans le cadre de la recherche en lien avec l'ÉID. Lors des rencontres collectives d'accompagnement (RCA), la chercheuse-accompagnatrice instaure un climat de respect et d'ouverture aux divergences d'opinions, à l'exposition mutuelle des vulnérabilités et des préoccupations. Par ailleurs, les résultats en lien avec l'objectif spécifique 5 (OS5) témoignent de ce temps octroyé durant la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) et constituent une forme de rapport détaillé. Afin de contrer le risque de «favoriser une interprétation des données convergentes», il est suggéré « 1) [d'] expliciter les éléments de subjectivité des parties prenantes ; [...] 3) [de] considérer équitablement tous les avis et toutes les perspectives ; 4) [de] vérifier systématiquement que les interprétations sont pertinentes et justes » (Bouchamma *et al.*, 2017 ; Carignan *et al.*, 2016 ; De Ketele, 2013 ; Durand et Blais, 2016 ; Guay, 2004 ; Guay et

Prud'homme, 2018 ; Gohier, 2004 ; Laperrière, 1997 ; Lévesque, 2017 ; Loiselle, 2001 ; Loiselle et Harvey, 2007 ; Miles *et al.*, 2003 ; Ruel *et al.*, 2018 ; Savoie-Zajc, 2019 ; Van der Maren, 2014a dans B.-Lamoureux *et al.*, 2023, p. 35). Pour ce faire, l'explicitation des présupposés liés à la recherche en éducation, la posture d'accompagnement de la chercheuse-accompagnatrice et le rapport aux enjeux d'ÉID sont réalisés dès les premières rencontres avec les personnes participantes lors des mises à l'essai (MAEF – C2 ; MAEE – C3).

Avant de débiter la recherche, une rencontre individuelle avec chacune des personnes participantes partageant un vécu professionnel antérieur avec la chercheuse est réalisée afin de dialoguer explicitement des possibles relations de pouvoirs dans le cadre de la recherche. Ce dialogue permet de s'assurer de l'absence de pression induite par la relation entre les parties prenantes en rappelant les rôles mutuels, en nommant les attentes et les limites respectives, en réitérant la primauté du volontariat, de la confidentialité et du consentement libre, éclairé et continu ainsi qu'en établissant un processus de communication en cas de tensions ou d'apparition de risques ou de contraintes portant préjudice à la personne participante. Durant la recherche, les questions des *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* permettent d'énoncer les changements dans la pratique, tout comme les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* et les *projets professionnels d'intervention (PPI)*. Dans le cadre de la recherche constante d'un équilibre entre la dynamique relationnelle et la dynamique rationnelle qu'exige une démarche rigoureuse et soutenue d'accompagnement (Guillemette, 2021), les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* agissent comme première prise de recul à l'égard des projets professionnels d'intervention des DÉS et des produits d'accompagnement, y

compris les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)*. À titre de seconde prise de recul au regard de l'analyse triangulée des données collectées auprès des personnes participantes, il y a la colligation systématique dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*. Aussi, une synthèse et une présentation des résultats préliminaire aux DÉS participantes pour une contrevérification lors de la dernière rencontre collective d'accompagnement (RCA6) sont réalisées en 1) reprenant l'expérience vécue, les améliorations suggérées et réalisées ainsi que l'évolution du leadership dégagée ; 2) établissant des liens entre l'expérience et un corpus de connaissances et des savoirs issus des recherches tout en réalisant une ouverture de nouvelles améliorations des produits et la validation du construit conceptuel.

Afin de contrer les « tensions entre assurer la transférabilité du produit et des résultats, et respecter leur localité ou spécificité » (B.-Lamoureux *et al.*, 2023, p. 32), il est suggéré « 1) [d'] assurer de proposer des constats issus de l'expérience de développement pouvant être repris par la communauté de pratique et scientifique ; 2) [de] planifier la description en profondeur du contexte et du milieu, du cadre de référence, du vécu des personnes utilisatrices cibles et du processus du développement » (Bergeron *et al.*, 2020 ; Bernatchez, 2017 ; De Ketele, 2013 ; Guay et Gagnon, 2021 ; Guay et Prud'homme, 2018 ; Laperrière, 1997 ; Loiselle, 2001 ; Loiselle et Harvey, 2007 ; Miles *et al.*, 2003 dans B.-Lamoureux *et al.*, 2023, p. 40). Pour assurer la collecte de données détaillées sur le processus de développement et les justifications des modifications effectuées, les activités formelles de recherche et de développement sont principalement colligées dans la consignation systématique du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*. Une description en profondeur du contexte, du milieu, du cadre de référence et du

vécu des personnes utilisatrices est prévue, en amont, par la collecte de données dans les questionnaires sociodémographiques et le canevas des *projets professionnels d'intervention (PPI)*. En lien avec la description détaillée du contexte d'opérationnalisation et du déroulement de l'expérience, les questions des *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* permettent de dénombrer les changements dans *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). De plus, la participation des parties prenantes à l'amélioration des outils de collecte lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2), ainsi qu'à leur triangulation, verticale – par DÉS, et horizontale – par RCA, et leur validation lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) assurent que les constats peuvent être reçus et réinvestis dans la communauté de la pratique.

Finalement, il y a un équilibre à trouver entre les exigences et les bénéfices que les personnes participantes perçoivent de leur participation à la recherche-développement (B-Lamoureux *et al.*, sous presse). Cet équilibre se trouve en conciliant la planification et les espaces-temps de façon flexible et souple (Beaupré *et al.*, 2017 ; Bernatchez, 2017 ; Guay *et al.*, 2016 dans B-Lamoureux *et al.*, sous presse) comme en témoignent les multiples modifications à *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* et à l'opérationnalisation de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). À cela s'ajoute le renforcement des occasions qu'offre le processus de recherche aux personnes utilisatrices cibles d'enrichir leurs connaissances et représentations (G. Bergeron et Bergeron, 2021 ; Bourgeois, 2016 ; Gohier, 2004 ; Guay *et al.*, 2016 ; Guay et Gagnon, 2021 ; Harvey et Loiselle, 2009 ; Savoie-Zajc, 2011 dans B-Lamoureux *et al.*, sous presse) par toute la formation dispensée en lien avec l'ÉID et l'accompagnement au

regard de la déconstruction et la reconstruction des présupposés et des cadres de références dispensés lors des rencontres collaboratives d'accompagnement (RCA) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). Par ailleurs, les résultats issus des *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) en lien avec les objectifs spécifiques formels de recherche, et plus particulièrement l'objectif spécifique 4 (OS4) des retombées des produits, témoignent de l'enrichissement des connaissances et représentations.

Après la phase 4 (amélioration) vient la phase 5 (diffusion) de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). En ce sens, le tableau 11 présente la synthèse des actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur lors de cette phase.

Tableau 11 La synthèse des actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur à la phase 5 de diffusion de la démarche itérative de cette recherche-développement

	Critères de conformité éthique et de rigueur en recherche-développement	Actions réalisées pour assurer la conformité éthique et la rigueur durant la recherche	
Phases de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron <i>et al.</i> , 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021)	Phase 5	Description suffisante du contexte, des cadres, des processus, des propositions de constats dépassent l'expérience singulière de développement (B.-Lamoureux <i>et al.</i> , 2023)	Détails des trois premiers chapitres de la thèse. Description en profondeur et détaillée du contexte complexe, de l'opérationnalisation et du déroulement dynamique expérience dans le quatrième chapitre de thèse. Énonciation des biais techniques/instrumentaux ou du biais de la personne chercheuse (Laperrière, 1997 ; Loïselle, 2001 ; Savoie-Zajc, 2001 ; Van Der Maren, 2014).
		Transparence pour les décisions prises et considération équitable de tous les avis et les diverses perspectives (B.-Lamoureux <i>et al.</i> , 2023)	Explicitation du processus entre mises à l'essai jusqu'aux mises au point. Multiples révisions du comité de direction. Explicitation de la double posture de la chercheuse. Analyse approfondie des résultats des analyses préliminaires soumis aux personnes participantes (MAEE – C3)
		Proposer des constats issus de l'expérience de développement pouvant être repris par la communauté pratique/scientifique (B.-Lamoureux <i>et al.</i> , 2023).	Présentation des résultats négatifs (améliorations, composantes pertinentes non essentielles, invalidation du construit conceptuel) et positifs (retombées, concordance positive entre composantes essentielles projetées, anticipées et perçues, validation du construit conceptuel). Comparaison résultats convergents et divergents des connaissances/savoirs actuels. Caractéristiques essentielles (OS3) et principes de développement méthodologique émergents de l'expérience. Thèse = croisement de plusieurs perspectives théoriques (discussion) et de pistes de recherche futures (conclusion).

Source. B-Lamoureux.

Pour la phase 5 de diffusion (L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), une description en profondeur du contexte et du milieu, du cadre de référence, du vécu des personnes utilisatrices

cibles et du processus du développement (B.-Lamoureux *et al.*, 2023) est donnée dans la description de la problématique (voir le premier chapitre de cette thèse), du cadre de références (voir le deuxième chapitre de cette thèse) et de la méthodologie (voir le troisième chapitre de cette thèse). La description en profondeur et détaillée du contexte complexe et dynamique, qui s'appuie sur les *projets professionnels d'intervention (PPI)* et les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (FIIR CA/DÉS), assure la contextualisation des produits, complétée, au besoin, par les transcriptions des enregistrements de rencontres.

Afin de contrer le risque de « favoriser une interprétation des données convergentes » (B.-Lamoureux *et al.*, 2023, p. 32), il est aussi suggéré « [...] 2) [d'] assurer la transparence des décisions prises [et] 3) [de] considérer équitablement tous les avis et toutes les perspectives » (Carignan *et al.*, 2016 ; Gohier, 2004 ; Laperrière, 1997 ; Loiselle, 2001 ; Ruel *et al.*, 2018 ; Savoie-Zajc, 2019 dans B.-Lamoureux *et al.*, 2023, p. 35). Cette précaution est assurée lors de l'analyse et de l'interprétation des données triangulées des mises à l'essai (MAEF – C2 ; MAEE – C3) en explicitant le processus allant des mises à l'essai jusqu'aux mises au point ainsi qu'en bénéficiant de la révision du comité de direction. De plus, les postures de la chercheuse sont présentées explicitement tout au long de cette thèse, plus particulièrement lors de la description de la posture pragmatico-interprétative/socioconstructiviste-critique et la présentation des résultats. Les résultats liés à la chercheuse-accompagnatrice sont aussi soulignés, notamment lors de divergences, afin de les considérer de façon équitable au regard des résultats provenant des autres personnes participantes.

Dans le même sens, en cohérence avec le postulat qu'un « préjugé favorable envers le produit et envers les décisions prises en cours de développement [peuvent mener] à négliger [...] la vérification de certains aspects litigieux » (Loiselle, 2001, p. 93), propos repris par B.-Lamoureux, Bergeron et Rousseau (2023) qui ajoutent que les « désaccords ou [les] données contraires permettent de voir le problème ou les solutions sous un autre jour afin de générer de nouvelles idées prometteuses » (p. 35), une présentation rigoureuse des résultats négatifs et positifs de la recherche doit être faite. D'une part, les résultats négatifs peuvent être en lien avec les améliorations des produits, leurs composantes pertinentes jugées non essentielles et certaines impossibilités qui invalident le construit conceptuel, ou ils peuvent provenir de la comparaison de résultats divergents des connaissances/savoirs actuels. À l'inverse, les résultats positifs peuvent être en lien avec les retombées ou la concordance des composantes essentielles projetées, anticipées et perçues des produits et les possibilités de validation du construit conceptuel, ou ils peuvent provenir de la comparaison des résultats convergents des connaissances et des savoirs actuels. Enfin, la proposition de « constats issus de l'expérience de développement pouvant être repris par la communauté de pratique et scientifique » (B.-Lamoureux *et al.*, 2023, p. 39) se réalise par l'entremise des réalisations des objectifs formels de recherche (OS3 – composantes essentielles projetées, anticipées et perçues ; OS4 – retombées ; OS5 – validation du construit conceptuel) de cette thèse. Cela se produit plus particulièrement lors des croisements de plusieurs perspectives théoriques dans les discussions (voir le sixième chapitre de cette thèse) et de la proposition de pistes de recherche futures dans la conclusion de la thèse.

Finalement, considérant le peu de recommandations lié à la rigueur lors de la conception des outils de collecte de données en recherche-développement (B.-Lamoureux *et al.*, 2023), il est

nécessaire de s'inspirer d'autres références, notamment en recherches qualitatives, qui énoncent des précautions. Par exemple, l'énonciation des possibles biais techniques et instrumentaux ou des biais de la personne chercheuse (idéologique et théorique) ayant une influence sur les résultats de la recherche (Laperrière, 1997 ; Loiselle, 2001 ; Savoie-Zajc, 2001 ; Van Der Maren, 2014). Ces biais possibles sont colligés dans les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* et le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*. Ils sont également présentés dans la conclusion de cette thèse.

5. CONCLUSION

Reposant sur une posture pragmatico-interprétative/socioconstructiviste-critique et la méthodologie de recherche-développement, la méthodologie proposée dans le cadre de cette recherche, troisième chapitre de cette thèse, amène à préciser plusieurs éléments. Bien que ces éléments ne soient pas chronologiques, leur présentation s'enchaîne de façon linéaire : la population de référence ; la démarche d'échantillonnage et les échantillons ; le déroulement de la recherche ; les outils de collectes ; et l'analyse de données en continu ainsi que la conformité éthique et les critères de rigueur retenus. La première section met de l'avant une posture pragmatico-interprétative/socioconstructiviste-critique pour cette recherche. Dans les sections suivantes, la méthodologie de recherche-développement est détaillée en cohérence avec les objectifs de recherche et l'opérationnalisation de celle-ci au regard du développement des produits conceptuels et d'accompagnement de la DÉs pour soutenir son *leadership inclusif et transformatif*. S'ensuivent les populations de référence, les démarches d'échantillonnage et les échantillons de chacune des collectes (C1 ; C2 ; C3). Ensuite, chacune des phases de recherche-

développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) est détaillée. Ce chapitre se termine avec un aperçu des critères de rigueur et d'éthique de la recherche aux différentes phases de la recherche-développement.

Maintenant que la méthodologie est explicitée, la présentation des résultats suit dans les deux prochains chapitres de résultats. Le quatrième chapitre présente les résultats des objectifs spécifiques de développement (OS1-OS2), tandis que le cinquième chapitre présente les résultats des objectifs spécifiques formels de recherche (OS3-OS4-OS5).

QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE DÉVELOPPEMENT

Dans ce chapitre, les résultats liés aux deux objectifs de développement sont présentés en cohérence avec l'activité de développement de mise à disposition des produits (voir le tableau 3). Il s'agit de la phase 5 de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Le premier objectif spécifique vise à structurer et développer des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire (OS1). Tandis que le deuxième objectif spécifique vise à améliorer les produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire (OS2) lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) et la mise à l'essai empirique (MAEE – C3).

Rappelons que ces objectifs sont en concordance directe avec les phases 2 (structuration), 3 (développement) et 4 (amélioration) de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) et que celles-ci ne sont pas linéaires. Cette particularité a un impact important sur la lecture de cette thèse, notamment pour l'écriture de ce chapitre. Par conséquent, même si les résultats de la structuration et du développement des produits conceptuels et d'accompagnement (OS1) ainsi que de l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement (OS2) sont écrits les uns à la suite des autres dans les prochaines sections de ce chapitre, ces objectifs spécifiques de développement sont réalisés de façon itérative et interconnectée. Sans être un problème dans le cadre de la réalisation de la

recherche, rédiger une thèse de façon chronologique en vue de l'obtention du grade Philosophiæ Doctor, avec ses chapitres distincts et spécifiques normalement imposés dans le cadre d'une rédaction classique, reste problématique et peu représentatif des itérations et interconnexions entre les activités formelles de recherche et les activités de développement. Cette particularité est relevée grâce au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* qui agit comme témoin de cette itération et de cette interconnexion. Celles-ci sont observables entre les structurations et les développements des prototypes (phase 2 et 3) et les mises au point (phase 4 d'amélioration) des mises à l'essai (MAEF – C2 ; MAEE – C3), dont entre chacune des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3).

1. LES RÉSULTATS DE LA STRUCTURATION ET DU DÉVELOPPEMENT DES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT

L'observation des consignations systématiques du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* permet de prendre conscience que les résultats liés à la structuration et au développement des produits conceptuels et d'accompagnement (OS1) sont notés à différentes phases de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). En effet, en regardant chronologiquement les activités de développement et les activités formelles de recherches consignées au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*, il est possible d'observer, à partir des phases 2 et 3 de structuration et de développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), des itérations et des interconnexions plus marquées. Par conséquent, les résultats qui suivent sont fortement appuyés sur les consignations systématiques

du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*. Afin de soutenir le lectorat dans la compréhension de ces itérations et interconnexions, les prochaines sections présentent 1) la chronologie des structurations et des développements des produits conceptuels et d'accompagnement. Ensuite, des précisions sont exposées en lien avec 2) la structuration et le développement des produits d'accompagnement durant la mise à l'essai empirique. Pour terminer avec les composantes associées au cahier des charges et au journal de bord qui font émerger les diverses postures de la chercheuse.

1.1 La chronologie des structurations et des développements des produits conceptuels et d'accompagnement

Dans une chronologie descendante, la consignation des prises de décisions pour la structuration des prototypes (phase 2) s'appuie de façon linéaire sur les constats de la phase précédente (phase 1) de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Cependant, le déroulement de cette recherche entraîne aussi, lors des mises à l'essai (MAEF – C2 ; MAEE – C3), associées à la phase 4 d'amélioration de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), des retours aux phases 2 et 3 de structuration et de développement pour d'autres produits, en raison de certaines suggestions d'améliorations.

De façon plus détaillée, voici la chronologie de six constats itératifs tirés du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* :

- La majorité des prototypes des produits conceptuels et d’accompagnement développés pour cette recherche sont structurés et développés (phase 2 et 3) avant la soumission à la conformité éthique parce qu’ils deviennent des outils de collecte de données (annexes H, I et J) lors de la mise à l’essai empirique (MAEE – C3). Cependant, ces derniers doivent être prêts avant la mise à l’essai fonctionnelle (MAEF – C2). Ces consignations sont associées à la phase 3 de développement de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021).
- De plus, le produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* ainsi que les produits d’accompagnement de l’opérationnalisation des rencontres collectives d’accompagnement (RCA1-RCA6 ; entre autres l’annexe F) et la *rencontre d’information et de sensibilisation (RIS)* sont créés après la certification éthique, donc juste avant la mise à l’essai fonctionnelle (MAEF – C2). Ces consignations concernant ces produits sont associées à la phase 3 de développement de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) qui se vit, dans les faits chronologiques, plus précisément après la certification éthique et juste avant la phase 4 d’amélioration de cette recherche.
- Toutefois, bien que le produit de *la posture d’accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* aient été structurés lors de la rédaction du cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse), ce produit n’a pas été présenté en détail ni concrètement lors de la mise à l’essai fonctionnelle (MAEF – C2). En effet, seuls les points saillants du cadre de référence ont été succinctement expliqués. Ces consignations concernant ce produit sont associées à la phase 2 de structuration de la démarche itérative de

cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) qui se vit, dans les faits chronologiques, durant la phase 4 (amélioration ; C2) de cette recherche.

- De plus, des suggestions d'améliorations de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) ont menées au développement du produit de la *capsule sur les biais inconscients et préjugés*. Il est à noter que ce produit est également associé à l'échelonnement de la partie « sensibilisation » de la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* pour les DÉs qui ont participé à la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) dès le début des rencontres collectives d'accompagnement (RCA). Ces consignations concernant la *capsule sur les biais inconscients et préjugés* sont associées à la phase 3 de développement de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) qui se vit, dans les faits chronologiques, durant la phase 4 (amélioration ; C2) de cette recherche.
- Ce n'est que lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) que *la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* s'est observée et que les personnes participantes se sont questionnées formellement sur celles-ci afin d'en dégager un produit d'accompagnement. Ces consignations concernant ce produit sont associées à la phase 3 de développement de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) qui se vit, dans les faits chronologiques, durant la phase 4 (amélioration ; C3) de cette recherche.
- De plus, des suggestions d'améliorations de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) ont mené au développement d'autres produits comme les ressources pour les DÉs (lexique, ressources

clés de cette recherche et *ressources sur diverses thématiques d'ÉID*). Ces consignations concernant ces produits sont associées à la phase 3 de développement de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021) qui se vit, dans les faits chronologiques, durant la phase 4 (amélioration ; C3) de cette recherche.

Somme toute, tel qu'anticipé dans la méthodologie (voir le troisième chapitre de cette thèse), la colligation systématique des données associées au cahier des charges pour la structuration et le développement des produits (phases 2 et 3) s'est poursuivie durant la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). Par conséquent, la structuration et le développement des produits concernés par ce contexte se doivent d'être détaillés parce qu'ils constituent d'autres résultats de l'objectif spécifique en question dans cette section (OS1).

1.2 Les résultats de la structuration et du développement des produits d'accompagnement durant la mise à l'essai empirique

Les résultats de la structuration et du développement des produits conceptuels et d'accompagnement (OS1), réalisés durant la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) sont des exemples éloquentes des itérations et interconnexions entre les phases 2 (structuration), 3 (développement) et 4 (amélioration) de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Les produits d'accompagnement concernés sont la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* et les ressources pour les DÉs (*lexique, ressources clés de cette recherche et ressources sur diverses thématiques d'ÉID*). Ces produits ont

pris forme, de façon observable ou tangible, seulement lors des rencontres collectives d'accompagnement (RCA).

1.2.1 Les résultats de la structuration et du développement de la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice durant la mise à l'essai empirique développée

De façon plus concrète, cette section présente la synthèse des résultats consignés au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* et dans chacune des *fiches informatisées d'introspection de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* qui ont permis de structurer et développer (OS1), de façon observable, la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* avant et durant la mise à l'essai empirique (MAEE – C3).

La *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* ne sont pas un produit tangible. Il s'agit d'un produit d'accompagnement structuré (phase 2) à partir de la recension documentaire et pragmatique (voir le premier chapitre de cette thèse) et du deuxième construit conceptuel du cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse). Ce produit est donc développé et s'observe (phase 3) par l'entremise des savoirs, savoir-faire et savoir-être de la chercheuse-accompagnatrice qui sont manifestés en situation d'accompagnement durant la mise à l'essai empirique (MAEE – C3 ; phase 4). Cependant, ce développement (phase 3) s'effectue de façon interconnectée au développement professionnel de la chercheuse qui se poursuit à l'extérieur des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) et durant celles-ci au fil des suggestions d'améliorations (ce dernier

élément est abordé dans la section des résultats de l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement lors de la mise à l'essai empirique).

Plus spécifiquement en lien avec les savoirs perçus liés à l'accompagnement pour l'ÉID, la chercheuse-accompagnatrice mentionne ses connaissances en lien avec la plus-value d'utiliser des questions ouvertes débutant par « comment » ou « en quoi ». Celles-ci permettent de cerner les besoins qui se cachent derrière les résistances ou préoccupations des personnes accompagnées et leur permettre de prendre conscience de leurs actions antérieures ou à venir. De plus, elle parle de l'explicitation des connaissances liées aux boucles de réflexivité et d'apprentissage aux personnes participantes pour leur permettre d'accorder du sens et d'approfondir leurs réflexions dans leurs passages vers la réflexivité. Finalement, à plusieurs moments sollicités par les DÉs, elle expose ses connaissances, ses savoirs et les produits découverts en lien avec l'ÉID.

Plus spécifiquement en lien avec les savoir-faire perçus liés à l'accompagnement pour l'ÉID, la chercheuse-accompagnatrice évoque ses expériences professionnelles antérieures, ses compétences intrapersonnelles et la combinaison de ses compétences en questionnement passant par l'étayage et le décodage continu du vécu partagé avec les DÉs. D'abord, elle s'est référée à ses expériences professionnelles antérieures en précisant que ses expériences professionnelles en gestion, sans qu'elle ait occupé le poste de DÉs, semblent faciliter sa compréhension des défis vécus par les DÉs accompagnées tout en maintenant une distance qui lui permet de ne pas verser dans la posture d'expert. Ses compétences en animation et en accompagnement de groupe couvrent le partage des responsabilités avec les DÉs (gestion du temps, respect et éthique dans les propos, tour de parole, etc.), l'instauration d'un climat de confiance et de courage pour soutenir la

déconstruction et la reconstruction des présupposés, dont l'ajustement des croyances, ainsi que la responsabilisation à l'égard de ses privilèges. Ce partage de responsabilité et l'instauration du climat de confiance semblent facilités par l'aménagement physique suggéré par la chercheuse-accompagnatrice. Cet aménagement, sous la forme de cercle ou en U, réfère à une disposition des personnes participantes en proximité selon Guillemette (2021). Ensuite, la chercheuse-accompagnatrice évoque ses compétences intrapersonnelles d'introspection et de remise en question continue. Enfin, en écho au cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse), ces compétences se maillent avec la combinaison de ses compétences en questionnement passant par l'étayage et le décodage continu du vécu partagé avec les DÉs. Cela s'explique, notamment, par l'usage des questions associées aux boucles de réflexivité et d'apprentissage à partir des questions du *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* tiré des travaux de l'OFDE (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020) et Guillemette (2021). Elle nomme ses modélisations par : 1) l'exemplification d'autoquestionnement en lien avec les enjeux individuels, organisationnels ou sociétaux d'ÉID et 2) les moments d'arrêt qu'elle emploie pour relever, explicitement, les formes de questionnement utilisées précédemment auprès des DÉs accompagnées. Elle invoque également son décodage continu du vécu partagé avec les DÉs afin d'ajuster le rythme et de réaliser des ajustements selon les préoccupations ou le besoin d'accueil pour « se déposer » et de temps de qualité pour échanger, formellement ou informellement, avec les DÉs. Diverses stratégies d'étayage, d'écoute, de questionnement ou de rétroaction sont nommées : les silences, les questions ouvertes, la reformulation, la clarification, la vérification de son interprétation, les reflets, la synthétisation.

Plus spécifiquement en lien avec les savoir-être perçus liés à l'accompagnement pour l'ÉID, la chercheuse-accompagnatrice énonce plusieurs attitudes réinvesties dans la recherche telles que l'humilité, la bienveillance et l'humour. Elle énonce aussi des compétences interpersonnelles comme sa capacité à se montrer vulnérable afin de partager son processus critique de cheminement dans la quête de bien-être ou d'ÉID, et son vécu durant les rencontres collectives d'accompagnement (RCA) avec les DÉs. De plus, elle mentionne sa préoccupation continuelle d'être en pleine conscience pour une présence attentive et d'utiliser la communication non violente avec les autres et sa bienveillance avec les autres s'exprimant par une empathie et une délicatesse tout en étant justes et rigoureuses dans les recadrages nécessaires. La chercheuse-accompagnatrice souligne aussi ses précautions pour s'assurer de féliciter et encourager chez les DÉs les prises de conscience et l'expression de leur vulnérabilité lorsqu'elles partagent leurs malaises, leurs cheminements, leurs erreurs, leurs défis, etc.

Plus spécifiquement en lien avec le développement professionnel de la chercheuse qui se poursuit à l'extérieur des rencontres collectives d'accompagnement (RCA), ce sont des processus d'ordre réflexif consignés au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* qui permettent de relever des réflexions issues d'activités vécues. Ces activités incluent des expériences d'école d'été, de cercle d'entraide méthodologique (chercheuse-développeuse) ou d'activités de formation vécues par la chercheuse lors de la préparation du projet de recherche (phase 1, 2, 3) en lien avec la posture d'accompagnatrice (chercheuse-accompagnatrice), mais surtout en lien avec la posture de chercheuse qui adopte une posture critique-émancipatrice en ÉID. Ces activités ont notamment permis de rassembler des ressources pour les DÉs (*lexique, ressources clés de cette recherche et ressources sur diverses thématiques d'ÉID*).

1.2.2 *Les résultats de la structuration et du développement des ressources pour les directions d'établissement scolaire (lexique, ressources clés de cette recherche et ressources sur diverses thématiques d'ÉID)*

De façon plus concrète, cette section présente la synthèse des résultats consignés au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* qui ont permis de structurer et développer (OS1), de façon tangible, la banque de ressources pour les DÉS (*lexique, ressources clés de cette recherche et ressources sur diverses thématiques d'ÉID*) avant et durant la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). Déposée sur la plateforme infonuagique de travail collaboratif (Microsoft Teams d'équipe associée à un SharePoint protégé), cette banque de ressources est un rassemblement de plusieurs produits existants. Durant les rencontres collectives d'accompagnement (RCA), des ressources complémentaires s'ajoutent aux produits à la demande des DÉS ou selon les besoins perçus par la chercheuse-accompagnatrice. Il s'agit donc d'une banque des ressources structurées (phase 2) à partir de certaines références de la recension documentaire (voir le premier chapitre de cette thèse) et certaines assises conceptuelles du cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse). Choisie (phase 2) selon les recommandations de la recension pragmatique (voir le premier chapitre de cette thèse), cette banque de ressources est donc développée (phase 3) durant les mises à l'essai empirique (MAEF – C2 ; MAEE – C3 ; phase 4).

Plus spécifiquement en lien avec les *ressources clés de cette recherche*, les informations consignées au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* concernent les documents suivants : l'affiche du *leadership inclusif et transformatif* de la

direction d'établissement scolaire (B-Lamoureux, 2020, 2021a), l'ouvrage sur les biais inconscients et les comportements inclusifs (Brière *et al.*, 2022), le référentiel des compétences des directions en matière d'équité et de diversité (Larochelle-Audet, Magnan et Potvin, 2018), le référentiel pour diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent et Abath, 2020) ainsi que les facteurs facilitants et les obstacles dégagés de l'ouvrage collectif de Rousseau (2012c).

Plus spécifiquement en lien avec les *ressources sur diverses thématiques d'ÉID*, les informations consignées au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* montrent que l'ajout de ressources évolue au fil des besoins énoncés par les personnes participantes. Celles-ci sont déposées sur la plateforme infonuagique de travail collaboratif (Microsoft Teams d'équipe associée à un SharePoint protégé). Par exemple, de la littérature jeunesse en lien avec des recommandations pour la mixité sociale et scolaire (CTREQ, 2019a) ou les milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires (Potvin, 2018) est partagée. Autrement, les ressources peuvent être regroupées par dossiers thématiques : Un dossier sur la diversité sexuelle et de genre (GRIS-Québec, 2021 ; CTREQ, 2019b) ou un autre dossier sur la relation école famille et communauté (Caron *et al.*, 2022 ; Deslandes *et al.*, 2019 ; Gouvernement du Québec, 2019 ; CTREQ, 2019d, 2022). Un troisième dossier concerne l'immigration ou la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (p. ex. La compétence interculturelle et inclusive de Audet *et al.*, 2022 ; École-communauté-famille immigrante de Boulaamane et Bouchamma, 2021 ; L'inclusion des familles immigrantes du CSÉ, 2021 ; La compétence interculturelle de Gélinas-Proulx et IsaBelle, 2017 ; Mixité ethnoculturelle du CTREQ, 2019c ;

Agir pour favoriser la réussite des élèves issus de l'immigration du CTREQ, 2022 ; Enseigner l'histoire des noirs au Québec de Moisan, 2016). Enfin, un dernier dossier aborde l'insertion professionnelle du personnel issu de l'immigration (p. ex. Faire une différence de Koubeissy *et al.*, 2022 ; Pour une inclusion complète de Mulatris et Skogen, 2012 ; L'expérience de transition de Niyubahwe *et al.*, 2014 ; Difficultés [...] compétences professionnelles chez les enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente de Provencher *et al.*, 2016 ; Contexte de gestion et présence de comportements harcelants perçus de Roussis *et al.*, 2019).

La plateforme infonuagique de travail collaboratif (Microsoft Teams d'équipe associée à un SharePoint protégé) n'est pas un produit en soi, mais elle constitue un espace privilégié intemporel durant et entre les rencontres. Plusieurs produits ÉID sont partagés dans la section clavardage de la plateforme comme le *Portail (auto) éducatif - Je te vois, je t'entends, je t'écoute* ([Collège Ahuntstic, 2022](#)).

Somme toute, une prise de recul au regard de ces données issues des consignations au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* et des *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* permettent mieux cerner le produit de *la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* et les produits de la banque de ressources pour les DÉS (*lexique, ressources clés de cette recherche et ressources sur diverses thématiques d'ÉID*). Possiblement que ces consignations pourraient être le point de départ pour le développement d'un nouveau produit comme un guide d'accompagnement.

1.3 Les composantes associées au cahier des charges et au journal de bord : des activités et des processus réflexifs de différents ordres faisant émerger les diverses postures de la chercheuse

Les résultats présentés jusqu'à présent dans ce chapitre en lien avec des activités et des processus réflexifs de différents ordres du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* dégagent des composantes associées au cahier des charges et au journal de bord qui font émerger les diverses postures de la chercheuse.

En effet, dès la phase 2 de structuration de l'idée de développement de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), il est possible d'observer l'émergence d'une triple posture chez la chercheuse dans les données consignées au journal de bord : « Ph2 - Fixation d'un cahier des charges » associé à la chercheuse-développeuse ; « Ph2 - Fixation d'un journal de bord » initialement associé à la chercheuse qui adopte alors une posture critique-émancipatrice ; « Ph2 - Développement d'un premier modèle général » autant associé à la chercheuse-développeuse qu'à chercheuse-accompagnatrice. Par exemple, les processus réflexifs d'ordre méthodologique font état des démarches, des problèmes rencontrés et des modifications apportées à la recherche après une prise de recul par la chercheuse qui adopte alors une posture critique-émancipatrice au regard des données dans *les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* ou *les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)*. Ces données sont aussi associées à la posture de chercheuse-développeuse lorsqu'il est question des améliorations des produits (phase 4), tout autant qu'à la posture de chercheuse-

accompagnatrice lorsqu'il est question des éléments de pertinence, d'approfondissement et de prochaines étapes à réaliser en lien avec le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs et leurs *projets professionnels d'intervention (PPI)*. Comme autre exemple, les processus réflexifs théoriques documentés concernent des liens avec les lectures réalisées, des états des questions et explications ou des réflexions lorsque la chercheuse adopte une posture critique-émancipatrice pour articuler des liens entre les connaissances et les savoirs issus des recherches actuelles. Rappelons que cela se fait au fil des analyses de données en continu de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) émergentes de la recherche ou lorsque la chercheuse porte un regard sur le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* comme ce paragraphe en témoigne.

En parallèle, certains défis techniques contraignants de l'utilisation du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* doivent être nommés. En effet, plusieurs entrées de données comprennent des hyperliens vers des documents Microsoft Word ou des feuilles de notes dans Microsoft OneNote en raison du manque de fluidité de cet outil lors du basculement entre la feuille Microsoft Excel de consignation des « actions » et la feuille Microsoft Excel de consignation des « notes réflexives ». Malgré le fait que l'outil soit téléversé dans une plateforme infonuagique permettant la colligation intemporelle en cohérence avec le processus plus organique de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), son manque d'intuitivité lors de son utilisation sur différents appareils (ordinateurs, tablette, téléphone cellulaire) explique aussi l'usage complémentaire d'autres plateformes de consignation. Ces inconvénients sont principalement liés aux limites de programmation du classeur Microsoft Excel.

Somme toute, le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* s'avère tout de même un outil précieux de consignation et de prise de recul pour la chercheuse afin d'avoir une vue d'ensemble de la recherche.

Globalement, les résultats de cette section démontrent que le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* permet de planifier, de présenter et de réguler la complexité d'une recherche-développement grâce à une représentation visuelle chronologique de façon spécifique, précise et globale. Celui-ci permet à la chercheuse de prendre conscience (en cours de recherche) et diffuser (après la recherche) : 1) les interrelations entre les activités de développement et les activités formelles de recherche ; 2) les itérations entre les phases ainsi que 3) les interinfluences entre les postures de la chercheuse.

Pour conclure cette section des résultats, il est possible de dire, grâce à l'usage d'un *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse*, que l'objectif spécifique de développement qui vise à structurer et développer les produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire (OS1) a été atteint de façon itérative et interconnectée avec l'objectif d'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire (OS2).

2. LES RÉSULTATS DE L'AMÉLIORATION DES PROTOTYPES CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT LORS DE LA MISE À L'ESSAI FONCTIONNELLE

Les résultats de l'analyse de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) comprennent des résultats quantitatifs et qualitatifs collectés auprès de l'équipe de travail des personnes représentantes-expertes/DÉS. Ces résultats sont d'abord en lien avec 1) les forces ou les limites potentielles perçues concernant les prototypes des produits conceptuels⁵⁴ et d'accompagnement de la mise à l'essai fonctionnelle et l'appréciation des prototypes des deux principaux produits d'accompagnement à l'usage de la DÉs. Ensuite, en lien avec 2) leurs suggestions d'amélioration. Finalement, ces résultats alimentent les mises au point des prototypes en justifiant les prises de décisions.

2.1 Les forces ou les limites potentielles perçues concernant les prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement de la mise à l'essai fonctionnelle et l'appréciation des prototypes des deux produits d'accompagnement tangibles destinés à l'usage de la direction d'établissement scolaire

Les résultats concernant les forces et limites potentielles perçues concernant les prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement sont de nature qualitative. À l'inverse, les résultats concernant l'appréciation des prototypes des deux produits d'accompagnement tangibles destinés à l'usage de la DÉs (le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention [CC-PPI]* et

⁵⁴ Il est à noter que lors de cette collecte de données, les questions liées à l'appréciation des produits conceptuels n'étaient pas scindées pour chacun d'eux.

la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS [FIIR DÉS]*) sont de nature quantitative.

Les forces potentielles perçues concernant les prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement sont qu'ils « offre [nt] un cadre rassurant pour les DÉS qui souhaitent s'investir dans ce projet ce qui permet de contrer (en partie à tout le moins), la contrainte du temps » (P16). De plus, ils permettent d'élargir « la vision souvent trop restreinte de l'inclusivité » en élargissant l'inclusion aux autres personnes de la communauté éducative « et non seulement à l'ethnicité ou aux élèves H) » (P20). Pour ce qui est de l'arrimage entre les prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement, des personnes participantes précisent qu'elles soutiennent la « coconstruction des savoirs et expertises » (P19). Une force relevée concerne « toute [sic] les réflexions donc les boucles de réflexivité qui permettent d'analyser comment une direction d'école réalise un changement et en faire plusieurs par la suite » (P18).

À l'inverse, les principales limites potentielles perçues concernant les prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement concernent leur contextualisation dans la tâche de la DÉS en raison du manque de temps et de la complexité liée à la mobilisation du personnel. Quelques exemples sont éloquentes :

- « Considérant l'ampleur et la complexité de la tâche des DÉS, l'enjeu du temps reste toujours présent, malgré une planification rigoureuse » (P19) ;
- « [s'il] faut mobiliser des membres du personnel, ça peut être plus complexe dans certains milieux donc il faut penser à un développement à plus petite échelle d'abord si tel est le cas. Ce serait bien que ce soit nommé [aux DÉS] » (P18).

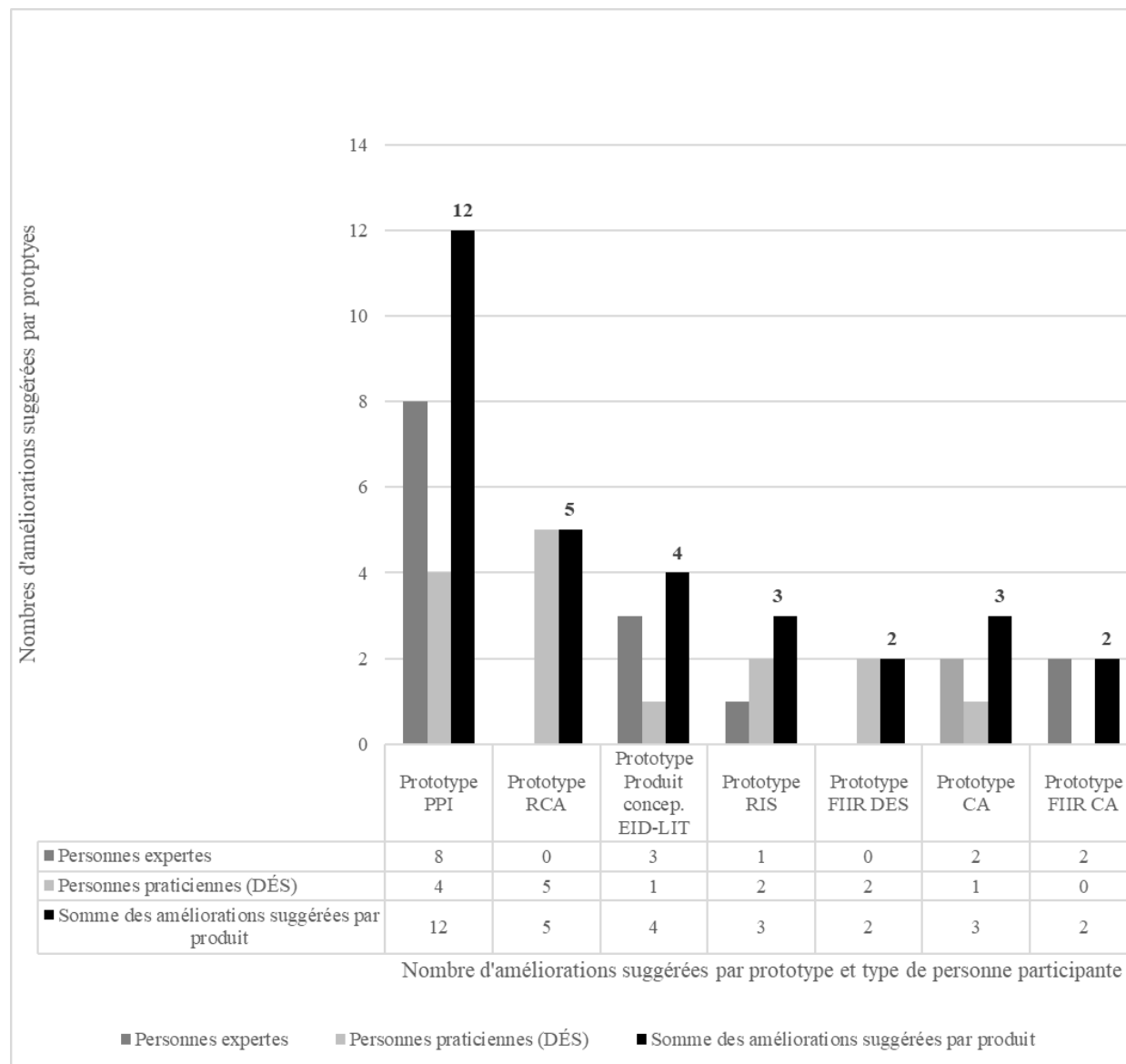
L'appréciation du prototype du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* révèle que 100 % des personnes participantes s'entendent pour dire (« tout à fait d'accord » ou « d'accord ») qu'il est clairement présenté et facile à comprendre. Ensuite, 85,7 % des personnes participantes affirment (« tout à fait d'accord » ou « d'accord ») qu'il est facile à consulter et à utiliser et que sa présentation est attrayante et visuellement intéressante. Pour le prototype de la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)*, 100 % des personnes participantes s'entendent pour dire (« tout à fait d'accord ») qu'il est clairement présenté, facile à comprendre, à consulter et à utiliser. De façon similaire, 100 % des personnes participantes s'entendent pour dire (« tout à fait d'accord » et « d'accord ») qu'il est attrayant et visuellement intéressant.

Ces forces et limites potentielles perçues sont analysées et considérées dans l'analyse des améliorations des prototypes en vue de leur mise au point.

2.2 Les améliorations suggérées aux prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement par l'équipe de personnes représentantes-expertes et directions d'établissement scolaire de la mise à l'essai fonctionnelle

Les résultats de la mise à l'essai fonctionnelle quant aux améliorations suggérées aux prototypes par l'équipe de personnes représentantes-expertes/DÉS comprennent des données qualitatives qui ont été quantifiées par fréquence de réponse par type de personne participante afin de pouvoir les comparer. Le tableau 12 illustre la répartition en pourcentage des améliorations suggérées aux prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement par l'équipe de personnes représentantes expertes/DÉS.

Tableau 12 La répartition des améliorations suggérées aux prototypes par types de personne de l'équipe de personnes représentantes expertes/DÉS



Source. B-Lamoureux.

Ce tableau présente les réponses qualitatives quantifiées par fréquence des suggestions de la part l'équipe de personnes représentantes expertes/DÉS (n = 7) catégorie au total 31 suggestions

d'améliorations différentes. Les suggestions d'améliorations les plus fréquentes (12 suggestions ; 4 suggestions DÉES et 8 suggestions personnes expertes) concernent le prototype du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*. S'ensuivent, selon une répartition plus uniforme, des suggestions d'améliorations pour le prototype de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* (5 suggestions ; 5 suggestions DÉES et 0 suggestion personnes expertes) et le prototype de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* (4 suggestions ; 1 suggestion DÉES et 3 suggestions personnes expertes). Quelques suggestions d'améliorations à la *rencontre d'information et de sensibilisation* (RIS ; 3 suggestions ; 2 suggestions DÉES et 1 suggestion personnes expertes) ainsi que des recommandations à considérer à la *posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* (2 suggestions ; 1 suggestion DÉES et 2 suggestions personnes expertes) sont présentes. Finalement, quelques suggestions d'améliorations concernent la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice* (FIIR CA ; 1 suggestion ; 0 suggestion DÉES et 2 suggestions personnes expertes) et des *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉES* (FIIR DÉES ; 2 suggestions ; 2 suggestions DÉES et 0 suggestion personnes expertes).

Il est intéressant de remarquer que les améliorations suggérées des personnes expertes étaient principalement en lien avec le prototype du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* (PPI ; 8 fréquences de suggestions) alors que les personnes praticiennes, c'est-à-dire les DÉES, suggéraient davantage d'améliorations en lien avec le prototype de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* (5 suggestions), tout en ayant une préoccupation pour le prototype du *cahier de consignation du projet professionnel*

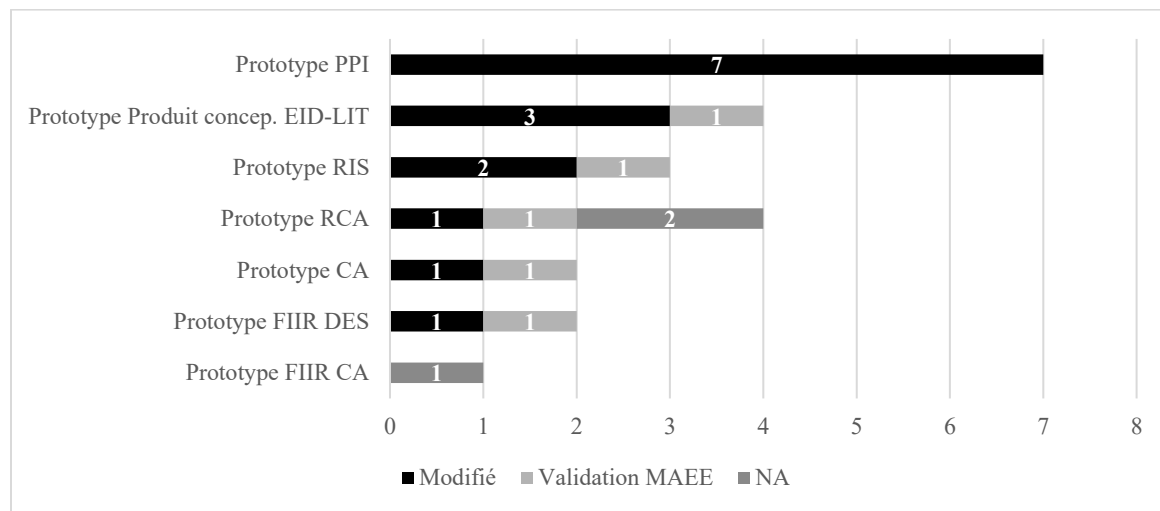
d'intervention (CC-PPI) (PPI ; 4 suggestions). Leurs suggestions d'améliorations ont été considérées en vue de la mise au point des prototypes.

2.3 La mise au point des produits conceptuels et d'accompagnement de la mise à l'essai fonctionnelle et les justifications des prises de décisions

La mise au point des prototypes est possible grâce à l'analyse des données réalisées à l'issue de la collecte de données auprès de l'équipe de travail des personnes représentantes-expertes/DÉS lors de la mise à l'essai fonctionnelle. Les résultats de l'interprétation des améliorations suggérées s'appuient sur les critères des produits en recherche-développement (G. Bergeron et Bergeron, 2021) détaillés à l'annexe T (utilisabilité, utilité et valeur d'estime⁵⁵). En vue de faire des mises au point, les 31 suggestions d'améliorations (tableau 13) sont condensées en 23 propositions d'améliorations, puisque certaines suggestions peuvent être fusionnées. De façon sensiblement égale, les propositions d'améliorations visent l'utilité (10/23) et l'utilisabilité (9/23) des prototypes. La valeur d'estime des prototypes vient ensuite (4/23). Pour approfondir, il est possible de préciser le nombre de natures de propositions d'améliorations des prototypes par produit selon leur catégorie de mise au point (voir le tableau 13).

⁵⁵ Il est à noter que l'adéquation des produits avec les besoins du milieu est présentée dans la partie des résultats liés aux composantes essentielles projetées, anticipées et perçues des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS.

Tableau 13 Les propositions d'améliorations des prototypes par produits conceptuels et d'accompagnement selon leur catégorie de mise au point



Source. B-Lamoureux.

Les interprétations liées aux propositions d'amélioration aux prototypes conceptuels et d'accompagnement ont mené à trois catégories de prise de décisions : 1) modification effectuée (noir) ; 2) en attente de vérification lors de la mise à l'essai empirique (gris pâle) ou 3) non applicables (gris foncé). De la sorte, la majorité des propositions d'amélioration (15/23) portent sur des modifications aux prototypes en adéquation avec l'analyse des besoins ou les caractéristiques des produits recensés lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) ou en adéquation avec le cadre de référence. Les conciliations entre les divergences dans les propositions d'amélioration mènent à des adaptations. Pensons notamment aux propositions d'amélioration qui visent à : 1) prévoir du temps de complétion lors des rencontres collectives en plus des journées pleines d'accompagnement ; 2) favoriser la disponibilité de la DÉs en vivant des demi-journées d'accompagnement ; 3) soutenir l'appropriation du PPI en le morcelant lors des rencontres collectives d'accompagnement (RCA).

Pour ces dernières propositions, il est décidé de permettre aux DÉs participant à la mise à l'essai empirique de déterminer individuellement et collectivement ce qui leur semble le plus pertinent :

- Modélisation des réflexions autour du PPI à l'oral par la chercheuse-accompagnatrice avec la consignation d'un résumé par celle-ci dans le canevas de PPI de la DÉs-narratrice accompagnée après la rencontre collective d'accompagnement ;
- Prise de notes en partage d'écran par les DÉs accompagnatrices (par l'usage de la synthèse vocale ou le résumé spontané) dans le canevas de PPI de la DÉs-narratrice accompagnée, au fil de sa narration, avec une pratique guidée de navigation dans le canevas de PPI par la chercheuse-accompagnatrice au fil des réflexions et des questions ;
- Prise de notes par la DÉs narratrice accompagnée entre les rencontres et complétions par la chercheuse-accompagnatrice après la rencontre collective d'accompagnement.

Certaines propositions d'amélioration (5/23) sont consignées au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* afin de valider leur pertinence auprès des DÉs participant à la mise à l'essai empirique. Ce processus a pour but de dégager les besoins réels de ces personnes participantes et les limites qu'elles perçoivent ainsi que de coconstruire le sens et la pertinence lors des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) dans le cadre de l'étayage d'un PPI à l'autre. Pensons notamment aux propositions d'amélioration concernant la durée et la fréquence des rencontres, l'ajout d'un *lexique* et d'annexes dans les ressources proposées aux DÉs. Finalement, quelques propositions d'amélioration (3/23) ont été laissées de côté parce qu'elles sont déjà prises en compte dans les prototypes des produits. Par exemple,

« éviter la mobilisation d'équipe entre novembre-décembre » qui est déjà prévu au calendrier et « permettre une régulation pour chaque PPI » ou « anticiper l'accompagnement des personnes accompagnatrices » qui sont possibles dans les FIIR (DÉS/CA) remplies à chaque rencontre collective d'accompagnement. Il est probable que la courte durée de la mise à l'essai fonctionnelle ne permette pas de cerner les subtilités de tous les prototypes et qu'il s'avère donc indispensable de les mettre à l'essai de façon empirique.

Pour conclure, les divergences entre les propositions d'amélioration de la chercheuse-accompagnatrice et des personnes praticiennes (DÉS) démontrent bien l'importance que les produits ne peuvent pas exclusivement s'appuyer sur un cadre de référence, bien qu'une recension pragmatique et une mise à l'essai fonctionnelle soient réalisées. En effet, une utilisation empirique des produits est nécessaire.

3. LES RÉSULTATS DE L'AMÉLIORATION DES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT LORS DE LA MISE À L'ESSAI EMPIRIQUE

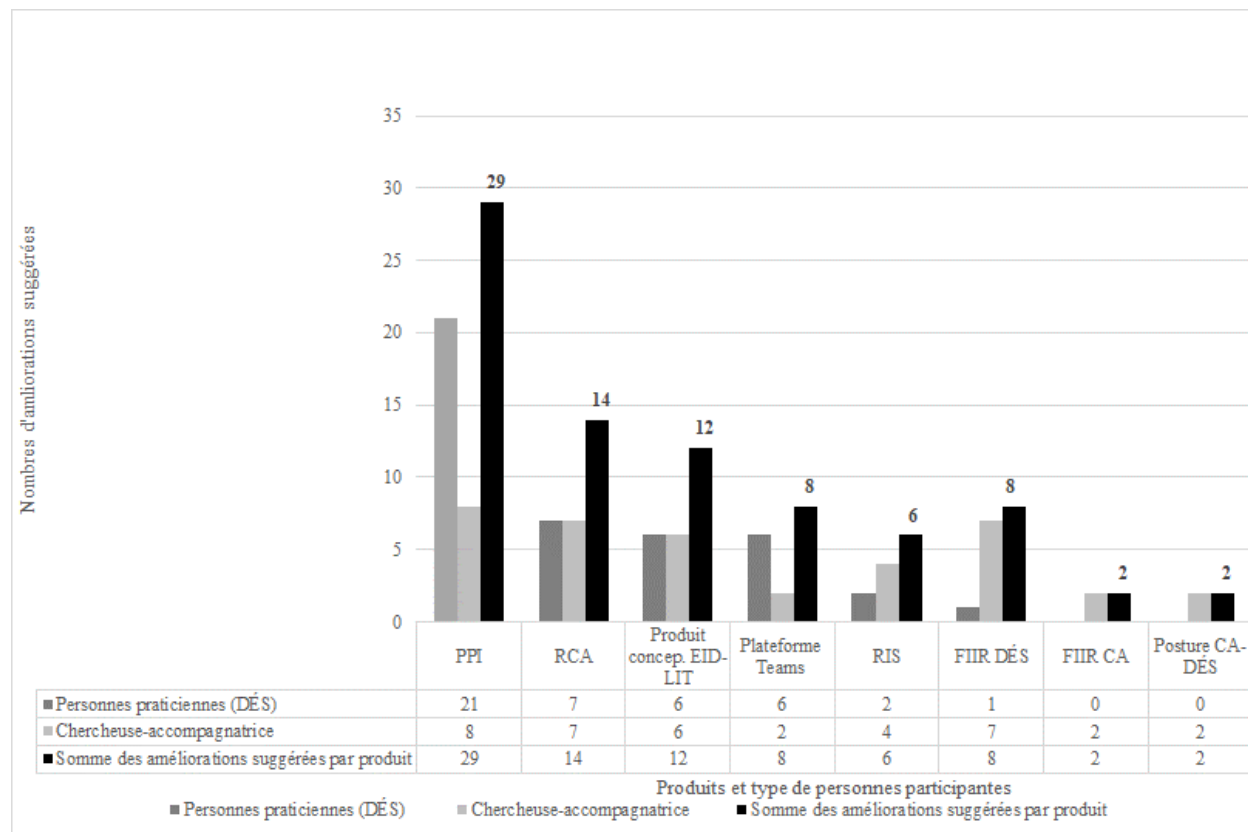
Les résultats de l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) se divisent en deux parties. D'abord, il y a les améliorations suggérées aux produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes de la mise à l'essai empirique. Rappelons que les personnes participantes sont la chercheuse-accompagnatrice et les directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Ces résultats mènent aux mises au point des produits conceptuels et d'accompagnement, qui sont itératives entre chacune des rencontres collectives d'accompagnement (RCA1 à RCA6) et qui comprennent une

justification des prises de décisions. Donc, les résultats d'analyse des suggestions d'améliorations sont quantifiés par fréquence de suggestion d'améliorations afin de les comparer : 1) par le type de personne participante pour chacun des prototypes ; 2) par critères des produits en recherche-développement et 3) par catégorie de mise au point afin de pouvoir les comparer.

3.1 Les améliorations suggérées aux produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes de la mise à l'essai empirique

Les résultats des améliorations suggérées aux produits conceptuels et d'accompagnement comprennent les explications qualitatives qui accompagnaient les éléments de questionnaire soumis aux personnes participantes quant à l'utilisabilité, l'utilité, la valeur d'estime et l'adéquation avec les besoins du milieu des prototypes (G. Bergeron et Bergeron, 2021). Ces résultats présentent donc les données qualitatives, quantifiées par fréquence de réponse par personne participante afin de pouvoir les comparer. Le tableau 14 illustre le nombre d'améliorations suggérées par produit et par type de personne participante de la mise à l'essai empirique.

Tableau 14 Le nombre d'améliorations suggérées par produit et par type de personne participante de la mise à l'essai empirique



Source. B-Lamoureux.

Cette figure comptabilise le nombre de suggestions d'améliorations aux produits conceptuels et d'accompagnement proposées par produit par type de personnes participantes ($n = 8^{56}$), soit les DÉS en tant que personnes praticiennes et la chercheuse-accompagnatrice (CA). Des exemples

⁵⁶ Les données de la DÉS participante qui a quitté le groupe (P21) après la première rencontre collective d'accompagnement (RCA1) sont considérées seulement pour cette rencontre dans la présentation des résultats. Aussi, les données collectées auprès de la chercheuse-accompagnatrice sont incluses dans ces résultats.

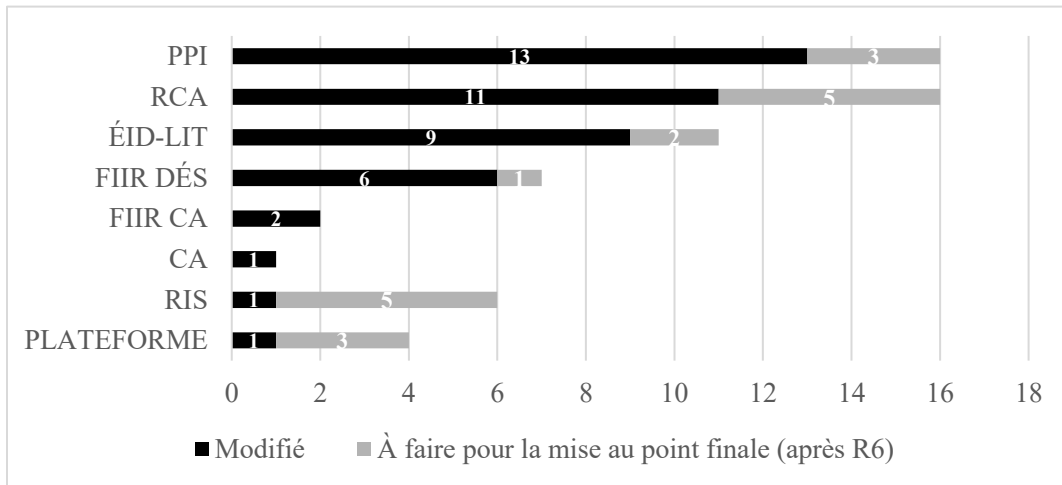
d'améliorations suggérées sont présentés à la section suivante. Au total, 81 suggestions d'améliorations ont été cumulées d'une rencontre collective d'accompagnement (RCA) à l'autre. Un premier constat se démarque : les suggestions d'améliorations sont plus fréquentes pour le projet professionnel d'intervention (PPI ; 29 suggestions : 21 suggestions DÉES et 8 suggestions CA), et ce, tant auprès des DÉES que de la chercheuse-accompagnatrice. À exæquo s'ensuivent *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* (14 suggestions : 7 suggestions DÉES et 7 suggestions CA) et la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* (12 suggestions : 6 suggestions DÉES et 6 suggestions CA). Avec un nombre de suggestions diminuant de près de la moitié, la plateforme infonuagique de travail collaboratif (Microsoft Teams d'équipe associée à un SharePoint protégé ; 8 suggestions : 6 suggestions DÉES et 2 suggestions CA), *la rencontre d'information et de sensibilisation* (RIS ; 6 suggestions : 2 suggestions DÉES et 4 suggestions CA) et *la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉES* (8 suggestions : 1 suggestion DÉES et 7 suggestions CA) suivent. Finalement, la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice* (2 suggestions : 0 suggestion DÉES et 2 suggestions CA) et la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* (2 suggestions : 0 suggestion DÉES et 2 suggestions CA) ont fait l'objet de suggestions d'améliorations par la chercheuse-accompagnatrice. L'interprétation de cette analyse de données est catégorisée par nature de suggestions lors de la description des mises au point.

3.2 La mise au point des produits conceptuels et d'accompagnement de la mise à l'essai empirique et les justifications des prises de décisions

Les mises au point des produits conceptuels et d'accompagnement sont possibles grâce à l'analyse des données collectées auprès des personnes participantes (DÉS et chercheuse-accompagnatrice) lors de chacune des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). Les résultats de l'interprétation des améliorations suggérées s'appuient sur les critères des produits en recherche-développement (G. Bergeron et Bergeron, 2021) détaillés à l'annexe U (utilisabilité, utilité et valeur d'estime⁵⁷). En vue de faire des mises au point, les 81 suggestions d'améliorations (tableau 15) sont condensées en 63 propositions d'améliorations, puisque certaines suggestions peuvent être fusionnées. D'abord, le critère qui comprend le plus de propositions d'améliorations est lié à l'utilité des produits (39/63), suivi de l'utilisabilité (14/63) et de la valeur d'estime des produits (10/63). De façon plus approfondie, il est possible de préciser le nombre de propositions d'améliorations des produits conceptuels et d'accompagnement par produit selon leur catégorie de mise au point.

⁵⁷ Il est à noter que l'adéquation des produits avec les besoins du milieu est présentée dans la partie des résultats liés aux composantes essentielles projetées, anticipées et perçues des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS.

Tableau 15 Les propositions d'améliorations des produits conceptuels et d'accompagnement par produit selon leur catégorie de mise au point



Source. B-Lamoureux.

Les interprétations liées aux propositions d'améliorations des produits conceptuels et d'accompagnement ont mené à deux catégories de prise de décisions : 1) modification effectuée (noir) ; 2) à faire lors de la mise au point finale après la R6 (gris pâle). Ainsi, la majorité des propositions d'améliorations (44/63) portent sur des modifications en adéquation avec l'analyse des besoins ou les caractéristiques des produits recensés lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) ou en adéquation avec l'expérience empirique des personnes participantes (MAEE – C3). Les propositions d'améliorations restantes (19/63) sont issues de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6) et ces améliorations sont réservées pour des pistes de recherches futures qui devront être validées dans la pratique. Celles-ci ont donc été consignées au *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* pour la diffusion des produits ou des projets de recherche ultérieurs.

Pour conclure cette section des résultats liés à l'amélioration des produits, en considérant les limites particulières du contexte de l'échantillon de la mise à l'essai empirique⁵⁸, l'objectif spécifique de développement qui vise à améliorer les produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire (OS2) est atteint. Cette atteinte est rendue possible principalement par les mises au point des produits qui s'appuient sur l'assurance de la contrevérification des interprétations auprès des personnes participantes au regard de leur contextualisation, synthétisation et vulgarisation.

Dans ce quatrième chapitre, les résultats liés aux objectifs de développement (OS1-OS2) ont été exposés en cohérence avec l'activité de développement de mise à disposition du produit (voir le tableau 3) auprès des directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Conséquemment, la mise à disposition des produits améliorés est réalisée par l'entremise du dépôt des annexes R, S, T. De plus, considérant que cette activité de développement est étroitement liée à l'activité formelle de recherche de diffusion des résultats de recherche (voir le tableau 3), les objectifs de développement sont également étroitement liés aux objectifs formels de recherche. Les résultats de ces derniers sont présentés dans la section suivante.

⁵⁸ Petit nombre de DÉs participantes (n=7) œuvrant dans des établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur de la CMM (2017a, 2017b).

CINQUIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES FORMELS DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, les résultats liés aux objectifs formels de recherche sont présentés en cohérence avec l'activité formelle de recherche de diffusion des résultats de recherche (voir le tableau 3). Il s'agit de la phase 5 de la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Ces résultats sont issus de l'utilisation des produits conceptuels et d'accompagnement auprès de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Ces objectifs spécifiques formels de recherche, présentés dans les trois sections de ce chapitre, visent d'abord à dégager les composantes essentielles projetées, anticipées et perçues des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS (OS3). Ensuite, l'objectif est de dégager les retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS (OS4). L'objectif final est de valider le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès des DÉS (OS5). Rappelons qu'un triple rôle de la doctorante agissant à titre de (1) chercheuse-développeuse et de (2) chercheuse-accompagnatrice ainsi que de (3) chercheuse critique-émancipatrice s'est dégagé du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* lors de la présentation des résultats des objectifs spécifiques de développement (voir le quatrième chapitre de cette thèse).

1. LES RÉSULTATS LIÉS AUX COMPOSANTES ESSENTIELLES DES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DU *LEADERSHIP INCLUSIF ET TRANSFORMATIF* DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

En rétrospective, cette section des résultats liés aux composantes essentielles projetées, anticipées et perçues des produits conceptuels⁵⁹ et d'accompagnement (OS3) présente l'évolution des composantes essentielles au fil des trois collectes de données de la recherche (C1 ; C2 ; C3). Cette section se divise donc en deux parties. D'abord, l'appréciation des produits lors des deux mises à l'essai (MAEF – C2 ; MAEE – C3), au regard de leur adéquation avec les besoins du milieu ainsi que les connaissances et les savoirs issus des recherches sont présentés. Ensuite, l'adéquation des produits dégagés lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) au regard des besoins de formation et d'accompagnement dégagés lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) est illustrée.

Rappelons aussi que l'appréciation des produits conceptuels et d'accompagnement porte sur leur utilisabilité, leur utilité, leur valeur d'estime et leur adéquation avec les besoins du milieu

⁵⁹ Rappelons que pour les produits conceptuels, il s'agit (1) du *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* illustrant le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS qui est devenu une partie centrale de (2) la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles*. Par conséquent, lors de cette collecte de données, les personnes participantes apprécient le produit imbriqué, c'est-à-dire le deuxième produit (capsule narrée).

et les connaissances et les savoirs issus des recherches (G. Bergeron et Bergeron, 2021). Les trois premiers critères sont présentés dans les résultats liés aux objectifs de développement (amélioration ; voir le quatrième chapitre de cette thèse). Il reste donc l'appréciation de leur adéquation avec les besoins du milieu et les connaissances et les savoirs issus des recherches, qui est présentée dans cette section. Dans cette recherche, les besoins du milieu et les connaissances et les savoirs issus des recherches permettent de dégager des composantes essentielles projetées lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1 ; voir le premier chapitre de cette thèse). Ainsi, la comparaison des composantes essentielles projetées, anticipées et perçues entre les trois collectes de données de la recherche (C1 ; C2 ; C3) porte sur les résultats quant aux besoins de formation et d'accompagnement au regard du développement du *leadership inclusif et transformatif* lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1 ; composantes essentielles projetées). Ceux-ci sont recensés lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2 ; composantes essentielles anticipées) et de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3 ; composantes essentielles perçues), ce qui permet de dégager une évolution. De plus, ces résultats de comparaison des composantes essentielles projetées, anticipées et perçues sont contrevérifiés auprès des personnes participantes lors de la dernière rencontre collective d'accompagnement (RCA6) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). L'adéquation au regard des besoins de formation et

d'accompagnement (MAEE – RCA6 ; n = 7 DÉs⁶⁰) ainsi que les composantes perçues comme essentielles des produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes (MAEF : n = 7 ; MAEE : n = 7⁶¹) sont donc liées et représentées par des résultats qualitatifs et quantitatifs issus de données qualitatives quantifiées par une personne participante ou des données quantitatives associées à des données qualitatives servant de réponses explicatives. Ce choix raisonné de quantifier des données qualitatives permet la comparaison entre les composantes jugées essentielles ou pertinentes entre les temps de collectes. Afin d'affiner cette comparaison avec transparence, les accords et les divergences de perceptions entre les DÉs et la chercheuse-accompagnatrice sont mentionnés, notamment lorsqu'il y aurait une appréciation de moins de 50 % de la part des DÉs participantes. L'annexe V illustre l'évolution des composantes essentielles projetées, anticipées et perçues au fil des trois collectes de données de la recherche et celle-ci est expliquée dans les sections suivantes.

⁶⁰ Les données de la DÉs participante qui a quitté le groupe (P21) après la 1^{re} rencontre collective d'accompagnement (RCA1) ne sont pas incluses dans cette présentation des résultats puisque les données collectées associées concernent les 3^e, 4^e et 5^e rencontres collectives d'accompagnement (RCA3-RCA4-RCA6). De plus, la chercheuse-accompagnatrice ne s'est pas prononcée concernant l'adéquation au regard des besoins de formation et d'accompagnement dans cette collecte de données.

⁶¹ Les données de la DÉs participante qui a quitté le groupe (P21) après la 1^{re} rencontre collective d'accompagnement (RCA1) ne sont pas incluses dans cette présentation des résultats puisque les données collectées associées concernent les 3^e, 4^e et 5^e rencontres collectives d'accompagnement (RCA3-RCA4-RCA6). Par contre, les données de la chercheuse-accompagnatrice sont comptabilisées.

1.1 L'appréciation des produits conceptuels et d'accompagnement au regard de leur adéquation avec les besoins du milieu, les connaissances et les savoirs issus des recherches ainsi que les composantes essentielles projetées, anticipées et perçues

Les résultats de l'appréciation des produits conceptuels et d'accompagnement au regard de leur adéquation avec les besoins du milieu, les connaissances et les savoirs issus des recherches ainsi que les composantes essentielles projetées, anticipées et perçues, sont divisés en trois parties. D'abord, il y a les composantes essentielles anticipées des produits (à partir de leurs prototypes) lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) au regard des composantes essentielles projetées lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1). Ensuite sont présentées les composantes essentielles perçues des produits lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) au regard des composantes essentielles projetées lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) (voir l'annexe V). Enfin, la comparaison des composantes essentielles perçues des produits lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) au regard des composantes essentielles anticipées lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) est illustrée.

1.1.1 Les composantes essentielles anticipées des produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes lors de la mise à l'essai fonctionnelle au regard des composantes essentielles projetées lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés

Rappelons que les résultats de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) liés aux composantes essentielles anticipées incluent les données collectées auprès des sept personnes représentantes-expertes/DÉS. Les résultats montrent que 42,86 % des personnes participantes

(trois sur sept) considèrent que tous les prototypes des produits conceptuels⁶² et d'accompagnement sont essentiels. Deux raisons ressortent, soit pour « bien comprendre le projet [...] réfléchir aux actions à mettre en place et à nos pratiques » (P13), soit parce qu'ils « paraissent complémentaires et [...] constituent chacun un élément clé du dispositif » (P04). Ensuite, 57,14 % des personnes participantes (quatre sur sept) ont des réponses différentes (voir les résultats par produits à l'annexe V). Il y a par exemple : « l'outils [*sic*] de la rencontre de sensibilisation place bien les éléments qui annoncent les motifs vers les changements souhaités. Le PPI et [l]'opérationnalisation des rencontres permettent de garder le cap tout en permettant une certaine flexibilité dans le processus » (P19) ou « le PPI et les fiches d'introspection et de rétroaction, bien que les autres éléments soient fort importants, les deux premiers cités sont incontournables » (P15). À l'unanimité, 100 % des personnes participantes (sept sur sept) mentionnent que le prototype du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* est une composante essentielle. Suivent ensuite le prototype de la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice* et le prototype de la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉES* avec 85,71 % des personnes participantes (six sur sept) ainsi que le prototype du *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* avec 71,43 % des personnes participantes (cinq sur sept). Finalement, à exæquo, 57,14 % des personnes participantes (quatre sur sept) rapportent que le prototype de la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*, le prototype du produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership*

⁶² Il est à noter que lors de cette collecte de données, les questions liées à l'appréciation des produits conceptuels n'étaient pas scindées pour chacun d'eux.

inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles ainsi que le prototype de la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* sont des composantes essentielles anticipées. Considérant que le nombre de personnes participantes qui relèvent les prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement comme étant une composante essentielle se situe entre 57,14 % et 100 %, tous les prototypes sont maintenus en effectuant les mises au point recommandées ainsi qu'en considérant les forces et limites perçues par les personnes participantes.

1.1.2 Les composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes lors de la mise à l'essai empirique au regard des composantes essentielles projetées lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés

Rappelons que lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3), la collecte des composantes essentielles perçues inclut les données collectées auprès de six DÉs et de la chercheuse-accompagnatrice⁶³ (voir l'annexe V). Les résultats montrent que 100 % des personnes participantes (sept sur sept ; dont la chercheuse-accompagnatrice) considèrent que la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*, le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* narré avec le groupe du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention*

⁶³ Les données collectées auprès de la chercheuse-accompagnatrice sont incluses dans ces résultats. Les données de la DÉs participante qui a quitté le groupe (P21) après la première rencontre collective d'accompagnement (RCA1) ne sont pas présentes dans cette présentation des résultats puisque les données collectées associées concernent les troisième, quatrième et cinquième rencontre collective d'accompagnement (RCA3-RCA4-RCA6).

(CC-PPI) ainsi que la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* sont des composantes essentielles perçues. Ensuite, 85,7 % des personnes participantes (six sur sept ; dont la chercheuse-accompagnatrice) considèrent que la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles*, la *capsule sur les biais inconscients et préjugés* dont le contenu est explicité dans le lexique ainsi que *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* (planification mensuelle ou bimestrielle, ordonnancement et déroulement des rencontres) sont essentiels. En revanche, la personne participante qui juge ces produits non essentiels les considère tout de même pertinents. De plus, 74,43 % des personnes participantes (cinq sur sept ; dont la chercheuse-accompagnatrice) considèrent que *la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs* est essentielle. En revanche, les personnes participantes (deux sur sept) qui la jugent non essentielle la considèrent tout de même pertinente.

Une première divergence entre l'appréciation de la chercheuse-accompagnatrice et l'appréciation des DÉs concerne les *ressources clés de cette recherche* et le *lexique*. En effet, 57,14 % des personnes participantes (quatre sur sept) considèrent que les *ressources clés de cette recherche* et le *lexique* sont essentiels. En revanche, les personnes participantes (trois sur sept ; dont la chercheuse-accompagnatrice) qui les jugent non essentiel, les considèrent tout de même pertinents. Une deuxième divergence entre l'appréciation de la chercheuse-accompagnatrice et l'appréciation des DÉs concerne l'accès à des *ressources sur diverses thématiques d'ÉID*, qui apparaît essentiel pour 74,43 % des personnes participantes (cinq sur sept). En revanche, les personnes participantes (deux sur sept ; dont la chercheuse-accompagnatrice) qui considèrent cet accès non essentiel le considèrent tout de même pertinent. Une troisième divergence entre

l'appréciation de la chercheuse-accompagnatrice et l'appréciation des DÉs concerne *le canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* qui apparaît essentiel pour seulement 28,57 % des personnes participantes (deux sur sept ; dont la chercheuse-accompagnatrice). En revanche, les personnes participantes qui le jugent non essentiel, le considèrent tout de même pertinent.

Enfin, le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* à l'écrit du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* fait l'objet d'une appréciation plus divergente entre les personnes participantes puisqu'il apparaît essentiel pour 74,43 % des personnes participantes (cinq sur sept ; dont la chercheuse-accompagnatrice). Une des personnes participantes (une sur sept) le juge pertinent, mais non essentiel tandis qu'une autre des personnes participantes (une sur sept) a indiqué « autre » en précisant, dans les données qualitatives complémentaires facultatives, que sa forme « pourrait être simplifiée encore » (P24). Finalement, c'est la plateforme infonuagique de travail collaboratif (Microsoft Teams d'équipe associée à un SharePoint protégé) qui a suscité l'appréciation la plus nuancée. En effet, la plateforme est jugée essentielle seulement par 14,29 % des personnes participantes (une sur sept) et il s'agit de la perception de la chercheuse-accompagnatrice. Or, trois personnes participantes (trois sur sept) la jugent pertinente, mais non essentielle, tandis que trois autres personnes participantes (trois sur sept) ont indiqué « autre ». Les données qualitatives complémentaires facultatives de ces DÉs rapportent les citations suivantes : « Je pense qu'il est essentiel que nous puissions échanger et partager de l'information. Par contre, la plateforme est un enjeu important. » (P13 ; RCA6) et « C'est essentiel d'avoir une plateforme de partage, mais il faudrait trouver une façon que ce soit

plus fluide. Peut-être pourrait-on utiliser un oneNote » (P24 ; RCA6). Dans le même sens, il est précisé qu'en « dehors d'un contexte de recherche où la protection des données est importante [la personne participante souhaiterait] une plateforme plus facilement accessible, soit [un] TEAMS organisationnel –utilisé tous les jours, soit une autres plateforme [sic] qui est accessible simplement » (P12).

1.1.3 La comparaison des composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement par les personnes participantes lors de la mise à l'essai empirique au regard des composantes essentielles anticipées lors de la mise à l'essai fonctionnelle

La comparaison des résultats liés aux composantes essentielles entre la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) et la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) génère plusieurs constats.

D'abord, le pourcentage de personnes participantes jugeant « essentiels » les produits conceptuels et d'accompagnement est resté stable (100 %) ou a augmenté de 15 à 43 points pour se situer entre 86 % et 100 %.

Des précisions quant au caractère essentiel en lien avec le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* permettent de cerner son caractère pertinent dans tous ses modes (à l'écrit et narré avec le groupe), mais il n'est jugé essentiel que dans le mode narré avec le groupe (MAEE = 100 %). La baisse de l'appréciation (MAEF = 100 %/MAEE = 74 %) du *canavas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* à l'écrit du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* nécessite une interprétation plus approfondie en lien avec les résultats liés aux autres objectifs spécifiques de recherche. Plus

spécifiquement pour *le canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*, celui-ci apparaît moins essentiel d'une mise à l'essai à l'autre (MAEF = 100 %/MAEE = 29 %). Il est possible qu'une surévaluation ait eu lieu lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) en raison du délai limité de la présentation des différents modes d'utilisation du prototype et de l'aspect « anticipé » de l'appréciation. Néanmoins, le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* servait à collecter des données pour la chercheuse afin de marquer l'évolution du *leadership inclusif et transformatif* dans le temps au fil des prises de recul perçues par chaque DÉs. Il servait aussi à croiser ces données avec les autres sections du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* dans le but de valider le construit conceptuel (OS5). Ces données sont aussi reprises par la chercheuse-accompagnatrice afin de réguler les pistes de prises de conscience qu'elle pouvait faire émerger chez les DÉs. En effet, elle y voyait l'occasion de dégager l'évolution du *leadership inclusif et transformatif* et des projets au fil des rencontres ; ce qui constitue davantage un besoin pour la personne accompagnatrice que pour les personnes accompagnées qui manifestent leur prise de recul autrement, comme dans la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs)*. Par conséquent, il apparaît cohérent que les DÉs ne relèvent pas de caractère essentiel à cette section du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*, bien qu'elles la jugent pertinente, parce qu'elle ne leur est pas utile au quotidien. Cependant, la chercheuse-accompagnatrice révèle que le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* à l'écrit semble essentiel, en comparaison à sa forme narrée avec le groupe, car il agit comme « prétexte indispensable pour [mener un projet réel dans le milieu] ; autrement [la DÉs reste dans] des boucles perpétuelles de

questionnements qui donnent l'impression de ne pas aboutir à un projet [concret] comme dans le cas de [P12], bien que les questionnements semblent faire évoluer la personne » (CA). De plus, bien que le *canavas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* n'ait pas été formellement apprécié parce qu'il n'était pas différencié du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* dans les outils de collecte de données, il reste un outil d'accompagnement indispensable, donc essentiel, pour la chercheuse-accompagnatrice qui utilise les pistes de questionnement durant les rencontres collectives d'accompagnement (RCA). Par conséquent, il est possible de juger l'appréciation du *canavas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* comme étant tout aussi essentiel que la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice*.

Enfin, le pourcentage de personnes participantes jugeant « essentielle » la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* a diminué de douze points (MAEF = 86 %/MAEE = 74 %), bien qu'elles continuent de la juger pertinente. En parallèle, la baisse de l'appréciation de l'espace informatisé collectif de partage s'explique aussi par la difficulté de l'accès à la plateforme infonuagique de travail collaboratif (Microsoft Teams d'équipe associée à un SharePoint protégé), en raison de multiples problèmes techniques liés à

l'authentification à deux facteurs (A2F), qui a pour but de rehausser la sécurité des comptes USherbrooke⁶⁴.

Finalement, les appréciations quant au caractère « essentiel » des trois produits ajoutés au fil des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) sont élevées (74 % et 86 %) ou moyennement élevé (57 %).

1.2 L'adéquation des produits conceptuels et d'accompagnement dégagé lors de la mise à l'essai empirique au regard des besoins de formation et d'accompagnement dégagés lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés

Rappelons que les résultats de l'adéquation des produits conceptuels et d'accompagnement dégagés lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) au regard des besoins de formation et d'accompagnement dégagés lors des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) incluent les données collectées auprès de six DÉs⁶⁵ (voir l'annexe V). Ces résultats montrent que 100 % des personnes participantes (six sur six) sont « tout à fait

⁶⁴ Dans le contexte du partage d'une plateforme infonuagique de travail collaboratif à l'extérieur de l'université, même le centre d'aide et de soutien informatisé de l'Université de Sherbrooke (Casius) avait de la difficulté à résoudre la problématique récurrente de connexion vécue par les personnes participantes, et ce, malgré le soutien constant de la chercheuse-accompagnatrice.

⁶⁵ Les données de la DÉs participante qui a quitté le groupe (P21) après la première rencontre collective d'accompagnement (RCA1) ne sont pas présentes dans cette présentation des résultats puisque la collecte des données de cet élément (adéquation) a lieu lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6). De plus, la chercheuse-accompagnatrice n'a pas été sondée en lien avec cet élément (adéquation).

d'accord » ou « d'accord » avec la majorité des énoncés. Ces énoncés stipulent que les produits conceptuels et d'accompagnement :

- Utilisent « le projet éducatif comme porte d'entrée pour réfléchir sur l'ÉID ». Une des personnes participantes ajoute une nuance à sa réponse : « Le projet éducatif peut être une porte d'entrée, mais ce n'est pas nécessairement le cas pour tous. » (P24).
- Partent « des encadrements légaux, ministériels et des savoirs issus de la recherche pour mieux réfléchir la réalité (et vice versa) ». Une des personnes participantes ajoute des nuances à ses réponses : « Certains savoirs de la recherche ont été intégrés, mais c'est le temps des échanges qui est le plus riche de nos rencontres. [...] Beaucoup d'éléments issus de la recherche sont de points de départ, moins sûr pour les encadrements légaux qui ne tiennent pas toujours compte de la réelle inclusion qui est plus éthique et morale que légale. » (P24).
- Permettent de « développer des outils de suivi et de régulation pour mieux piloter le changement de paradigme dans le temps ». Une des personnes participantes ajoute une nuance en précisant qu'elle anticipe être d'accord, mais précise : « je ne suis juste pas encore rendue là dans mon projet » (P12). Une autre nuance : « Je ne suis pas sûr que je les utiliserai réellement, mais ils m'inspireront. » (P24).
- Permettent de « partir de situations réelles pour développer des outils (praticopratique) », utilisent « une modalité collective qui soutient l'analyse et l'ajustement de la pratique » et gagnent à être animées « par une personne qui accompagne [*sic*] qui utilise l'art du questionnement pour soutenir la réflexivité auprès d'un petit groupe de DÉs volontaires ».

- Permettent de « mener un projet réel dans le milieu pour mieux réfléchir l'ÉID de façon différenciée selon l'analyse du milieu de chaque DÉS ». Une des personnes participantes ajoute une nuance à sa réponse : « Mener un projet réel peut-être, mais surtout m'influencer dans ma vision et m'orienter dans ma posture. » (P24).
- Permettent de « comprendre les présupposés au regard de l'ÉID pour mieux s'ajuster » et de « se donner un temps de qualité pour développer une compréhension des enjeux et solutions à l'égard de l'ÉID auprès de toutes les personnes de la communauté éducative ».

Un seul élément ne fait pas l'unanimité. En effet, 83,33 % des personnes participantes (cinq sur six) sont « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec l'énoncé stipulant que les produits conceptuels et d'accompagnement permettent de « prendre le temps nécessaire pour comprendre et intégrer à sa pratique les savoirs issus de la recherche en lien l'ajustement des présupposés et des cadres de références quant à l'ÉID ». Ainsi, 16,66 % des personnes participantes (une sur six) indiquent ne pas être en accord (« pas d'accord ») avec cet énoncé. Celle-ci précise que « le projet demande du temps de qualité en dehors des rencontres d'accompagnement. Il est malheureusement facile de mettre en veilleuse un projet s'il n'est véritablement pas ancré dans les besoins réels du milieu. Il faut se donner ce temps soi-même » (P12). Ces données quantitatives collectées concernant l'adéquation entre les besoins de formation et d'accompagnement au regard du développement du *leadership inclusif et transformatif* sont complémentaires à l'évaluation du caractère essentiel des produits conceptuels et d'accompagnement.

En rétrospective, les résultats liés à l'adéquation des produits conceptuels et d'accompagnement au regard des besoins de formation et d'accompagnement démontrent la

pertinence de chacun des produits pour les personnes participantes à la recherche. En effet, chaque produit permet à la DÉS de comprendre et intégrer à sa pratique les savoirs issus des recherches en lien l'ajustement des présupposés et des cadres de références quant à l'ÉID. Cela est particulièrement vrai pour les défis liés au temps de qualité nécessaire à l'extérieur des rencontres collectives d'accompagnement (RCA), comme relevé dans la recension documentaire (voir le deuxième chapitre de cette thèse). Ce constat ajoute du poids à la pertinence à *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* (planification mensuelle ou bimestrielle, ordonnancement et déroulement des rencontres) qui permettraient à chacune des DÉS d'exposer son *projet professionnel d'intervention (PPI)* lors de chacune des rencontres. L'intervalle entre les rencontres pourrait également être parsemé de relances liées à l'autoévaluation du *leadership inclusif et transformatif* afin de maintenir l'engagement des DÉS dans leur milieu.

D'ailleurs, les précisions quant au caractère essentiel du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* permettent de cerner son caractère pertinent dans tous ses modes, mais qui est jugé essentiel seulement dans son mode narré avec le groupe. Ce résultat converge avec la façon d'utiliser le *projet professionnel d'intervention (PPI)* présentée par Guillemette (2021). En effet, le *projet professionnel d'intervention (PPI)* serait utilisé principalement en tant que dispositif réflexif d'accompagnement alimenté par les questions de la chercheuse-accompagnatrice et des autres DÉS qui utilisent les boucles de réflexivité et d'apprentissage en guise d'art du questionnement, comme relevé dans la recension documentaire (voir le deuxième chapitre de cette thèse). De plus, considérant que certaines DÉS étaient rendues à mettre en place leur *projet professionnel d'intervention (PPI)* avec leur équipe-école et qu'elles

ont explicitement mentionné désirer utiliser le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* à l'écrit, il faudrait collecter d'autres données afin de déterminer s'il est apparu essentiel après son utilisation. Ce résultat diverge aussi des composantes essentielles projetées (S/ENT EXP – C1) liées au « développement d'outils de suivi et de régulation pour mieux piloter le changement de paradigme dans le temps » comme relevé dans la recension documentaire (voir le premier chapitre de cette thèse), dans la mesure où les personnes utilisatrices cibles (S/ENT EXP – C1) indiquaient qu'il serait nécessaire que les produits d'accompagnement comprennent des outils de suivi et de régulation. Ainsi, si le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* n'est pas utilisé dans sa forme écrite et que la DÉS n'a déposé aucun artefact, il est à se demander ce qu'elle utilise pour se laisser des traces et piloter le changement de paradigme dans le temps (MAEE – C3). Or, le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* à l'écrit, le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* et la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* semblent essentiels pour la chercheuse-accompagnatrice, raison du maintien de leur pertinence.

Par ailleurs, la mise en relation des résultats des améliorations (OS2) et des retombées perçues (voir la section 2 du cinquième chapitre de cette thèse) du *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* démontre l'avantage de le garder. Cela pourrait se faire en le raccordant au produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* en guise d'autoévaluation continue, qui pourrait avoir lieu à une rencontre collective d'accompagnement (RCA) sur deux par exemple. Aussi, les résultats des améliorations et des retombées perçues de la *fiche informatisée d'introspection et de*

rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS) laissent présager l'avantage d'y faire référence dans le canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT).

En parallèle, un espace informatisé collectif de partage semble souhaité par toutes les personnes participantes à condition de celui-ci soit facile d'accès dans le quotidien de la DÉS. Un remaniement des diverses sections de prise de recul du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* et de la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* ainsi que la création d'une nouvelle plateforme infonuagique incluant un espace collaboratif semblent pertinents, mais ils devront être validés par une mise à l'essai empirique dans le cadre d'autres travaux de recherche afin de déterminer avec plus de certitude leurs caractères essentiels. Finalement, les trois produits (*lexique*, l'accès aux *ressources clés de cette recherche* et l'accès aux *ressources sur diverses thématiques d'ÉID*) ajoutés au fil des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) devront faire l'objet d'une appréciation sur une période prolongée, bien que l'appréciation de leur caractère « essentiel » soit tout de même élevée ou moyennement élevée. Cet état de fait s'explique potentiellement par l'aspect organique de ces produits d'accompagnement, qui sont de nouvelles ressources conçues à partir des besoins situés des DÉS participantes.

À l'issue de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3), cet objectif spécifique formel de recherche visait à dégager les composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire. En ce sens, il est possible d'affirmer que malgré les limites de la mise à l'essai empirique (petit échantillon, proximité de la personne chercheuse et temporalité

de l'accompagnement vécu), les produits suivants sont à considérer comme essentiels : la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*, à laquelle est ajoutée la *capsule sur les biais inconscients et préjugés* dont le contenu est explicité dans le *lexique*, la *posture d'accompagnement* et la *démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice*, le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* dans son mode narré avec le groupe, les produits conceptuels ainsi que *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement*. Dans une moindre mesure, le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* à l'écrit, le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)*, le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* ainsi que les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (FIIR DÉS/CA) apparaissent tout de même importants, et même essentiels spécifiquement pour la chercheuse-accompagnatrice. Ils le sont hypothétiquement aussi pour les DÉS lorsqu'elles feront une rétrospective après plus d'une année d'accompagnement. L'accès à des ressources selon diverses thématiques et l'accès à une plateforme collective informatisée semblent pertinents, sans être essentiels, pour soutenir les DÉS.

Pour conclure cette présentation des résultats, l'objectif spécifique formel de recherche qui vise à dégager les composantes essentielles projetées, anticipées et perçues des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire (OS3) est atteint dans le contexte d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Ces résultats sont discutés dans le sixième chapitre de cette thèse. Pour le moment, la prochaine section expose les résultats liés aux retombées perçues des

produits conceptuels et d'accompagnement sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* auprès des DÉs.

2. LES RÉSULTATS LIÉS AUX RETOMBÉES PERÇUES D'UN DES PRODUITS CONCEPTUELS ET DES PRODUITS D'ACCOMPAGNEMENT

Cette section des résultats est liée aux retombées perçues des produits conceptuels⁶⁶ et d'accompagnement sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* auprès des DÉs (OS4).

Les références d'encodages des trois principaux produits d'accompagnement qui font office d'outils de collecte de données (FIIR CA, FIIR DÉs, PPI)⁶⁷ à l'usage de la chercheuse montrent que ces produits-outils permettent de collecter des données sur toutes les composantes du *leadership inclusif et transformatif* et de l'adoption d'une posture réflexive par les DÉs (soi et la situation ; soi et ses ressources ; soi et sa pratique ; soi et son développement professionnel). La triangulation des encodages apparaît suffisamment fiable, malgré les divergences quant aux

⁶⁶ Rappelons que pour les produits conceptuels, il s'agit (1) du *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* illustrant le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs qui est devenu une partie centrale de (2) la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles*. Par conséquent, lors de cette collecte de données, les personnes participantes apprécient le produit imbriqué, c'est-à-dire le deuxième produit (capsule narrée).

⁶⁷ Rappelons que les trois principaux produits-outils sont le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*, la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs)* et la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)*.

données collectées (voir la figure 5) entre les DÉS, entre leurs modes de consignation respectifs dans les outils de collecte de données et entre leurs participations aux rencontres collectives d'accompagnement (RCA). Pour ces raisons, il n'est pas possible de comparer l'évolution du développement du *leadership inclusif et transformatif* entre les rencontres ni entre les DÉS participantes. Néanmoins, les résultats qui suivent concernent l'ensemble des données collectées pour toutes les DÉS, par celles-ci et la chercheuse-accompagnatrice.

2.1 Les résultats liés aux retombées perçues des produits conceptuels par les directions d'établissement scolaire et la chercheuse-accompagnatrice

La principale retombée perçue dégagée du produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* est qu'elle permet aux DÉS de se sentir outillées dans la vulgarisation des connaissances liées à l'ÉID parce que son contenu et sa narration sont adaptés, clairs et faciles à comprendre. Les résultats démontrent que ce produit soutient une itération théorie-pratique dans le contexte du milieu scolaire dans le but d'amorcer une prise de recul et une remise en question. En effet, elle permet de développer un langage commun afin de s'engager dans un dialogue sur les défis de l'ÉID en mettant en lumière les systèmes d'oppression, les biais inconscients et les préjugés en milieu scolaire : « Cela me permet de me remettre en question. Cela favorise les échanges et l'évolution des pensées. Cela diminue assurément les biais inconscients » (P23). Son accessibilité, dans sa forme enregistrée et disponible en tout temps, a comme retombée de permettre un réinvestissement personnel au moment jugé opportun par la personne utilisatrice dans le but de soutenir le développement de son propre *leadership inclusif et transformatif*. Il est perçu que ce produit autoportant constitue un « outil

utilisé régulièrement dans la mise en place [du] projet [de la DÉS] » (P27), et qu'il a un effet catalyseur.

2.2 Les résultats liés aux retombées perçues des produits d'accompagnement par les directions d'établissement scolaire et la chercheuse-accompagnatrice

Les résultats liés aux retombées perçues des produits d'accompagnement concernent la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*, *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement*, *la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice*, *la fiche informatisée d'introspection de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* et *la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* ainsi que *le cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*.

2.2.1 Les résultats liés aux retombées perçues de la rencontre d'information et de sensibilisation

Il est à noter que la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* précède les produits conceptuels ; il n'y a qu'une petite partie de la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*, c'est-à-dire la section sur les biais inconscients et préjugés, qui a lieu pendant les rencontres collectives d'accompagnement (RCA). Cohéremment avec le cadre de référence de cette recherche (Guillemette, 2021 ; Paul, 2020), ce choix est fait afin de s'assurer d'établir un lien de confiance entre les personnes participantes dans les premières rencontres collectives d'accompagnement (RCA) et d'éviter la surcharge cognitive des nouveaux apprentissages lors de la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)*, qui pourrait miner la participation des DÉS à la recherche. Cette initiative permet aussi de laisser les DÉS se confronter aux décalages entre les

connaissances en ÉID et leur pratique ainsi que percevoir le climat de la démarche d'accompagnement proposée pour ce cheminement. L'intention de ce choix est de réellement s'inscrire dans une posture d'accompagnement, en se joignant aux DÉS pour cheminer en même temps qu'elles (Paul, 2020, p. 57). Les DÉS perçoivent que la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* permet de conceptualiser et de comprendre l'origine de certaines attitudes et comportements inévitables ou non inclusifs chez elles-mêmes ou chez des personnes de leur communauté éducative, comme le personnel enseignant. De façon plus spécifique, la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* incluant la *capsule sur les biais inconscients et préjugés*, dont le contenu est explicité dans le *lexique* ainsi que l'accès aux *ressources clés de cette recherche* et aux *ressources sur diverses thématiques d'ÉID*, a comme retombée d'amorcer le développement d'un langage commun et de déposer certaines assises réutilisables avec les équipes-école pour faire, graduellement, émerger les prises de conscience. Ainsi, il est perçu que la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* amorce le développement de connaissances et de prise de conscience des biais inconscients et des préjugés répandus dans la mesure où elle permet d'amorcer la réflexion et l'autoanalyse pour prendre conscience des nombreux enjeux d'ÉID en s'appuyant sur un langage commun. En ce sens, le *lexique* devient un ancrage évolutif après les rencontres collectives d'accompagnement (RCA) parce qu'il « permet de faire le point à froid suite à [sic] une journée intense de réflexion » (P24). Pouvant être réinvesti auprès des personnes de l'équipe-école dans la mise en œuvre du PPI, le *lexique* est jumelé avec les *ressources clés de cette recherche* et les *ressources sur diverses thématiques d'ÉID* qui ont comme retombée de soutenir l'idéation de solutions à certaines situations dans le but d'assurer l'ÉID au quotidien.

2.2.2 *Les résultats liés aux retombées perçues de l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement*

Les résultats liés aux retombées perçues de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* concernent la planification annuelle, les ordres du jour et le déroulement de ces rencontres. Malgré le fait qu'une seule DÉS (P27) ne nomme pas de retombée pour ce produit dans sa fiche informatisée d'introspection et de rétroaction lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement, pour plusieurs DÉS, ces rencontres sont perçues comme étant un temps de qualité pour discuter des différentes réalités des DÉS. Plus précisément, elles permettent de dialoguer sur les divergences d'opinions, d'enraciner et de développer des idées innovantes en lien avec l'ÉID en milieu scolaire. Une DÉS évoque : « Les discussions et lectures m'ont permis d'élargir ma compréhension des enjeux d'ÉID, particulièrement une sensibilité aux différents biais inconscients qui peuvent devenir un peu plus conscients lorsqu'on y est sensibilisé » (P12). Aussi, la chercheuse-accompagnatrice et certaines DÉS évoquent la plus-value que plusieurs d'entre elles tirent d'avoir antérieurement (dans les cinq dernières années) travaillé au primaire, au secondaire ou au service des ressources éducatives dans différents centres de services scolaires, puisque cela a comme retombée de diversifier et d'enrichir avantageusement le dialogue entre DÉS.

De plus, une DÉS énonce les retombées de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* en la comparant avec le produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* : « Les capsules vidéos [sic] mettent en contexte, mais elles ne sont jamais aussi intéressantes que quand on peut réagir ou interagir avec d'autres. Ce sont donc les moments de discussion et d'introspection qui sont les plus

porteurs selon moi » (P12). De plus, il est mentionné que *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* permet d'approfondir les réflexions et de partager des solutions pour soutenir l'accompagnement des personnes de l'équipe-école par la DÉ.S. La chercheuse-accompagnatrice perçoit que *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* permet de réinvestir la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* et le produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* au fil des rencontres afin de déconstruire et reconstruire les présupposés. Plus précisément, l'intention est de se pencher sur les biais inconscients et les préjugés pour mieux réinvestir les connaissances sur l'ÉID ainsi que le *leadership inclusif et transformatif*.

Lors de plusieurs discussions de groupe, les personnes participantes mentionnent percevoir « une plus grande richesse des échanges » lorsque les rencontres collectives d'accompagnement (RCA) sont vécues en présentiel, aux quatre à six semaines avec un petit groupe de six ou sept DÉ.S provenant de différents centres de services scolaires. Après l'analyse approfondie des données liées aux retombées, les résultats permettent de valider leur perception et d'affirmer que vivre les rencontres collectives d'accompagnement (RCA) en présentiel, en comparaison avec les rencontres en ligne, entraîne des partages plus exhaustifs, spontanés et personnels, notamment en lien avec les défis d'exercer un *leadership inclusif et transformatif*. Les DÉ.S perçoivent que les moments informels de pauses jumelés aux moments formels de rencontres collectives d'accompagnement (RCA) en présentiel leur permettent d'apprendre davantage, de donner une rétroaction et de partager entre elles. Exposer ainsi leur vulnérabilité, professionnelle et personnelle, a comme retombée d'entretenir une relation de proximité entre les personnes participantes, ce qui leur permet d'aborder plus en profondeur et concrètement leurs biais

inconscients et préjugés qui entravent l'évolution de leur *leadership inclusif et transformatif*. Une DÉS exprime bien ce constat :

Tout l'accompagnement a un effet sur toutes les sphères [du *leadership inclusif et transformatif*]. Les rencontres en personne permettent d'humaniser la démarche davantage, de cheminer aussi à travers la réflexion des autres. Le fait d'avoir du temps en rencontre pour remplir le PPI et les fiches informatisées est gagnant pour l'introspection. En écrivant et en réfléchissant sur les questions posées, ceci amène à clarifier mon projet, mes intentions, mon objectif et ce qu'il me manque pour l'atteindre. (P24)

Plus spécifiquement, la chercheuse-accompagnatrice note que la période d'accueil des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) intitulée « Quoi de neuf » a comme retombée d'amener les DÉS à partager leur quotidien en lien avec le développement de leur *leadership inclusif et transformatif*. Cette période d'accueil permet à la chercheuse-accompagnatrice de réinvestir les produits conceptuels et d'accompagnement en guise de prise de recul. Dans le même sens, lorsque *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* inclut la planification, dans l'ordre du jour, du remplissage du *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* avec l'animation et les explications de chacune des sphères du *leadership inclusif et transformatif* par la chercheuse-accompagnatrice, la prise de recul et la prise de conscience du développement du *leadership inclusif et transformatif* d'une rencontre à l'autre semblent être davantage soutenues. Brièvement, mentionnons l'absence de retombées nommées par la DÉS citée précédemment pour *l'opérationnalisation des rencontres collectives*

d'accompagnement, pour la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS et le canevas d'autoévaluation évolutif du *leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)*. Il est possible que cette DÉS ne ressente pas le besoin de s'autoévaluer et que les réflexions à l'oral lui suffisent. Cette hypothèse apparaît probable, car cette DÉS (P27) est parmi celles qui rapportent fréquemment la plus-value du processus réflexif inhérent à la démarche d'accompagnement vécue, malgré son arrivée à la quatrième rencontre collective d'accompagnement (RCA4 à RCA6). Cependant, la considération équitable de tous les avis et des diverses perspectives (B.-Lamoureux *et al.*, 2023) mène à nuancer ces résultats divergents afin de conclure à des retombées constituant des apports à la pratique des DÉS.

Dans les dernières rencontres, la chercheuse-accompagnatrice dégage aussi une retombée dans la dynamique de groupe : une forme de coaccompagnement entre les DÉS se dessine. La chercheuse-accompagnatrice dégage qu'à partir de la cinquième rencontre collective d'accompagnement (RCA5), les DÉS semblent faire des prises de conscience au regard de leur façon de mobiliser leur projet professionnel d'intervention dans leur milieu, et elle évoque aussi un « cercle de confiance renforcé », notamment lors du partage de « plusieurs confidences au diner » ou durant les pauses. Ces partages abordent les dualités d'ÉID à l'extérieur de leur établissement scolaire ou des tensions professionnelles et personnelles liées au déploiement de leur *leadership inclusif et transformatif* auprès de leur communauté éducative et de leur collectivité, c'est-à-dire auprès des personnes qu'elles côtoient dans leur vie personnelle ou dans la société.

2.2.3 *Les résultats liés aux retombées perçues de la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice*

Les retombées perçues de la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* sont d'abord explicitement nommées par les DÉs, puis détaillées par la chercheuse-accompagnatrice.

Du côté des DÉs, il est dégagé que l'ouverture et les rétroactions dispensées par l'accompagnement reçu font cheminer leur réflexion et leur posture. En ce sens, des DÉs mentionnent que cela prend certaines formes, comme « pousser la réflexion et [...] prendre conscience de nos biais et de nos actions dans nos milieux » (P13) ainsi que « la qualité des échanges, guidés par les questionnements des participants et de l'animatrice contribuent à former, renforcer le leadership [*sic*] » (P13). Cette façon d'accompagner semble donc soutenir des échanges et des réflexions de qualité pour une remise en question en lien avec les enjeux de l'ÉID. Autre exemple, il est rapporté que l'accompagnement dispensé par la chercheuse-accompagnatrice « apporte un gros plus aux échanges. Elle permet d'amener nos réflexions à un plus haut niveau. Elle est capable de mettre les mots plus justes sur ce que nous disons. Elle apporte de belles nuances » (P23). De plus, certaines DÉs affirment que la modélisation de la posture d'accompagnement en ÉID agit comme soutien au transfert de l'accompagnement dans leurs milieux scolaires : « avoir de la rétroaction et des questionnements éclairés et professionnels pour aller plus loin de la part d'une experte » (P24) semble « essentiel [comme] modèle à “ exporter ” dans nos milieux » (P12). Ce dernier constat concorde aussi avec la perception de la chercheuse-accompagnatrice qui énonce, à partir de la troisième rencontre collective d'accompagnement

(RCA3), que certaines idées énoncées ou formulations de questions de la part des DÉS, qui s'inscrivent graduellement dans une posture de coaccompagnement entre DÉS, s'apparentent à celles qu'elle-même utilise auprès d'elles depuis le début de la recherche.

2.2.4 *Les résultats liés aux retombées perçues de la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice et de la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS*

La chercheuse-accompagnatrice dégage les retombées suivantes en lien avec la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* :

Les FIIR CA permettent d'avoir un recul supplémentaire sur ce qui s'est vécu. Il semble judicieux de les remplir quelques heures après la rencontre afin d'avoir une vue d'ensemble. Elles permettent à la CA de déposer ses réflexions, questionnements et éléments à penser pour la prochaine rencontre. (CA)

De façon similaire, les DÉS rapportent que la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* constitue une forme d'autoportrait et de feuille de route, tel un « journal de bord » (P27) qui « permet de dresser un portrait de qui je suis. De connaître le point de départ. Il faut savoir d'où on part pour connaître où on doit aller » (P23). En général, bien qu'une seule DÉS (P27) ne mentionne pas de retombées pour ce produit dans sa *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6), d'autres DÉS affirment que ce produit d'accompagnement permet de mettre à l'écrit leurs réflexions et leurs idées. Cela a comme retombée d'organiser leurs pensées,

effectuer une prise de recul, s’objectiver et émettre des pistes de questionnements pour, notamment, planifier leurs prochaines actions. La chercheuse-accompagnatrice évoque que *la fiche informatisée d’introspection et de rétroaction de la DÉES* représente un arrêt obligatoire à chaque fin de rencontre collective d’accompagnement qui a comme retombée, chez chacune des DÉES, de faire une « prise de recul sur [s]a pratique et sur ses besoins de développement professionnel. Les FIIR permettent aussi de se projeter dans l’action à venir pour poursuivre le projet professionnel d’intervention » (CA).

2.2.5 *Les résultats liés aux retombées perçues du cahier de consignation du projet professionnel d’intervention*

Les résultats quant aux retombées perçues du *cahier de consignation du projet professionnel d’intervention (CC-PPI)* concernent tous ses canevas (le canevas d’autoévaluation évolutif du *leadership inclusif et transformatif* – CAÉ-LIT ; canevas d’accompagnement du projet professionnel d’intervention – CA-PPI ; canevas réflexif du projet professionnel d’intervention – CR-PPI) ainsi que toutes les sections (projet, schéma ou plan d’action) et toutes les formes (narrée ou écrite) du *canevas réflexif du projet professionnel d’intervention (CR-PPI)*.

Globalement, avant la mise en place d’un projet concret dans le milieu scolaire, la principale retombée perçue du *cahier de consignation du projet professionnel d’intervention (CC-PPI)* est qu’il permet de se centrer sur une problématique en lien avec l’ÉID, ce qui représente un avantage puisqu’il n’est pas possible « de mener plusieurs projets de développement en même temps » (P12). Il est relevé par les DÉES que le *canevas réflexif du projet professionnel d’intervention (CR-PPI)* a comme retombée de s’engager dans des boucles itératives de

questionnement pour soutenir la réflexion avant la mise en place d'un projet concret dans le milieu scolaire. Ainsi, il permet de prendre le temps de réfléchir avant de mettre sur papier un plan spécifique. Dans la planification d'un projet concret dans le milieu scolaire, le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* a comme retombée pour les DÉs de soutenir l'explicitation de leur pensée, de permettre une prise de recul, de faire une mise au point et de se réguler. Utilisé dans une dynamique d'auto-questionnement et d'auto-observation évolutive, le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* enrichit les réflexions plus personnelles, contribuant ainsi à une meilleure connaissance de soi : « Il permet de me questionner, de voir mon cheminement d'une rencontre à l'autre, de mieux me connaître et de nourrir mes réflexions » (P23). Le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* constitue aussi un outil de régulation : « C'est le volet d'outil de veille à élaborer et mettre en place pour mesurer les réels impacts des moyens en lien avec le ou les objectifs de mon PPI » (P21). Deux DÉs, qui travaillent ensemble (DAÉ-DÉ), révèlent que le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* a comme retombée dans leur quotidien surchargé de les obliger à s'arrêter afin de réfléchir avant de rencontrer son équipe-école :

[Le PPI permet de] réfléchir différemment [et] c'est porteur. Puis la dernière fois, quand on s'est assis, on s'est dit là, il faudrait qu'on ait quelque chose de prêt à présenter, faudrait qu'on ait avancé concrètement, parce qu'on avançait concrètement [dans le quotidien], mais on ne le rattachait pas toujours au projet. On a fait la paix avec l'idée que ça a avancé. (P12)

Pour certaines DÉs, les trois parties distinctes de la planification de l'opérationnalisation et de la régulation du *canévas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* servent de base pour soutenir l'accompagnement des personnes de l'équipe-école afin d'assurer l'ÉID de la communauté éducative : « toute la démarche suscite des réflexions pour m'amener à aller plus loin dans l'accompagnement de mon équipe afin que nous soyons ensemble plus ouverts, inclusifs et équitables (véritablement) » (P12). Plus concrètement, le projet professionnel d'intervention a comme retombée de soutenir, de façon itérative, à la fois la réflexion de la DÉs et celle de son équipe-école :

c'est un outil dont j'ai besoin maintenant dans la mise en place de mon projet, je serais comme rendu là avec l'équipe, [...] on dirait qu'à ce stade-ci, là, j'en ai besoin, c'est pour déployer [le projet] comme il faut. Je sais que c'est une réflexion qui se fait avant et tout, là c'est sûr [...] on travaille en boucle, mais [...] en ce moment, c'est un canevas de base pour aller de l'avant [avec l'équipe]. Là, ça me parle vraiment (P27).

Le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* permet également, lors de sa présentation durant les rencontres collectives d'accompagnement (RCA), une mise en contexte favorisant la rétroaction et l'introspection par l'entremise des interactions entre la chercheuse-accompagnatrices et les DÉs, ainsi qu'entre ces dernières. Une DÉs explicite cette idée ainsi :

Les discussions sont très riches et même lorsque nous ne parlons pas d'un projet en particulier ou que l'on se concentre sur un autre projet que le sien, on en tire des

réflexions très pertinentes à transposer dans notre milieu. Les capsules vidéos [*sic*] mettent en contexte, mais elles ne sont jamais aussi intéressantes que quand on peut réagir ou interagir avec d'autres. Ce sont donc les moments de discussion et d'introspection qui sont les plus porteurs selon moi (P12).

Une autre personne précise que toutes les formes du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* lui apparaissent complémentaires : « [il] permet d'explicitier ma pensée pour m'orienter pour la suite et faire le point (les trois sont pertinents) » (P24).

2.2.5.1 La forme narrée avec le groupe du canevas réflexif du projet professionnel d'intervention

Certaines DÉs dégagés explicitement que la forme narrée avec le groupe du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* permet de bénéficier mutuellement de l'expertise et des idées des autres DÉs tout en valorisant les bons coups. Conséquemment, entendre le projet professionnel d'intervention des autres DÉs entraîne des prises de conscience des enjeux et limites de l'ÉID en milieu scolaire, tant lorsque les DÉs s'entendent parler à voix haute lors de leurs propres narrations, que lorsqu'elles écoutent les autres. Par exemple, une DÉs rapporte : « Les différents projets sont aussi pertinents et formateurs pour moi, je tire autant de réflexions enrichissantes de ma participation que de la participation des autres, que ce soit pendant qu'on parle de mon projet professionnel d'intervention ou d'un autre » (P12). Du côté de la chercheuse-accompagnatrice, la retombée perçue de la forme narrée du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* est similaire :

Les projets professionnels d'intervention narrés permettent de réfléchir à un défi particulier de leur pratique professionnelle de gestionnaire en lien avec l'ÉID ; que

ce soit un incident critique ou une préoccupation, les différentes parties du [canevas du] projet professionnel d'intervention viennent structurer leurs questionnements et couvrir tous les angles d'analyse. Le projet professionnel d'intervention [produit d'accompagnement] est alors une 1^{re} prise de recul dans la pratique de la DÉs. (CA)

Ainsi, le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)*, plus particulièrement dans sa forme narrée, constitue un « temps d'arrêt réflexif qui permet de réaliser une prise de recul, de planifier les actions à venir et de les réguler » (P23).

2.2.5.2 La forme écrite du canevas réflexif du projet professionnel d'intervention

Malgré le fait qu'une seule DÉs (P27) ne nomme pas de retombée pour ce produit dans sa *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs)* lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6), pour plusieurs autres DÉs, le format papier de la forme écrite du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* a comme retombée de permettre aux DÉs de s'organiser et se structurer plus facilement. Il est à noter que la DÉs (P27) qui ne nomme pas de retombée ajoute plus tard qu'elle va maintenant utiliser le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* avec son équipe parce qu'il agit comme canevas de base pour développer un projet professionnel collectif. Il est possible que cette DÉs ait voulu dire qu'elle ne ressent pas le besoin d'utiliser le canevas à l'écrit pour prendre des notes pour elle-même, mais qu'elle l'utilise pour accompagner son équipe. D'ailleurs, la chercheuse-accompagnatrice a fréquemment observé ses prises de notes durant les rencontres collectives d'accompagnement (RCA). Dans la même visée, certaines DÉs rapportent vouloir utiliser la forme écrite avec leur équipe pour planifier et réguler concrètement le projet dans leur

milieu. D'ailleurs, la forme écrite du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* informatisée dans un document Word semble avoir une retombée moins porteuse que son format imprimé :

Je me retrouvais mal dans le document [informatisé], puis pourtant je ne sais pas pourquoi, [...] ce n'est pas qu'il était très compliqué, mais on dirait que le passage de l'un à l'autre, on [(DAÉ-DÉ) s'en servait], on [s'est] servi des réflexions qu'on avait ici⁶⁸, puis de ce qu'on vivait. [...] Moi j'ai besoin de passer par le papier. Des fois, c'est des notes pas belles, c'est des flèches, des fois je colle 3 ou 4 feuilles ensemble, c'est très *old school* mais ça me permet après, parce que je remets tout après dans quelque chose d'organisé, mais ça me permet à un moment donné d'organiser le chaos. Tu sais, on peut voir presque comme un bricolage (P12)

Cette même DÉs croit que la forme écrite du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* a le potentiel d'inciter davantage l'inclusion des élèves dans le grand projet d'assurer l'ÉID de la communauté éducative : « je pense que ça pourrait être un outil [à adapter] chacun dans notre milieu [...] pour faciliter l'engagement des jeunes dans cette réflexion-là » (P12).

Par ailleurs, lorsqu'il y a un incident critique, l'étape de la problématisation du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* peut être escamotée et la notion d'écart

⁶⁸ Section « Outil personnes accompagnatrices - Questionnements soutenant le projet professionnel d'intervention visant à assurer l'ÉID de la communauté éducative »

entre la situation actuelle et la situation désirée doit être soulignée ou réinsérée lors de l'accompagnement de la chercheuse-accompagnatrice. Une DÉS relève bien ce défi : « Je me rends compte que je travaillais un peu à l'envers. Je ne commençais pas le projet, avant l'analyse du milieu. J'ai été recadrée lors de la dernière rencontre et depuis, j'ai été en mesure de bien cerner les différents enjeux » (P27). Une autre DÉS a aussi démarré un projet dans son milieu avec d'autres personnes avant de débiter les rencontres collectives d'accompagnement (RCA), sans prendre le temps de faire les étapes d'observation et de problématisation et en utilisant peu *le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)*. Lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6), elle a réalisé que : « c'est comme si j'ai forcé [...] ce projet-là, je le trouvais tellement intéressant que je dis oui, on va, on va le pousser de toute façon, je veux m'en aller par-là. Mais ce n'est peut-être pas arrivé dans un temps où j'ai pu donner l'énergie que j'aurais voulu donner » (P13).

Le peu d'analyse de la problématisation s'explique aussi par les défis du partenariat. En effet, les personnes collaboratrices offrent un soutien et des ressources qui sont limités à leurs connaissances en ÉID, puisqu'elles ne font pas partie prenante des rencontres collectives d'accompagnement (RCA1 à RCA6). Finalement, il y a aussi des tensions d'asynchronie entre l'évolution du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS et l'évolution du *leadership inclusif et transformatif* des personnes de leur communauté éducative. Il est relevé que les prises de conscience doivent émerger des personnes de la communauté éducative, ce qui a comme retombée d'orienter les projets professionnels d'intervention. Une DÉS expose ce phénomène :

« [...] dans toutes les situations problématiques vécues à l'école, il y a souvent un enjeu lié à l'inclusion, peu par rapport à mon sujet d'inclusion de la diversité sexuelle. Je me rends compte que ce sujet qui a une importance pour moi n'est pas encore sur " le radar " des membres de mon équipe. Plus souvent qu'autrement, on est face à des situations d'inclusion liées à un comportement problématique, une méconnaissance de la différence entre l'équité et l'égalité, le besoin de l'adulte de voir un élève se conformer à ses demandes » (P12).

Sommairement, le caractère sensible des enjeux d'ÉID engage un apport singulier chez les personnes participantes dans leur rapport à la diversité, ainsi qu'une synergie particulière dans la dynamique entre les personnes accompagnées, en tant que groupe développant collectivement leur *leadership inclusif et transformatif*.

2.2.5.3 Les nouvelles sections du schéma et du plan d'action du canevas réflexif du projet professionnel d'intervention

La nouvelle section du schéma du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* a comme retombée, selon les DÉs, de permettre une vue d'ensemble rapide du projet professionnel d'intervention afin de s'inscrire dans un projet concret avec l'équipe-école. Une personne participante mentionne que la nouvelle section du plan d'action du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* permet d'aborder la réalité singulière de chaque école par un prisme réflexif spécifique et concret : « oui, mais l'inclusion, elle est pour tout le monde, mais avec des défis particuliers pour certains élèves, donc selon ce qu'on vit dans notre milieu. Mais je pense que de le voir de même, réfléchir différemment, ça, je pense que c'est

porteur. [...] Dans le fond, c'est important quand on a un plan de match » (P12). Ainsi, le plan d'action oblige une forme de responsabilité collective pour assurer l'ÉID, tant entre DÉS qu'avec le reste de la communauté éducative : « Ça nous permet de nous [DÉ-DAÉ] ramener puis de réguler parce que sinon, le quotidien nous rattrape facilement. [...] ça nous oblige à nous engager [en faisant] des liens que le projet éducatif [...] Tu sais, on s'assure que les acteurs sont là, ce n'est pas porté juste par une personne » (P12).

2.2.5.4 *Le canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention*

Le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* constitue l'outil de questionnement des personnes accompagnatrices. Il est d'abord destiné à l'usage de la chercheuse-accompagnatrice, puis graduellement pour les autres DÉS qui se coaccompagnent. Il a comme retombée de permettre une prise de recul face aux enjeux d'ÉID dans le milieu scolaire. D'ailleurs, ce canevas, avec ses questions qui alimentent le *projet professionnel d'intervention (PPI)*, est exhaustif, ce qui permet de choisir judicieusement les pistes réflexives pertinentes à explorer avec la communauté éducative de la DÉS, selon les besoins de celle-ci : « Aller plus loin, notre responsabilité, c'est d'amener nos équipes à s'élever dans nos réflexions ensemble. Mais tu sais, je me dis, on devrait prendre l'habitude de [les] sélectionner d'avance parce qu'on les voit venir, on les connaît nos équipes » (P12). Une autre DÉS précise la retombée perçue d'un pouvoir d'agir collectif : « dans l'accompagnement que j'ai à faire de mon équipe [...] ça pourrait être aussi un outil que j'utiliserai [afin de les questionner pour] voir un peu l'évolution de la réflexion des gens là-dessus, puis de pouvoir voir comment on se situe, puis, où est-ce qu'on s'en va avec notre projet. » (P24).

2.2.5.5 *Le canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif*

À la quatrième rencontre collective d'accompagnement (RCA4), la chercheuse-accompagnatrice rapporte que *le canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* n'apparaît « pas essentiel aux yeux des DÉS pour l'instant, mais sert de journal de bord qui permet de faire des prises de conscience sur le moment et dans le temps » au fil des rencontres (CA). Il s'agit aussi pour elle d'un outil de régulation plus spécifique et personnel pour chaque DÉS. Malgré le fait qu'une seule DÉS (P27) ne nomme pas de retombée pour ce produit dans sa *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)* lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6), *le canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* est relevé, par plusieurs DÉS, comme ayant la retombée perçue de permettre de porter un regard sur leur cheminement professionnel. En effet, il offre « temps d'arrêt pour la prise de conscience de mon cheminement professionnel » (P13).

Dans les dernières rencontres collectives d'accompagnement (RCA5-RCA6), la prise de recul des DÉS dans *le canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* semble s'ouvrir graduellement sur un passage de la réflexion à la réflexivité. Ainsi, les DÉS sont accompagnées à nommer ce qui se trouve derrière leurs valeurs, leurs intentions et leurs actions, révélant leurs réelles intentions et créant des liens entre elles. Elles y inscrivent aussi ce qu'elles se reconnaissent au regard du *leadership inclusif et transformatif* en énonçant son influence sur leur façon de planifier, de mettre en œuvre ou de réguler leurs actions. D'ailleurs, la chercheuse-accompagnatrice consigne certains constats à cet effet :

Le « soi et sa situation/ressources » passe par les [questions de l’OFDE intégrée au canevas écrit du] PPI. [Le canevas d] » autoévaluation ser[t] de tremplin au « soi et sa pratique » ou « soi et son développement professionnel ». (CA)

Pour conclure, il apparaît possible de dire que l’objectif spécifique formel de recherche qui vise à dégager les retombées perçues des produits conceptuels et d’accompagnement sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d’établissement scolaire (OS4) est atteint dans le contexte d’établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l’extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Cette réalisation est étroitement liée au caractère contextualisé, synthétisé et vulgarisé (Rousseau, 2020) des produits conceptuels et d’accompagnement, comme démontré avec l’objectif spécifique de développement d’amélioration (OS2 – voir le quatrième chapitre de cette thèse), et à l’adéquation des retombées perçues avec les besoins de formation et d’accompagnement (voir le premier chapitre de cette thèse) et les connaissances et les savoirs issus des recherches (G. Bergeron et Bergeron, 2021) du cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse). Ces résultats sont discutés dans le sixième chapitre de cette thèse. Pour le moment, la prochaine section expose les résultats liés à la validation du *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès des directions d’établissement scolaire.

3. LES RÉSULTATS LIÉS À LA VALIDATION DU CONSTRUIT CONCEPTUEL DU *LEADERSHIP INCLUSIF ET TRANSFORMATIF* AUPRÈS DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Cette section des résultats⁶⁹ liés à la validation du *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès de DÉs (OS5) présente une synthèse du portrait des besoins et des forces des DÉs liées aux différentes parties du *leadership inclusif et transformatif* dégagées par manifestations encodées, comprenant de nouvelles composantes. La validation devient possible lorsqu'il y a des manifestations observables. Conséquemment, un *leadership inclusif et transformatif* peut s'observer chez la DÉs lorsque celle-ci démontre des forces. Les forces en lien avec le *leadership inclusif et transformatif* des DÉs comprennent les forces déclarées par les DÉs à différentes questions (p. ex. « je me reconnais » ; « j'ai développé » ; « en lien avec mon intention de développement professionnel, j'ai mis en action »), les forces perçues par la chercheuse-accompagnatrice (p. ex. Parmi tous les échanges, qu'est-ce que je retiens de pertinent pour les DÉs en lien avec « les projets professionnels d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative des DÉs ? » ou « le développement du

⁶⁹ Ces résultats doivent être relativisés afin de limiter les biais d'interprétation ; cette présentation est circonscrite au regard du portrait des collectes de données effectuées à l'aide des différents outils de collecte chez toutes les DÉs au fil des rencontres collectives d'accompagnement (RCA1 à RCA6) de la mise à l'essai empirique (voir la figure 6). Il ne s'agit donc pas des manifestations présentes chez chacune d'elles.

leadership inclusif et transformatif des DÉS ? ») ainsi que les forces interprétées par la chercheuse lors de l'analyse des données.

La démonstration d'un *leadership inclusif et transformatif* peut aussi s'observer chez la DÉS par des besoins témoignant de son cheminement dans le processus réflexif critique constant inhérent à ce leadership. Ainsi, les besoins en lien avec le *leadership inclusif et transformatif* des DÉS comprennent les besoins déclarés par ces dernières (p. ex. « ce que je dois développer » ; « ce que je dois approfondir » ; « mes besoins de développement professionnel » ; « parmi tous les échanges, qu'ai-je besoin d'approfondir pour développer mon *projet professionnel d'intervention (PPI)* assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de ma communauté éducative ou mon *leadership inclusif et transformatif*? »). Ils comprennent aussi les besoins interprétés par la chercheuse lors de l'analyse des données ou les besoins perçus par la chercheuse-accompagnatrice. Par exemple, parmi tous les échanges, qu'est-ce que les DÉS ont besoin d'approfondir pour développer « leur projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative ? » ou « leur *leadership inclusif et transformatif* ».

Rappelons que le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* est illustré par une forme sphérique qui se divise en quatre parties (figure 1) : une coquille connectée à un noyau (haut et centre de la figure 1), deux sphères d'activités (à la gauche et à la droite de la figure 1) et espace d'enracinement (au bas de la figure 1). La première partie de la coquille, associée aux valeurs et aux principes du *leadership inclusif et transformatif*, est connectée au noyau « Être » de la DÉS. Cette coquille connectée au noyau « Être » de la DÉS rayonne dans les deux sphères interconnectées du déploiement de son *leadership inclusif et transformatif*: 1) la

formation et l'accompagnement en lien avec l'ÉID et 2) la mise en œuvre des pratiques et régulation des actions pour assurer l'ÉID. Ces deux sphères de déploiement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS s'enracinent dans la dernière partie qu'est la promotion de l'ÉID de la communauté éducative. Au fil des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3), le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* est ajusté en raison des manifestations de différentes forces et besoins liés à la bienveillance chez les personnes participantes. Comme les prochaines sections l'explicitent, l'ajustement de ce construit mène au *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif*.

3.1.1 Les besoins et les forces des DÉS liés aux valeurs, aux principes, aux attitudes, aux compétences intrapersonnelles et aux compétences interpersonnelles du leadership bienveillant, inclusif et transformatif

En se basant sur le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (figure 1), le tableau 16 présente les composantes de la partie de la coquille de la vision, des valeurs et des principes, connectée au noyau des attitudes et des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* validé auprès des DÉS.

Tableau 16 La coquille de la vision, des valeurs et des principes, connectée au noyau « Être » du construit conceptuel évolué du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire

<p>LEADERSHIP BIENVEILLANT INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</p> <p>VISION VALEURS PRINCIPES</p> <p>ÉQUITÉ INCLUSION DIVERSITÉ COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE</p>	<p>VALEURS. Justice sociale, équité, démocratie, inclusion <i>ainsi qu'équilibre et qualité de vie</i> de tous les membres de la communauté éducative.</p> <p>PRINCIPES. Lutte pour contrer les iniquités et les exclusions en faveur du bien-être et du respect des droits des personnes de groupes minorisés <i>pour une contribution citoyenne authentique respectant les forces et les limites de chacune des personnes</i> Conviction inébranlable <i>du développement du plein potentiel et de l'accomplissement de toutes les personnes de la communauté éducative passant par l'apprentissage tout au long de la vie</i></p> <p><i>Vision émancipatrice de bien-être individuel et collectif.</i></p>
 	<p>ATTITUDES.</p> <p>Sensibilité, bienveillance (<i>humilité et de vulnérabilité</i>), honnêteté et authenticité (<i>fidélité à soi et sincérité</i>).</p> <p>Transparence (<i>collégialité, collaboration et engagement</i>), courage moral et activisme (<i>intégrité de soi et des autres personnes</i>).</p> <p>Respect et empathie (<i>ouverture, compassion, gratitude</i>) face aux préoccupations de la communauté éducative (<i>intelligence émotionnelle</i>).</p> <p>COMPÉTENCES INTRAPERSONNELLES.</p> <p>Bonne connaissance <i>et conscience de soi</i>, fort sentiment d'efficacité personnel, <i>autogestion et saine gestion des tensions et résistances</i>.</p> <p>COMPÉTENCES INTERPERSONNELLES.</p> <p><i>Conscience sociale, habiletés relationnelles</i> de médiation, négociation et diplomatie dans la résolution des conflits <i>pour une prise de décision responsable dans un climat de travail de confiance concrètement sécuritaire, équitable et responsabilisant</i>.</p>
<p>LEADERSHIP BIENVEILLANT INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</p> <p>ATTITUDES COMPÉTENCES INTRAPERSONNELLES INTERPERSONNELLES</p>	 

Source. © B-Lamoureux.

Cette partie du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉS comprend des composantes initiales (en noir ; voir la figure 1) et de nouvelles composantes (*en italique* ; tableau 16). Des manifestations des besoins et des forces des DÉS liés aux valeurs, aux principes, aux attitudes, aux compétences intrapersonnelles et aux compétences interpersonnelles du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* sont exemplifiées dans les prochaines sous-sections afin de tracer le portrait de ses manifestations dans un but de validation, puis justifier l'évolution du construit conceptuel initial.

3.1.1.1 Valeurs

Selon le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), les personnes leadeuses inclusives et transformatives sont animées par des valeurs de justice sociale, d'équité, de démocratie et d'inclusion pour toutes les personnes de la communauté éducative. Le tableau 16 démontre que ces valeurs s'observent dans les réflexions des DÉS par leurs préoccupations : « L'inclusion au sens large ; écriture neutre, toilettes mixtes, [réviser l'organisation des] objets perdus [...] classés gars/fille » (P12-P23). Cela peut aussi se voir dans les différentes situations scolaires invoquées :

Cette année il y a eu une autre rencontre parce qu'il y a eu une situation d'intimidation en lien avec l'identité de genre. Je remarque que cela peut être un sujet délicat/tabou. Les parents sont exigeants dans ce dossier. [...] Certains élèves ont connu l'élève avant la transition. Le personnel n'a pas connu la transition. Elle a été connue par l'école comme étant une fille. Ce qui est délicat, ce sont les élèves qui ont été témoins de cette transition. Les parents sont exigeants envers leur fille.

Ils la protègent beaucoup. Plusieurs intervenants gravitent autour de l'élève. Il doit y avoir quelque chose qui doit être mis en place pour supporter l'élève. (P27)

Dans la même lignée, une autre DÉs fait le constat : « Je crois que je détiens en grande partie, les compétences, les attitudes et la vision du *leadership inclusif et transformatif*. [J'aimerais développer] une vision commune à long terme des différentes formes de diversité et de la véritable inclusion dans mon milieu » (P13).

À ces exemples s'ajoutent de nouvelles composantes qui émergent de la mise à l'essai empirique comme la recherche ou l'entretien d'une certaine qualité de vie dans le continuum d'une recherche de bien-être pour toutes les personnes au sein de l'école. D'une part, cela se perçoit au travail pour le personnel scolaire et, d'autre part, dans la recherche d'un équilibre entre les exigences de la vie personnelle et celle du milieu scolaire. Ces exigences sont évoquées en référence à des défis ou préoccupations envers les personnels scolaires : « On veut passer par le programme [...], sans que le personnel perçoive une surcharge. [C'est d'ailleurs une] difficulté anticipée [la] résistance face à la perception d'une surcharge » (P27). Ou encore, des investigations à réaliser : « Je veux aller sonder l'équipe-école face à leur propre bien-être. Je veux inclure davantage les enseignants dans ce processus. Peut-être ceux issus de la diversité » (P27). Ces préoccupations peuvent être en lien avec les parents : « L'importance de ramener les parents dans le filet social » (P13). Ou pour elle-même, une DÉs cherche un équilibre : « Comment le faire sans me surcharger et le lier aux autres enjeux de développement dans mon milieu ? » (P13). Plus tard, cette même direction précise : « Je manque de temps pour adresser tous les enjeux du milieu. À mon avis, il faut faire de petits pas » (P13). Une autre se sent en surcharge :

J'ai du mal à bien assimiler toutes les informations/réflexions/questionnements qui sont partagées pendant ces journées de rencontres. C'est très riche et pertinent, mais je ne me sens pas à pleine capacité en ce moment [en raison de ma vie personnelle] et c'est un peu frustrant de sentir que je ne profite pas pleinement de la richesse de ces échanges et que je ne contribue pas autant que je le voudrais au projet. (P25)

Cette composante s'inscrit alors dans une vision émancipatrice de bien-être individuel et collectif de la communauté éducative : « Le bien-être et l'épanouissement de tous les acteurs de la communauté éducative (élèves, parents, personnel, etc.) [sont essentiels] à la réussite éducative de nos élèves et le bien-être individuel et collectif passe nécessairement par l'équité, la justice et l'inclusion » (P25). Cette vision est aussi évoquée en référence à un besoin : « Le bien-être [est la porte d'entrée qui] parle à tous. Par contre, il faut éviter l'écueil du bien-être personnel seulement. L'authenticité et l'écoute peuvent amener les membres du groupe à s'ouvrir au bien-être des autres, en particulier ceux qui sont moins privilégiés ou différents » (P12).

3.1.1.2 Principes

Selon le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), deux principes découlent de ces valeurs et régissent la vie personnelle et professionnelle de la DÉS leadeuse inclusive et transformatrice, dont la lutte pour contrer les iniquités et les exclusions en faveur du respect des droits des personnes de groupes minorisés. La DÉS a par conséquent la conviction inébranlable que toutes les personnes peuvent apprendre. Le tableau 16 montre que ces principes s'observent dans les réflexions des DÉS par différentes verbalisations comme :

les enjeux vécus sont davantage en lien avec le climat scolaire et l'exclusion de nos élèves d'adaptation scolaire. On constate que plusieurs problématiques vécues à l'école sont attribuées injustement à nos élèves de classes spécialisées. Cette situation est plus urgente, mais on ne souhaite pas mettre de côté le besoin du départ (accueil d'un élève dans son expression de genre) (P12-P23).

Une autre précise : « L'importance également de se prononcer lorsqu'il y a des enjeux d'ÉID tout en prenant soin de ne pas juger les gens dans leur propre posture. Il faut mettre de l'avant des projets ou initiatives pour favoriser l'inclusion, partager le leadership, donner la parole aux groupes minorisés, travailler le tout en collégialité (milieu scolaire, parents, élèves, personnel, communautaire) » (P24). À ces exemples s'ajoutent de nouvelles composantes qui émergent de la mise à l'essai empirique comme le développement du plein potentiel s'inscrivant dans la philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie pour toutes les personnes de la communauté éducative. Que ce soient les personnels scolaires : « chaque membre du personnel devrait être un apprenant à vie et [...] ceci devrait l'amener dans un processus d'amélioration continu » (P12). Ou les DÉs elles-mêmes : « Je suis quand même bien en lignée sur mes valeurs et ma vision. Toutefois, je dois continuer d'avoir une posture réflexive dans le processus » (P13). Parmi les autres éléments évoqués, il est question de l'accomplissement ou de la réussite nécessitant la contribution authentique de chacune des personnes dans le respect de leurs forces et limites. À cet effet, une DÉs nomme : « Tous les adultes qui gravitent autour des élèves doivent être convaincus qu'ils sont là pour que tous nos élèves apprennent et se développent et que cela leur demande à eux, une posture de bienveillance et d'inclusion » (P12). Plus particulièrement auprès des parents : « Comment chaque personne peut collaborer [il faut] miser davantage sur les personnes qui veulent

avancer [...] Apprendre à les connaître et à les reconnaître : ce sont les parents qui connaissent le mieux les élèves » (P13).

3.1.1.3 Attitudes

Selon le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), ces valeurs s'observent par des attitudes de sensibilité, de bienveillance, d'honnêteté et d'authenticité. La transparence, le courage moral et l'activisme pour défendre ses principes directeurs sont aussi manifestés. La DÉS est empreinte de respect, d'empathie et de sensibilité face aux préoccupations de la communauté éducative. Le tableau 16 montre que ces attitudes s'observent dans les réflexions des DÉS par des attitudes qu'elles rapportent manifester (p. ex. « authenticité, bienveillance, audace » ; P27) ou les postures qu'elles perçoivent adopter : « posture de bienveillance et d'humilité, posture sans jugement et d'accueil » (P12). Certaines attitudes se manifestent auprès des personnels scolaires : « Je me reconnais dans la sensibilité, la bienveillance et l'honnêteté. Par mon leadership et ma gestion, je crois que j'instaure un climat de confiance dans lequel le personnel se sent bien » (P23) ou « J'ai toujours le souci de l'inclusion lors des rencontres d'équipe, plus encore maintenant. Pour chaque activité-école, je m'assure qu'on ait le souci de la diversité et de l'inclusion » (P24). L'attitude d'authenticité est précisée avec les référents comme la fidélité à soi et la sincérité qui se greffe aux attitudes de confiance, d'honnêteté, de transparence et d'opinions morales positives du *leadership inclusif et transformatif*. Par exemple, les DÉS affirment : « Je veux être davantage vigilant à l'égard des comportements qui ne sont pas inclusifs et intervenir en bienveillance. Je veux être davantage dans l'empathie » (P23). L'une d'entre elles s'identifiant à un groupe minorisé évoque la dualité qu'elle vit entre l'authenticité dans l'activisme quotidien et un besoin de sécurité : « je ne veux pas devenir le porte-

parole de la diversité. Il s'agit d'un rôle important, mais que je n'ai pas le goût d'endosser. Je ne veux pas avoir le " spotlight " sur moi. » (P23).

En contrepartie, parmi les besoins recensés liés à ces attitudes, une DÉs énonce qu'elle a davantage ces attitudes pour les élèves : « J'ai toujours aussi nommé clairement l'importance de l'ouverture à la diversité, mais mon regard a toujours été plus envers les élèves » (P24). Une autre exprime la dualité liée à l'attitude de la sensibilité : « Je suis une personne sensible, mais il faut aussi être sensible aux situations vécues par les acteurs de ce projet. La mise en place de ce projet me demandera beaucoup de courage et de transparence » (P27). Le défi de développer son courage moral auprès des différentes personnes et instances de la communauté éducative s'exprime différemment chez les DÉs : « [je dois développer mon] courage stratégique de nommer, modéliser » (P12), « lourdeur affective d'être les porte-paroles... pas tout le monde qui a envie » (P24) ou « je veux être capable de nommer les choses pour servir de modèle auprès de mon personnel qui utilise le OSBD [Observation, sentiment, besoin, demande la communication non violente] » (P25).

À ces exemples s'ajoutent deux nouvelles composantes qui sont émergentes de la mise à l'essai empirique liée aux attitudes positives et celles qui vise à prendre soin (bienveillance). Les attitudes positives sont évoquées en référence à la gratitude et la compassion, plus particulièrement à l'égard des personnes de la communauté éducative plus souvent exclues comme les parents ou les personnes de groupes minorisés :

Je remarque parfois des frustrations associées à un manque de connaissance des réalités de tous. Par contre, c'est à géométrie variable. Je trouve que nous ne tenons

pas assez compte des réalités culturelles et économiques des parents. Lorsque je parle de façon individuelle au membre du personnel qui me rapporte un jugement, je réussis à leur faire voir leur réalité et ils se mobilisent immédiatement. Le terreau est fertile, mais il faut adresser certains sujets. (P13).

Ces attitudes de gratitude et de compassion dans l'adversité s'inscrivent dans une forme d'intelligence émotionnelle au regard de la collégialité, la collaboration et l'engagement des personnels scolaires pour l'équité et l'inclusion de la diversité des personnes :

- « Tout le personnel met en place une multitude de mesures d'adaptation pour soutenir l'ensemble des élèves. Ils sont en constante recherche de solutions pour mieux répondre à leur besoin [...] afin d'éviter l'escalades [sic] comportements et d'assurer la réussite de tous » (P13) ;
- « Si les personnes sentent que nous sommes sans jugement et à l'écoute, nous aurons accès à leurs croyances et nous pourrons agir sur celles-ci. De plus, les babines doivent suivre les bottines. Ce n'est pas tout de faire preuve d'écoute et d'ouverture, il faut agir en conséquence pour démontrer que le bien-être est l'une de nos priorités. » (P13).
- « [Cela] demande l'ouverture face aux personnes qui sont plus réticentes à cette inclusion » (P12).

En complémentarité à la bienveillance du *leadership inclusif et transformatif*, des attitudes d'humilité et de vulnérabilité de la personne leadeuse lui permettant de « prendre soin » de sa communauté éducative sont évoquées. Par exemple, les DÉS nomment :

Agir en empathie auprès des parents. Lorsqu'une personne me dit que je suis raciste dans mes interventions, lui poser des questions ouvertes afin de comprendre pourquoi elle se sent ainsi [...] Nous sommes entourés de biais et il faut faire attention aux messages que nous véhiculons (P23).

Il a comme quelque chose à déconstruire aussi chez certains parents de ce qu'ils ont vécu eux comme vie scolaire qui ont vécu eux comme enfants c'est comme une roue qui tourne : quelque chose à briser là-dedans (P13).

Cette composante qui vise à prendre soin est marquée par des attitudes d'ouverture et d'empathie face aux déséquilibres vécus par les personnes de la communauté éducative, ainsi que la fiabilité dans la quête d'ÉID et le respect de l'intégrité des autres personnes ou de soi-même. Par exemple, une DÉs tente de dégager les intentions des interactions avec les parents : « Est-ce qu'on a réfléchi à l'aborder dans l'optique des valeurs communes ? [Le] plaisir d'être ensemble » (P24).

3.1.1.4 Compétences intrapersonnelles et compétences interpersonnelles

Selon le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), ces attitudes s'observent au quotidien par la manifestation de compétences interpersonnelles de médiatrice, de négociatrice et de diplomate dans des contextes de résolution des conflits ou du développement d'un climat de travail de confiance. Par exemple, une DÉs se questionne humblement : « Bâtir un climat de confiance... est-ce que les gens me font assez confiance ? Je dois m'assurer de leur confiance avant d'amorcer le projet » (P27). Pour ce faire, la DÉs s'appuie sur des compétences intrapersonnelles telles que la connaissance de soi et un fort sentiment d'efficacité personnelle favorisant une saine gestion des tensions et des résistances. Le

tableau 16 montre que ces compétences intrapersonnelles s'observent dans les réflexions des DÉs par différentes forces perçues comme « Je me reconnais dans la transparence, l'empathie. Pour moi, l'approche humaine est à mettre de l'avant en priorité. [J'ai une] tendance au questionnement (pratiques, statuquos), [j'ai des] préoccupations pour les inégalités/iniquités » (P24). Ou encore, il y a cette affirmation : « [je dois] tenir compte des biais inconscients lorsque j'ai un message à dire pour ne pas les encourager » (P23). En contrepartie, parmi les besoins recensés liés aux compétences intrapersonnelles, une DÉs énonce :

Je me reconnais dans toute la liste quant à mes priorités/intentions/aspirations.... mais ai-je réellement ces attitudes et compétences ? [Les] compétences intrapersonnelles sont celles qui me questionnent le plus... Connaissance de moi ?? [sic] Sentiment d'efficacité personnelle ?? [sic] (oui, mais beaucoup de place au doute et questionnements – recul qui est nécessaire pour cheminer... Ces remises en question constantes sont parfois « lourdes »...) Pensée critique... (P25).

La composante des compétences interpersonnelles s'observe dans les réflexions des DÉs par différentes situations comme « Ma vision de l'inclusion a encore changé/évolué. Je prends davantage conscience de mes biais inconscients dans ma vie de tous les jours autant personnelle que professionnelle. Je mesure encore plus l'impact des paroles et des gestes dans l'inclusion » (P23). En contrepartie, parmi les besoins recensés liés à cette composante, les DÉs énoncent des difficultés en lien avec la gestion des tensions et des résistances :

Je dois développer mes compétences interculturelles [...] Je peux avoir de la difficulté à me positionner lors d'un conflit parce que je suis peut-être un peu trop

dans une posture où je tente de comprendre le point de vue de chacun. Je crois avoir du courage moral, mais je pense que je devrais peut-être parfois l'exercer davantage. (P24).

Par contre, le développement d'un climat de travail de confiance est en constant cheminement. La saine gestion des tensions et résistances est un défi. Il faut être capable de se « sortir » de la situation immédiate et prendre du recul... courage nécessaire ! (P12)

Quelques précisions sont aussi ajoutées autour des compétences interpersonnelles qui visent à assurer la sécurité (physique et psychologique) des personnes de groupes minorisés, tout en encourageant la responsabilisation des personnes en position de pouvoirs, comme les personnels scolaires au regard de leur rôle dans la lutte pour contrer les iniquités. Par exemple, une DÉS rapporte :

On a des élèves en difficulté qui ébranlent notre milieu, puis finalement, on travaillait déjà là-dessus. [...] On s'est dit qu'on voulait rétablir le climat, puis sécuriser les gens par les actions qu'on faisait parce que chaque fois qui arrivait [*sic*] un incident dans l'école, les gens disaient qu'on n'est pas en sécurité ici, on était en danger (P12).

Cependant, cette même DÉS évoque cette sécurisation des personnels scolaires en parlant de l'équilibre pour toutes les personnes de la communauté éducative : « Quand les capacités d'un adulte en particulier ne sont pas suffisantes ou son attitude n'en est pas une d'ouverture à la

diversité, je ne crois pas qu'on doive continuer à exposer les élèves à cette personne, peu importe ses enjeux d'inclusion à elle » (P12).

À ces exemples, plusieurs DÉs ajoutent les compétences socioémotionnelles comme nouvelle composante englobant les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles de la personne leadeuse bienveillante, inclusive et transformatrice. Cette composante est évoquée en référence à la conscience de soi et l'autogestion (compétences intrapersonnelles) qui se greffent à la conscience sociale, aux habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (compétences interpersonnelles) déjà présente auprès du *leadership inclusif et transformatif* dans les compétences de médiation, de diplomatie, de connaissance de soi et de saine gestion des tensions et des résistances. Par exemple, les DÉs affirment : « Je suis stratégique dans mes moments pour intervenir afin de m'assurer de la réception positive de l'intervention et d'amener une réflexion chez le personnel » (P13) ou « Cela va à l'encontre de mes valeurs. Je veux mieux nommer les choses en qui [*sic*] utilise la communication non violente » (P23) ou « [j'ai une] plus grande et plus profonde prise de conscience de ma posture, intentions, impacts (+ comme -) » (P25).

3.1.2 *Les besoins et les forces des DÉs liées à la formation et l'accompagnement en lien avec le bien-être, l'équité et l'inclusion du leadership bienveillant, inclusif et transformatif*

En se basant sur le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), le tableau 17 présente la sphère d'activités de la formation et l'accompagnement du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* validé auprès des DÉs. Cette première sphère d'activités se divise en quatre volets.

Tableau 17 La sphère d'activités de la formation et l'accompagnement du construit conceptuel évolué du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire

<p>LEADERSHIP BIENVEILLANT INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</p> <p>FORMATION ACCOMPAGNEMENT</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT COLLECTIFS <i>continus</i> en lien avec les besoins diversifiés, les lois et les approches <i>bienveillantes</i>, équitables et inclusives. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Autoformation et coaccompagnement continu pour développer une posture de personne accompagnatrice en ÉD;</i> • <i>Comprendre et mettre en place les conditions qui soutiennent la disponibilité nécessaire pour s'inscrire dans ce processus</i> 2) COLLABORATION ET RÉFLEXIVITÉ CONTINUE <i>pour des remises en question des statuquos</i> en lien avec l'adoption et l'amélioration des pratiques en cohérence avec <i>le bien-être</i>, l'équité et l'inclusion de la diversité des individus. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Instaurer des espaces collaboratifs informatisés pour partager outils, questions, réflexions;</i> • <i>Partir de ce qui est connu, expliciter, enseigner, modéliser et renforcer ce qui est attendu comme comportement inclusif.</i> 3) CLIMAT BIENVEILLANT, OUVERT ET RESPECTUEUX DE LA DIVERSITÉ DES INDIVIDUS, <i>en accordant une attention particulière aux tensions d'intersectionnalité vécues par les personnes de groupes minorisés (donner la voix sans instrumentaliser et sécuriser lors de l'inclusion).</i> 4) DÉCONSTRUCTION ET RECONSTRUCTION DES CADRES DE RÉFÉRENCES ET DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vulgariser et contextualiser l'invisibilisation des personnes minoritaires et minorisées;</i> • <i>Utiliser des statistiques évocatrices qui soutiennent les prises de conscience des enjeux systémiques de mal-être, d'exclusion et de ségrégation;</i> • <i>Réaliser des prises de conscience des biais inconscients ou des préjugés et une responsabilisation à l'égard de ses privilèges et l'autocentrisme de la culture dominante.</i>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source. © B-Lamoureux.

Cette partie du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉS comprend des composantes initiales (en noir ; voir la figure 1) et de nouvelles

composantes (*en italique* ; tableau 17). Ensuite, des manifestations des besoins et des forces des DÉS liées à la formation et l'accompagnement qui vise le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative sont exemplifiées dans les prochaines sous-sections dans un but de validation et de justification de l'évolution du construit conceptuel initial.

3.1.2.1 Formation et accompagnement collectifs en lien avec les besoins diversifiés, les lois et les approches équitables et inclusives

Selon le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), la formation et l'accompagnement collectif de la DÉS et des personnes de la communauté éducative œuvrant au sein de l'établissement se réalisent dans des contextes abordant les besoins diversifiés, les lois et les approches concernant l'ÉID. Le tableau 17 démontre que la formation et l'accompagnement collectifs en lien avec les besoins diversifiés, les lois et les approches équitables et inclusives s'observent dans les réflexions des DÉS par la préoccupation que la formation et l'accompagnement des personnels scolaire soient avantageux « afin que les DÉS ne portent pas seules cette mission tant auprès d'elles qu'auprès du reste de la communauté éducative » (CA). Une DÉS mentionne : « il sera pertinent que j'organise le tout pour mettre en place des structures pour développer les compétences du personnel » (P13). Une autre DÉS fait le constat que « la formation est un élément très important dans la sensibilisation à l'ÉID. À l'école, la formation sur la gestion non violente de crise a permis à l'équipe de prendre conscience de la détresse [vécue par] des élèves [lorsque] leur comportement représente un risque pour la sécurité » (P27). En contrepartie, parmi les besoins recensés liés à cette composante, les DÉS énoncent des difficultés de distinction entre les fonctions de la formation et de l'accompagnement :

- « Comment les accompagner sans que ça soit simplement d’aller chercher des références externes ? » (P13) ;
- « Trouver des formations/accompagnement pertinent sur l’écriture de courriels par exemple, mais aussi sur l’inclusion, aider à faire comprendre la réalité des groupes minorisés » (P24) ;
- « Cibler des formations à moyen et long terme pour enrichir les réflexions de l’équipe » (P12) ;
- « Mon équipe de travail et mon équipe-école, doivent être formées, à des moments différents, selon une intention différente » (P27).

Ainsi, en amont, parmi les nouvelles forces recensées, les DÉs évoquent l’indispensabilité de leur autoformation et coaccompagnement continu pour développer une posture de personne accompagnatrice en ÉID : « Les connaissances ! J’ai besoin de recevoir une formation en lien avec tous les concepts abordés. Prendre le temps de mieux cerner les différentes réalités aussi des gens issus de la diversité » (P24). Une DÉs veut « consulter le plan d’action déjà préparé par une personne-ressource de [son] CSS et la documentation pour continuer à [s]’informer sur le sujet » (P13). Une autre DÉs veut prendre connaissance de ses biais « avant d’intervenir sur les biais du personnel » (P23). Certaines DÉs réitèrent l’importance de s’inscrire dans des démarches d’accompagnement : « Je souhaiterais me donner le temps de réflexion pour continuer d’approfondir mon leadership inclusif. Pour ce faire, j’aimerais participer à une suite du projet afin de déployer mes actions dans mon milieu. Quelques rencontres en présentiel dans la prochaine année scolaire serait [sic] gagnantes » (P13). Une autre DÉs précise : « les discussions avec les

pairs m'ont permis d'avancer dans mon projet. L[es] expérience[s] des pairs m'ont permis de ne pas tomber dans les pièges » (P23). Dans la même veine, une autre DÉs a un regard systémique :

J'aimerais que notre groupe prenne la forme d'une COP autour des pratiques inclusives. Le nombre de rencontres par année reste à voir, en présentiel idéalement. D'autres directions pourraient se joindre aussi. En discussion avec la direction générale de notre CSS, j'aimerais aussi qu'on réfléchisse à la façon d'accompagner toute notre équipe de direction pour que le CSS en entier chemine aussi. (P24)

Vient ensuite l'importance de comprendre et de mettre en place les conditions pour la formation et l'accompagnement des personnels scolaires en s'assurant de leur disponibilité à s'inscrire dans ce processus : « Nous avons plusieurs leviers et plusieurs comités. Toutefois, il faut trouver la bonne porte d'entrée. Comment aborder le sujet ? Il sera important d'aller chercher mes piliers et de choisir ma porte d'entrée » (P27). Une autre DÉs ajoute « Comment accompagner l'équipe à passer du paradigme de l'intégration à l'inclusion [?] Comment dépasser les cadres et les politiques pour réellement faire preuve de flexibilité en matière d'inclusion ? » (P24). Conséquemment, l'appropriation de la théorie ou des contenus liés à l'ÉID ainsi que l'accès à des ressources pour soutenir la formation et l'accompagnement collectifs continus sont évoqués : « Une fois que “ la table est mise ” pour l'inclusion en général, l'inclusion des minorités sera abordée, ex : diversité de genre et sexuelle, diversité ethnique » (P12-P23).

3.1.2.2 Collaboration et réflexivité continue en lien avec l'adoption et l'amélioration des pratiques en cohérence avec l'équité et l'inclusion de la diversité des individus

Ces contextes de formation et d'accompagnement sont caractérisés par une constante collaboration et une démarche de réflexivité continue en lien avec l'adoption et l'amélioration des pratiques cohérentes avec l'ÉID de la part des personnes de la communauté éducative qui œuvrent au sein de l'établissement (voir la figure 1). Le tableau 17 montre que la composante de la collaboration et de la réflexivité continue en lien avec l'adoption et l'amélioration des pratiques en cohérence avec l'ÉID des individus s'observe dans les réflexions des DÉs par la recherche ou la mise en place d'une collaboration. Cette collaboration vise à développer une cohérence et une mobilisation autour de l'ÉID dans le contexte de la formation et de l'accompagnement. Cette composante s'observe dans les réflexions des DÉs par différentes forces exemplifiées par les extraits suivants :

- « Discuter plus étroitement de mon projet professionnel d'intervention avec mes professionnelles, mon personnel de soutien et mes enseignants via les différentes instances : rencontre d'équipe, comités, etc. » (P21).
- « Plusieurs actions ont été mises en place comme gestionnaire, mais très peu en termes d'équipe. Le manque de cohérence est l'élément le plus confrontant. Je suis cohérent dans mes paroles et mes gestes, mais certains membres de mon équipe ne le sont pas et cela vient me perturber. » (P23).
- « Il est important de travailler en collaboration avec des acteurs de notre milieu (en tenant compte de la diversité) pour amener un changement. Cette collaboration peut servir de force

motrice et quand le projet est porté par plusieurs, il a bien plus de chances de perdurer dans le temps et de s'améliorer avec le temps. La démarche réflexive ne peut pas appartenir seule à la direction. La direction a la responsabilité de bien s'entourer pour élever la discussion, favoriser les échanges et l'écoute » (P12).

En contrepartie, parmi les besoins recensés liés à cette composante, une DÉS nomme qu'elle a « besoin de développer des méthodes pour assurer l'inclusion dans un milieu qui se croit inclusif, mais qui ne l'est pas. [L'implication du personnel] est donc difficile et les discussions tournent en rond » (P23). Tandis qu'une autre DÉS est rendue à l'étape de « proposer une CAP [et] présenter en table secteur le fruit de [leurs] réflexions. [S]'assurer que les enseignants portent le projet en leur donnant une visibilité » (P27). La composante du développement de la réflexion ou de la réflexivité s'inscrit dans le cadre du soutien à la remise en question des statuquos ou des façons de faire (comportements ou pratiques) :

- « Je veux planifier les questions pertinentes qui pourraient être posées à mon équipe pour faire avancer la discussion, me faire un plan de questionnement » (P12).
- « Comment leur faire voir l'importance de celle-ci et défaire le préjugé que si on met plus en lumière la diversité, on nuit à la culture dominante ou de la masse (même lorsque ce n'est plus tant la masse) » (P24).

À ces exemples s'ajoute une précision qui émerge de la mise à l'essai empirique : l'instauration d'espaces collaboratifs informatisés est souhaitée pour partager des outils, des questions et des réflexions, ainsi que pour partir de ce qui est connu afin d'explicitier, enseigner, modéliser et renforcer ce qui est attendu comme comportement inclusif.

3.1.2.3 Climat ouvert et respectueux de la diversité des individus

Un climat ouvert et respectueux est favorisé afin d'inciter la déconstruction et la reconstruction des cadres de références et le développement de la pensée critique (voir la figure 1). Le tableau 17 montre que le souhait de l'instauration et de l'entretien d'un climat ouvert et respectueux de la diversité des individus s'observe dans les réflexions des DÉs par différents exemples tels que : « L'important pour moi est de m'assurer que le tout se passe dans un climat de respect et d'ouverture. [...] Nous souhaitons avoir un climat positif et durable. » (P27). Ou encore lorsqu'elles écrivent : « Ligne de fond : ouverture à soi et aux autres, ramener les discussions à l'ouverture. Ne pas hésiter à relever, nommer les incohérences, les iniquités. Se mettre à nu par rapport à nos propres préoccupations » (P12-P23). En contrepartie, parmi les besoins recensés liés à l'instauration et l'entretien d'un climat ouvert et respectueux de la diversité des individus, les DÉs énoncent des préoccupations comme « [je veux] mieux comprendre les besoins des parents issus des minorités de l'école en ayant un espace d'écoute et de collaboration » (P13) ou « parfois, conjuguer le respect des valeurs de chacun avec le rôle que doit jouer l'école dans la “valorisation” de l'ouverture à la différence auprès de nos élèves n'est pas simple. » (P25) ».

Ces exemples sont bonifiés par des éléments liés à la bienveillance qui émergent de la mise à l'essai empirique. Parmi ces éléments, il y a la présence d'un climat bienveillant lorsqu'il y a une attention particulière aux tensions d'intersectionnalités vécues par les personnes de groupes minorisés : « J'ai développé une sensibilité à l'inclusion et aux biais inconscients. Les lectures m'ont permis de prendre conscience des interventions à mettre en place pour assurer un climat sain, sécuritaire et inclusif » (P23). Parmi les prises de conscience, il ressort un désir de ne pas

parler pour les personnes de groupes minorisés, donc de leur donner de l'espace, sans les instrumentaliser, et de les sécuriser lorsque la parole leur est donnée :

« [Je souhaite que] dans chacun des comités-écoles, nous ayons une personne issue des différentes diversités culturelles, [qu'on en tienne] compte de façon consciente, que tous aient ce réflexe de se questionner. [...] Comment ? Demander aux parents, aux élèves issus de la communauté comment ils veulent être représentés. Comment aller chercher leur participation ? Dans le souhait que les personnes issues de la diversité aient leur voix, il faut se demander qui a envie de faire partie des discussions. [Il est problématique de] faire venir les parents, plutôt que d'aller vers eux. [Il est important] que cette participation soit volontaire. Est-ce qu'on devrait avoir plus de forums pour discuter, inviter les parents ? » (P24)

Comme l'extrait précédent le laisse entendre, la composante du climat bienveillant est évoquée en référence à des aspirations et des préoccupations.

3.1.2.4 Déconstruction et reconstruction des cadres de références et développement de la pensée critique

Selon le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), le dernier volet concerne la déconstruction et la reconstruction des cadres de références et le développement de la pensée critique. Le tableau 17 montre que la déconstruction et la reconstruction des cadres de références et le développement de la pensée critique s'observent dans les réflexions des DÉS de différentes façons, comme lorsqu'elles tentent de « rétablir certains faits lors de commentaires discriminants » (P13) ou qu'elles « continue[nt] à avoir des conversations

courageuses avec le personnel et toute la communauté pour éviter que certains sujets d'inclusion aient l'air d'être tabous » (P12]). Créer ou raviver le sens revient à certains moments (p. ex. « Discussion autour de notre Why collectif »; P27). Cette personne participante évoque le « pourquoi » du Cercle d'or de Simon Sinek qui agit comme essence aux décisions et actions quotidiennes. En ce qui concerne les besoins recensés liés à la déconstruction et la reconstruction des cadres de références et le développement de la pensée critique, une DÉs énonce : « Je veux davantage me questionner en lien avec les biais. J'aimerais prendre le réflexe de les identifier afin d'agir équitablement. En agissant comme modèle, cela permet aux autres de se remettre en question. » (P23). Quelques rencontres collectives d'accompagnement (RCA) plus tard, cette DÉs énonce : « Lorsqu'une personne dit un commentaire qui est inadéquat, je prends le temps d'intervenir et de lui expliquer les raisons pour lesquelles on ne peut pas passer ce genre de commentaire. Je suis davantage dans l'accompagnement (l'enseignement, la sensibilisation) que je l'étais avant les rencontres » (P23).

Dans de la mise à l'essai empirique émergent des nouvelles composantes de la déconstruction et de la reconstruction des présupposés. Il y a le fait de vulgariser et contextualiser l'invisibilisation des personnes minoritaires ou minorisées, ce que relate l'extrait suivant : « Il faut que des représentants des groupes minorisés fassent partis [*sic*] de la discussion/réflexions dans les changements de pratiques/politiques. » (P25). Les personnes représentantes des groupes minorisés sont évoquées en référence à des préoccupations « Le “ nous ”, c'est qui ? C'est quoi en novembre 2022 ? Comment piloter une équipe dans ces réflexions/questionnements ? » (P25) ou encore « [J'ai des] questionnements en lien avec le mois de l'histoire des Noirs (il y a d'autres diversités ethnoculturelles desquelles tenir compte) » (P27). Le recours à des statistiques

évocatrices qui soutiennent les prises de conscience des enjeux systémiques de malêtre, d'exclusion et de ségrégation est aussi proposé : « [Je veux] être en mesure de [re]présenter les différentes réalités de nos parents » (P13) et « parfois, les chiffres et statistiques peuvent appuyer la prise de conscience de la réalité, portrait de situation. Ça nous permet de sortir de la perception que c'est anecdotique » (P24). Une autre DÉs se remet aussi en question dans son rapport avec les personnes de groupes minorisés : « Quels sont les rapports de domination/exclusion qui ne sont pas discutés à l'école, [dans mon centre de services scolaires], les angles morts ? » (P12). Aussi, une DÉs évoque le malaise avec la représentativité des personnes de groupes minorisés : « [J'ai] la crainte d'imposer à [quelqu'un] d'être le représentant. Il faut travailler sur la façon d'inviter [...], il faut trouver/partager les mots, le vocabulaire, les façons de faire [et] ne pas hésiter à en parler, sans la crainte de blesser ou de heurter les gens. » (P27)

S'installent alors une prise de conscience des biais inconscients ou des préjugés et une responsabilisation à l'égard de ses privilèges, ainsi que de l'autocentrisme de la culture dominante. Celle-ci est d'abord esquissée par des prises de conscience encore autocentrées :

« Oui on parle de Noël, mais on parle aussi de célébrer la fin de la première partie de l'année... Dans la façon de transmettre notre message aux familles, porter attention à ce sur quoi on met l'emphase, ce qu'on veut célébrer. Équilibre entre célébrer la culture, mais de façon inclusive. Expliquer mieux comment ça se vit et quelles sont nos intentions. Parfois, on n'a pas toujours l'impression que c'est un problème (ou pas encore un problème) puisque certains groupes minorisés

n'expriment pas toujours leur inconfort/désaccord, se retire sans nommer la vraie ou toutes les raisons. » (P24).

Graduellement, une évolution des réflexions s'observe : « J'ai plus de réflexions basées sur des biais que je ne croyais. [II] est normal d'avoir certains biais, mais [...] nous devons en être conscient [sic] et y réfléchir » (P13). En ce sens, une autre DÉS ajoute : « Je retiens aussi le rapport aux microagressions que certaines personnes peuvent vivre, dont on est souvent inconscient et qui ont un impact certain sur le vécu, la perception d'une situation. Il faut s'ouvrir aux biais inconscients que l'on peut avoir » (P12) ». Tel que ces extraits le démontrent, une responsabilité individuelle se manifeste dans les réflexions des DÉS :

- « Identifier des situations où je suis vulnérable ou que quelqu'un dans ma communauté est vulnérable en regard d'un biais inconscient et qui a un impact sur la qualité de l'inclusion » (P12). « Si je souhaite qu'un changement s'opère et que la communauté éducative soit plus inclusive et consciente de ses biais, je dois [...] devenir un allié pour les personnes en situation d'exclusion » (P12).
- « Je veux faire mon portrait afin de voir quels biais inconscients peuvent découler de mon histoire » (P23).
- « [Je dois] sortir du " mutisme blanc " et agir, même dans de petits gestes, afin de changer à petits pas les pratiques et la prise de conscience » (P25).


Par ailleurs, une responsabilité collective se manifeste tout autant : « Il faut que le groupe dominant chemine, soit sensibilisé et conscient qu'il y aura une certaine perte de confort ou de privilège si

on veut une réelle inclusion et on doit conscientiser [nos pairs du groupe dominant] que [cette démarche] se fait au service du bien-être collectif» (P24).

3.1.3 Les besoins et les forces des DÉs liés à la mise en œuvre des pratiques et à la régulation des actions pour favoriser le bien-être, l'équité et l'inclusion du leadership bienveillant, inclusif et transformatif

En se basant sur le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), le tableau 18 présente de la sphère des activités de la mise en œuvre des pratiques et de la régulation des actions du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* validé auprès des DÉs. Cette deuxième sphère d'activité se divise en trois volets.

Tableau 18 La sphère d'activités de la mise en œuvre des pratiques et de la régulation des actions du construit conceptuel évolué du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire

<p>LEADERSHIP BIENVEILLANT INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</p> <p>MISE EN ŒUVRE RÉGULATION</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1) STRUCTURE ORGANISATIONNELLE BIENVEILLANTE, ÉQUITABLE ET INCLUSIVE permettant : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Des moments de prise de recul (temps de pause) pour l'analyse et la planification de la mise en place des pratiques;</i> • <i>Le partage des responsabilités, des prises de décisions et des pouvoirs dans une vision horizontale de la concertation et d'aplanissement de la hiérarchie misant sur la coresponsabilité vécue au travers des relations authentiques, bienveillantes et équitables;</i> • <i>La coordination des communications entre les membres de la communauté éducative dans un souci d'accessibilité, d'équité et d'inclusion;</i> • <i>Le travail d'équipe avec les partenaires internes et externes</i> 2) SOUTIEN, INFORMATION, OUVERTURE, IMPLICATION ET ENGAGEMENT AUPRÈS DE TOUTES LES PARTIES PRENANTES (surtout parents et élèves) pour la prise des décisions.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>3) MÉCANISME COLLECTIF DE MISE EN ŒUVRE ET DE RÉGULATION DES ACTIONS <i>s'appuyant sur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Une fine compréhension et mise en place des conditions assurant un processus réellement bienveillant, équitable et inclusif ;</i> • <i>L'analyse de données permettant de faire le portrait (observation, collecte) juste de la communauté éducative ;</i> • <i>Un plan d'action assurant la cohérence entre les décisions et les actions dans lequel le réaménagement des lieux et la redistribution des ressources sont priorités.</i>

Source. © B-Lamoureux.

Cette partie du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉS comprend des composantes initiales (en noir ; voir la figure 1) et de nouvelles composantes (*en italique* ; tableau 18). Ensuite, des manifestations de besoins et de forces des DÉS liées à la mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions qui visent le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative sont exemplifiées. Ces exemples présentés dans les prochaines sous-sections constituent des manifestations qui permettent de valider le construit initial et justifier son évolution.

3.1.3.1 Cohérence des décisions et des actions teintées des valeurs et des principes d'ÉID

Selon le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), le premier volet concerne la cohérence des décisions et des actions teintées des valeurs et des principes de BÊÉID. Le tableau 18 montre que la composante de la cohérence des décisions et des actions teintées des valeurs et des principes de BÊÉID s'observe dans les réflexions des DÉS par différentes forces comme le désir de « s'associer/donner une place à des gens de la diversité en lien avec le projet pour valider, continuer le processus d'évaluation après la réalisation du projet [dans le but de] s'assurer qu'il répond bien au besoin [tout en l'adaptant] au besoin »

(P12) en « mettant des mécanismes de consultation, de concertation et de représentativité au sein de mon école » (P24). Parallèlement, parmi les besoins recensés liés à cette composante, des DÉs énoncent un « manque de cohérence dans l'équipe-école. Une partie veut se mobilier, mais pas l'autre, on veut garder le climat sain entre eux. [Il y a un] manque de transparence personnel VS direction. » (P12- P23). De plus, la mise en place de pratiques soutenant l'inclusion de certains élèves est relevée, sans mentionner leur implication dans une démarche collective de prise de décisions.

La composante du mécanisme collectif de régulation des actions s'observe dans les réflexions des DÉs par différentes forces comme le souhait d'un « plan de match planifié et régulé aux deux semaines [afin de] ne pas s'éparpiller dans les actions [grâce à un] échéancier [...] sur 3 ans. Nous avons plusieurs idées et un grand nombre de ressources » (P27). Cette composante s'observe aussi par le renvoi à différents moyens, tels que « Analyse des Mémos. Passation du questionnaire CVI sur le climat scolaire pour le personnel de l'école et le sondage sur le climat scolaire pour les élèves. Comité SCP (voir le plan d'action et la ligne du temps). Révision du plan de lutte à la violence et l'intimidation » (P12-P23). Une DÉs nomme explicitement : « [Oui à la sensibilisation,], mais il faut aussi arrimer les pratiques. Pour amorcer des changements, il faut agir sur les 2 sphères » (P24). Or, la composante du réaménagement des lieux et de la redistribution des ressources s'observe peu chez les DÉs, une seule l'évoque :

« Dans nos réflexions [sur la] place des élèves HDAA, est-ce qu'on pousse la réflexion jusqu'à ce [qu'on se] questionne si c'est réellement la meilleure place pour eux. Dans le discours, on dit " il faut réduire le nombre de classes ", mais dans la

réalité on ouvre encore beaucoup de classes chaque année. Pourtant, on a des comités très rigoureux d'analyse des demandes de classes spécialisées. [Ce constat m'amène à] 2 questions : est-ce qu'on doit chercher à diminuer le nombre de classes spécialisées ou mieux intégrer les élèves de classes spécialisées dans la vie de l'école ? On doit aussi conjuguer avec les limites du personnel qui accompagne ces élèves. [Malgré les] comités rigoureux d'analyse, tout le travail en amont appartient à chaque milieu ». (P24)

Parmi les autres besoins recensés liés à cette composante, une DÉS énonce de prime abord : « [J'ai] besoin d'un procédurier, un plan d'implantation du projet » (P27), jusqu'à ce qu'elle réalise que la forme écrite du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* peut être utilisée à cet effet. Cependant, lors de la cinquième rencontre collective d'accompagnement, d'autres besoins surgissent :

« Comment m'assurer que si une de mes décisions ou actions est involontairement non-inclusive, j'en ferai le constat où on me le signalera (toujours dans la bienveillance...)? Comment m'assurer d'être en équilibre entre le bien-être individuel et le bien-être collectif? Comment " mesurer " les transformations pour se réguler. Mission et vision de l'école : toutes les valeurs/aptitudes/souhaits sont présents, mais sont-ils vécus ? » (P25).

À ces exemples s'ajoutent de nouvelles composantes qui émergent de la mise à l'essai empirique. Parmi elles se trouve l'indispensabilité d'une fine compréhension des conditions qui assurent un processus réellement bienveillant, équitable et inclusif pour le mettre en place :

- « [Quelles sont] les modalités efficaces et les postures à adopter pour que les parents puissent collaborer davantage ? » (P13) ;
- « Comment soutenir la diversité, concrètement : se rattacher à un objectif, une vision commune et prendre des décisions qui font cheminer en ce sens ? Garder l’œil ouvert pour éviter les angles morts ? Comment être sensible aux besoins de tous : OSBD et CNV, faire voir ou réfléchir à ce que pourrait être le vécu différent d’une autre personne ? » (P12).

Une autre nouvelle composante qui émerge de la mise à l’essai empirique est celle de l’utilisation de données permettant de faire le portrait de la communauté éducative de la DÉS, notamment afin de cibler les différents marqueurs de diversité et leurs besoins respectifs :

- « J’aimerais connaître les statistiques pour le Québec [pour notre région] » (P12) ;
- « Suite à [*sic*] la passation du sondage concernant le projet éducatif, je souhaite former des *focus group* de parents issus de la diversité afin d’aborder des sujets plus spécifiquement, tels que les communications de l’école, leur implication, leur sentiment de faire réellement partie de l’équipe. On pourrait même avoir certains groupes où on implique des interprètes afin d’avoir le pouls réel des groupes minorisés. » (P24).

3.1.3.2 Structure organisationnelle équitable et inclusive

Le deuxième volet s’observe par le fait que la DÉS entretient une structure organisationnelle équitable et inclusive favorisant la collaboration et la confiance entre toutes les personnes de la communauté éducative (voir la figure 1). Pour ce faire, des relations équitables et authentiques sont encouragées par la DÉS lors du partage des responsabilités et des pouvoirs. Dans

le même sens, la coordination des communications entre les personnes de la communauté éducative effectuée par la DÉS se réalise avec un souci d'ÉID (voir la figure 1).

Le tableau 18 montre que le partage des responsabilités et des pouvoirs, ainsi que la coordination des communications entre les personnes de la communauté éducative s'observent dans les réflexions des DÉS par le biais de différentes forces dont les extraits suivants témoignent :

- « Je veux m'assurer que tous les comités de l'école assurent une représentativité de la diversité ethnoculturelle » (P24) ;
- « [Je me questionne sur l'engagement] des personnels scolaires [qui sont] souvent exclus, comme le service de garde, les surveillants d'élèves [afin que] tous soient impliqués, pour que les gens échangent ensemble, car on a de belles forces » (P13) ;
- « Donner le leadership à une enseignante plutôt que moi être le pilier est une stratégie essentielle puisque je ne sais pas si, l'an prochain, je serai présente ou non pour porter ce projet. » (P27).

Des besoins sont aussi mentionnés :

- « Connaître davantage des modalités pour démontrer l'importance de l'implication complète des parents dans le système scolaire » (P13).
- « Appliquer les principes d'équité à tous les paliers de décisions : comment avoir un impact significatif sur mon palier décisionnel ainsi que sur les autres ? Communication avec toute la communauté éducative : [...] Mais est-ce qu'elle l'est tout autant dans les actions/décisions : pas toujours, comment arriver à l'identifier et l'améliorer ? » (P25)

À ces exemples du partage des responsabilités et des pouvoirs au travers de relations authentiques et équitables s'ajoutent des composantes qui émergent de la mise à l'essai empirique. Parmi ces autres composantes, il y a une vision horizontale de la concertation et l'aplanissement de la hiérarchie, au profit de la coresponsabilité. Cette vision influe notamment sur la prise de décisions et est vécue au travers de relations bienveillantes. Une DÉS exprime bien cette idée :

« Pour le bien-être, il faut se sentir utile, il faut sentir que ce qu'on fait donne des résultats [car] on veut impliquer les autres. On va prendre conscience de leur biais et on va questionner pour les faire évoluer, les impliquer dans la recherche de solutions. Si les gens ne se sont pas impliqués dans le processus, ça ne va pas descendre dans mon milieu, dans ma ville » (P13).

Parmi les besoins recensés liés au partage des responsabilités et des pouvoirs, ainsi qu'à la coordination des communications entre les personnes de la communauté éducative, les DÉS énoncent des questionnements comme ceux-ci :

- « Si je mélange moi-même les concepts, comment réussir à porter ce projet comme il se doit ? Comment m'assurer que mon équipe école embarque dans ce projet, sans leur imposer ? Comment tout cela sera perçu des parents/élèves ? » (P27) ;
- « Qui prend part [aux] tables de gestion, SRÉ, comités de directions (est-ce que les gens qui le vivent sur le terrain sont suffisamment impliqués dans les discussions/comités) ? [...] En ce moment, au CSS, on passe beaucoup par la création de politiques (mettre des règles). Qui a construit ces règles ? Trop de règles/politiques peuvent limiter l'inclusion [...] Est-ce que les gens sont prêts ? Est-ce qu'ils sont d'accord que c'est un besoin d'améliorer cet aspect ? Est-

ce que le CÉ peut être un espace pour discuter de la nécessité de questionner certaines de nos pratiques ? » (P24).

D'autres composantes concernent le temps de pause et le partenariat. Des forces sont évoquées comme des moments de prise de recul (temps de pause) pour l'analyse et la planification : il est considéré important de « se donner le temps » (P12-P23) et de « prendre un temps pour réfléchir aux idées et [aux] propositions amenées [lors des rencontres collectives d'accompagnement], seules ou avec la [psychoéducatrice afin de] déterminer les prochaines étapes » (P25). De plus, le travail d'équipe avec les partenaires internes et externes est évoqué comme étant une évidence, ce dont attestent les extraits suivants : « Discuter avec des personnes-ressources qui ont déjà réfléchi à des procédures, qui sont passées par là » (P12) et « Comment “ aboutir ” : Il doit y avoir du travail entre les rencontres, il faut planifier “ l'avancement ”, faire son équipe, s'associer à des personnes clés » (P12). Le travail d'équipe est également mentionné alors qu'il est question de forces : « Aujourd'hui, je suis vraiment motivée et sereine. Je me sens confiante dans ce projet puisque nous l'avons présenté en [assemblée générale]. Je pense que celui-ci pourra voler de ses propres ailes maintenant, puisque le flambeau est passé au comité Diversité » (P27). Parfois, le travail d'équipe est évoqué plutôt en référence à des défis :

« L'inclusion, c'est arrêter de penser juste à un cas, parce qu'on est vraiment interdépendants, puis parfois [on est en lien] avec le milieu de la santé pour certaines situations, mais parfois avec des organismes sociaux aussi, parce que les élèves qu'on doit inclure à l'école, mais qui ont des besoins, d'intégration au niveau des

nouveaux arrivants entre autres ; on ne peut pas faire tout seul, on a besoin des collaborations » (P12).

Ce dernier exemple concernant les « nouveaux arrivants » ouvre la porte à l'attention particulière de la DÉS à l'intention des parents et des élèves.

3.1.3.3 Ouverture et attention particulière de la DÉS à l'intention des parents et élèves

Le tableau 18 reprend le troisième volet qui concerne l'ouverture et l'attention particulière de la DÉS à l'intention des parents et des élèves afin que ces personnes disposent de soutien et d'information leur permettant de s'impliquer et de s'engager pour être partie prenante des décisions (voir la figure 1). Le tableau 18 dégage les particularités de cette composante. Les extraits suivants témoignent de ces forces chez les DÉS :

- « Réfléchir aux modalités de communication avec les parents de notre milieu (éviter un seul mode de communication) [...] Quels sont TOUS les organismes qui peuvent aider nos parents ? » (P13).
- « Il est clair que les mécanismes de communication actuels sont beaucoup trop à l'écrit. J'ai comme souhait de développer plus de capsules d'information à l'oral qu'on pourrait partager aux parents » (P24).
- Parallèlement, une DÉS témoigne aussi un besoin lié à cette composante : « [Je dois] continuer de développer mon plan de questionnement pour faire progresser tous les acteurs, trouver une plateforme d'écoute afin que les parents puissent discuter de leurs besoins par rapport à l'école » (P13). Elle renchérit en concluant, lors de la 6^e rencontre collective d'accompagnement (RCA6) qu'elle doit « développer davantage la culture collaborative avec

les parents et les partenaires externes. Modéliser certains comportements. Développer la confiance au milieu. Meilleure compréhension des enjeux scolaires, parentaux et ceux des partenaires externes » (P13).

À ces exemples concernant l'ouverture et l'attention particulière des DÉS à l'intention des parents et élèves s'ajoute un élément : la préoccupation constante de faire de la place aux parents dans les établissements scolaires. Celle-ci est évoquée en référence à des forces : « [j'encourage] l'équipe à ouvrir le dialogue avec les parents [et j'organise des] activités de sensibilisation de masse dans l'année » (P24) et « [j'essaie de prendre en] compte l'opinion des parents et [de] me fier à leur jugement par rapport à leur enfant » (P13), car « on a des parents qui ont des enjeux ; comment on peut les inviter davantage à l'école pour modéliser certains comportements, mais [...] être aussi plus conscients de ce qu'ils vivent ? (P13). L'ouverture et l'attention particulière des DÉS à l'intention des parents et des élèves est aussi évoquée en référence à des besoins, lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6) : « Je veux approfondir le sujet des bonnes pratiques pour créer un environnement sécuritaire pour avoir le réel point de vue des parents » (P24) et « [je reste avec] le questionnement sur la réalité des parents dans la collaboration » (P13).

3.1.4 Les besoins et les forces des DÉS liés à la promotion du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité du leadership bienveillant, inclusif et transformatif

En se basant sur le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), le tableau 19 présente l'espace d'enracinement rayonnant, tel un halo, avec la coquille de la promotion du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et*

transformatif validé auprès des DÉS. Il est à noter, en comparaison avec le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), une scission de l'espace d'enracinement rayonnant avec la coquille de la promotion, qui permet de dégager les incitatifs et les retombées du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (tableau 19).

Tableau 19 L'espace d'enracinement rayonnant avec la coquille de la promotion du construit conceptuel évolué du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire

<p>LEADERSHIP BIENVEILLANT INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</p> <p>PROMOTION</p> <p>ÉQUITÉ</p> <p>INCLUSION</p> <p>DIVERSITÉ</p> <p>COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE</p>	<p>1) COMPRÉHENSION PARTAGÉE ET CONCERTATION QUANT AUX PRINCIPES DE BIENÊTRE, D'ÉQUITÉ ET D'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ AVEC TOUS LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Autoréflexion sur posture personnelle, remise en question statuquo, communication et réflexion collective (défis et tensions par rapport à la vision inclusive);</i> • <i>Dialogues démocratiques, courageux et constructifs (espace de courage) qui s'appuient sur des données scolaires et théoriques sur le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité pour dialoguer constructivement et engager des changements positifs;</i> • <i>Réceptivité aux volontés individuelles et collectives, aux manifestations de résistance et aux divergences de posture, notamment en incitant à la réflexion par de petits gestes ou questionnements graduels</i> <p>2) PARTICIPATION DE TOUS LES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE À LA VIE INTÉRIEURE ET EXTÉRIEURE DES MILIEUX ÉDUCATIFS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Inclusion concrète et équitable de toutes les personnes de la communauté éducative au sein de l'école;</i> • <i>Interdépendance et interconnexion des humains et sensibilité aux phénomènes mondiaux.</i>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source. © B-Lamoureux.

Cette partie du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉS comprend des composantes initiales (en noir; voir la figure 1) et de nouvelles

composantes (*en italique* ; tableau 19). Ensuite, des manifestations de besoins et de forces des DÉS liés à la promotion du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative sont exemplifiées dans les prochaines sous-sections afin de montrer ses manifestations dans un but de validation, puis justifier l'évolution du construit conceptuel initial.

3.1.4.1 Compréhension partagée et concertation quant aux principes d'équité et d'inclusion avec tous les membres de la communauté éducative

Selon le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), l'entretien de dialogues démocratiques, courageux et constructifs est promu par la DÉS qui fait preuve de réceptivité aux volontés individuelles et collectives tout autant qu'aux manifestations de résistance et aux divergences entre et avec les personnes de la communauté éducative. Ces dialogues permettent de développer une compréhension partagée et une concertation quant aux principes d'ÉID. Le tableau 19 montre que les composantes de la compréhension partagée et de la concertation quant aux principes BÊÉID avec tous les membres de la communauté éducative s'observent dans les réflexions des DÉS par le biais de différentes forces :

- « D'abord, le personnel doit être sensibilisé à l'équité et l'inclusion de la diversité dans notre milieu. C'est d'ailleurs notre point de départ de notre projet. Je pense que de présenter les différents biais inconscients pourrait être une belle porte d'entrée » (P27) ;
- « Je réalise l'importance des questions ouvertes dans les discussions avec les autres. Cela instaure un climat de confiance et élimine les jugements. Lorsqu'une personne me présente une opinion qui ne cadre pas dans ma vision ou qui n'est pas alignée sur mes valeurs, je prends

le temps de l'écouter (sans préparer une réponse) afin d'être davantage dans une démarche de solutions. Je mets plus de l'avant l'importance de la cohérence entre mes paroles et mes agissements tout en faisant preuve d'ouverture » (P23).

En contrepartie, parmi les besoins recensés liés à ces composantes, les DÉs énoncent des défis comme ceux-ci :

« Les nouvelles orientations du [projet d'engagement vers la réussite du CSS] sont en lien avec l'inclusion. Nous sommes conscients qu'il y a un bout de chemin à faire [dans nos écoles.] Le personnel associe l'inclusion aux élèves HDAA » (P27) ;

« Même si nous croyons que notre milieu est inclusif, il y a toujours quelque chose à faire. Pour beaucoup de personnes, l'inclusion est une évidence jusqu'à ce qu'elle ait un impact sur eux. Ce que je veux dire c'est que les gens prônent l'inclusion, mais souvent (et le but n'est pas de généraliser) lorsqu'ils doivent faire des concessions, ils prônent moins l'inclusion. Je trouve que nous avons un travail primordial à faire pour l'inclusion. Le projet éducatif doit être teinté de cet aspect pour que l'inclusion soit véhiculée dans tous les milieux » (P23).

La composante des dialogues démocratiques, courageux et constructifs constants s'observe dans les réflexions des DÉs alors qu'il est question de différentes forces comme la prise de conscience qu'il faut réfléchir collectivement sur « la culture ou l'identité québécoise [:] “ c'est quoi/qui maintenant? ”, ce n'est plus ce que c'était et ce sera probablement toujours en évolution ...? » (P25). Cette réflexion collective implique la redéfinition du « “ nous ” québécois et

[la nécessité de] faire le constat que ce n'est pas le " nous " d'avant et que ce " nous " va changer constamment » (P25). Au-delà des réflexions plus personnelles, une DÉS désire « dialoguer davantage avec les gens issus des groupes minorisés pour [s]e faire une tête sur leurs perceptions (parents, parents, élèves) en lien avec la culture dominante, leur place dans l'école, etc. » (P24).

En parallèle, parmi les besoins recensés liés à cette composante, deux DÉS mentionnent avoir besoin d'ouvrir « le dialogue, introduire des éléments de formation, tendre vers une conception commune, un vocabulaire juste » (P12). L'intention étant de « faire prendre conscience des biais lors des rencontres. Les différents biais et préjugés qui amènent souvent de fausses croyances » (P13).

À ces exemples liés à la composante des dialogues démocratiques, courageux et constructifs s'ajoute un élément qui émerge de la mise à l'essai empirique. Il s'agit de l'utilisation des données scolaires et théoriques sur l'ÉID pour dialoguer constructivement et engager des changements positifs. Une DÉS se questionne à cet effet : « De quelle façon présenter à l'équipe les données statistiques que nous avons obtenues dans [les outils de collectes de données] sur les comportements observés chez le personnel, ainsi que quelques données théoriques sur l'inclusion, pour que l'impact sur l'équipe soit constructif et nous amène à faire des changements positifs ? » (P25). Lors de la dernière rencontre collective d'accompagnement, elle conclut ceci :

« [...] En mettant en évidence les données de notre école en lien avec la diversité culturelle, le personnel a pu comprendre l'importance d'en faire une priorité. Il en est de même auprès des parents du Conseil d'établissement. Je sens l'équipe prête et ouverte. D'ailleurs, il y a déjà une grande place pour l'inclusion en lien avec les

élèves en difficulté. Ainsi, l'importance de faire de la place et de mettre des mécanismes en place pour favoriser l'inclusion et même la discrimination positive en lien avec la diversité ethnoculturelle est partagée par l'équipe » (P24).

La composante de la réceptivité aux volontés individuelles et collectives, aux manifestations de résistance et aux divergences de posture s'observe dans les réflexions des DÉS par le biais de différentes forces, dont témoignent les extraits suivants :

- Il faut tenir compte de « l'importance d'une collaboration avec la communauté éducative [en gardant] en tête que tous ne sont pas au même " niveau " quant à l'acceptation de l'ÉID » (P27).
- « Il y a une fatigue qui s'installe au fil du temps. [...] Il y a le] souhait d'outiller l'équipe à comprendre et composer avec cette réalité. On veut les accompagner à relativiser. On aimerait les amener à travailler sur autre chose pour que ça ait éventuellement un impact positif sur cette situation » (P12-P23).

En ce qui concerne les besoins recensés liés à cette composante, une DÉS évoque les effets d'une activité d'inclusion de parents dans l'école et énonce que :

« La réflexion sur l'implication des parents n'a pas été abordée [directement] à cause de la personne qui est plus réfractaire. [L'activité] a été plus difficile puisque les échanges étaient plus négatifs. Avant d'aborder [ce sujet], il doit y avoir des éléments qui seront mis en place pour répondre aux besoins du personnel réfractaire » (P13).

Ce besoin révèle même une stratégie qui est d'inciter à la réflexion par de petits gestes ou questionnements graduels. Une autre DÉS témoigne de cette stratégie, comme le mentionne cet extrait : « Ces petites transformations amènent en douceur le changement de perspective (par exemple, une matrice des comportements non genrés, [...] la réflexion par rapport à l'identification des objets perdus gars/filles, la modification d'une journée gars/filles au SDG...) » (P12).

À ces exemples de la réceptivité aux volontés individuelles et collectives ainsi qu'aux manifestations de résistance et aux divergences de posture s'ajoute la nouvelle composante de l'autoréflexion continue. Les DÉS s'inscrivent dans un processus autoréflexif continu sur leur posture personnelle, dans le cadre duquel elles remettent en question les statuquos des communications et les réflexions collectives, en prenant conscience des défis et des tensions nuisant à une vision inclusive. Les extraits suivants témoignent de ce processus d'autoréflexion continue : « Est-ce que mes pratiques sont toujours inclusives ? Je me questionne où on trace la ligne entre le biais et les faits » (P23). Une autre DÉS se questionne « sur les différents types de parcours des élèves [ou sur les enjeux sous-jacents] d'inclusion chez les parents non impliqués (sentiment d'incompétence, culture différente, langage, etc.) » (P13).

3.1.4.2 Participation de tous les membres de la communauté éducative à la vie intérieure et extérieure des milieux éducatifs

Selon le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS est partagé entre les personnes de la communauté éducative autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement scolaire dans la mesure où une compréhension partagée et une concertation quant aux principes d'ÉID des

personnes sont autonomisées. Ultimement, ce *leadership inclusif et transformatif*, incarné initialement par la DÉS puis par les personnes de la communauté éducative, fait prendre conscience de l'interdépendance et l'interconnexion des humains, ce qui mène à une sensibilité et une responsabilité collective à l'égard des phénomènes mondiaux.

Le tableau 19 montre que la participation de tous les membres de la communauté éducative à la vie intérieure et extérieure des milieux éducatifs est évoquée de différentes façons, comme :

- « Je saisis des opportunités lors de discussions informelles pour questionner les parents et membres du personnel sur la façon dont ils souhaiteraient être consultés, interpellés et considérés » (P24) ;
- « Il est primordial d'impliquer tous les acteurs de la communauté éducative afin qu'ils se sentent utiles et entendus. De cette façon, nous nous assurons de prendre soin des personnes qui participent aux réflexions. De plus, cela permet de mobiliser et d'engager l'équipe dans le processus. Le bien-être est une bonne porte d'entrée pour amener le changement. Aucun membre de la communauté ne peut être contre le fait de soutenir le bien-être de tous. » (P13).

Parmi les besoins recensés liés à la participation de tous les membres de la communauté éducative à la vie intérieure et extérieure des milieux éducatifs, une DÉS se questionne de la façon suivante : « Quels leviers pour solliciter tout le monde ? Que tous sentent que l'inclusion appartient à tous et pour tous, pas seulement ceux dont l'inclusion ne dérange pas vraiment et en même temps, s'assurer que les décisions font du sens, qu'on encadre et qu'on maintienne un climat sécuritaire pour tous » (P12).

La composante de l'interdépendance et l'interconnexion des humains et la sensibilité aux phénomènes mondiaux s'observent par l'entremise de quelques manifestations :

- « Nous vivons tous des réalités similaires présentement malgré nos lieux géographiques différents. Nos défis demeurent également les mêmes. Toutefois, nos leviers les plus importants sont le travail d'équipe avec nos membres du personnel, le CSS et la communauté. » (P21) ;
- L'importance de l'humanité, « des qualités humaines [...] qui peuvent nous amener [...] à un niveau supérieur où aller faire des transformations importantes [et] que les gens nous suivent, qu'ils aient l'envie de le faire. Si on n'a pas ce côté-là humain [...] ils ne se reconnaîtront pas » (P12).


Lors des pauses durant les rencontres collectives d'accompagnement (RCA), les DÉs évoquent aussi leurs préoccupations liées au contexte sociopolitique international.

3.1.4.3 Transformations individuelles, organisationnelles et sociétales

En se basant sur le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* (voir la figure 1), la prise en compte de chacune des facettes du *leadership inclusif et transformatif* incite à des changements profonds et irréversibles faisant émerger des transformations individuelles, organisationnelles et sociétales favorisant l'équilibre entre le bien individuel et le bien commun illustré au bas de la figure 1. Ces transformations apparaissent se dégager en étant une retombée de ce leadership ainsi qu'un incitatif à s'engager dans le développement de ce leadership. Le tableau 20 présente les retombées et incitatifs d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et*

transformatif validé auprès des DÉS avec les composantes initiales (en noir ; voir la figure 1) et les nouvelles composantes (*en italique* ; tableau 20). Ensuite, des manifestations des besoins et des forces des DÉS liés aux retombées et incitatifs sont exemplifiées dans les prochaines sous-sections afin d'attester ses manifestations.

Tableau 20 Les retombées et incitatifs d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* du construit conceptuel évolué auprès des directions d'établissement scolaire

<p>LEADERSHIP BIENVEILLANT INCLUSIF ET TRANSFORMATIF</p> <p>TRANSFORMATIONS INDIVIDUELLES ORGANISATIONNELLES SOCIÉTALES</p>	<p>TRANSFORMATIONS INDIVIDUELLES, ORGANISATIONNELLES ET SOCIÉTALES inhérentes aux changements profonds et irréversibles en tant que <i>transition profonde et irréversible</i>. Cette transition en faveur du <i>bien-être</i>, de l'équité et de l'inclusion de la diversité de la communauté éducative <i>mène à une transformation émancipatrice dans une perspective de pouvoir d'agir</i>.</p> <p><i>QUÊTE ET ATTEINTE D'UN MIEUX-VIVRE ENSEMBLE</i> impliquant un équilibre entre le bien individuel et le bien commun en raison de l'interdépendance et l'interconnexion des humains</p>
	

Source. © B-Lamoureux.

Dans le cadre de la mise à l'essai empirique, la composante de l'équilibre entre le bien individuel et le bien commun est peu recensée chez les DÉS. Néanmoins, l'une d'entre elles mentionne une « prise de conscience plus approfondie de plusieurs mécanismes, façons de faire, discours, postures qui perpétuent (parfois inconsciemment) les injustices et iniquités ». (P24) Elle ajoute : « Ça me fait réfléchir sur la mission du système scolaire au [Québec]. Ça remet en question plusieurs de nos pratiques actuelles. Ça me rassure que ces thématiques soient abordées, bien que je souhaiterais que ces enjeux nous interpellent davantage comme “ institution ” ». (P24)

La composante des changements profonds et irréversibles faisant émerger des transformations individuelles, organisationnelles et sociétales s'observe comme une force dans les réflexions des DÉs par différentes transitions intérieures :

« J'ai retenu qu'il est important d'identifier les situations et d'agir. Graduellement, je peux faire bouger les choses en modélisant. Pour y arriver, je devrais [*sic*] être "alignée" dans mes croyances, ça représente pour moi ma boussole (l'ensemble des valeurs qui me définissent me pointent "le Nord"). Il faut du courage stratégique et ça peut représenter une grande responsabilité. Par contre, j'ai le choix des moments où je fais preuve de ce courage, j'ai ce privilège tous les jours. Toutes les réflexions en lien avec nos projets [...] nous amènent à cheminer à propos de plusieurs autres situations d'inclusion » (P12).

Lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6), cette même DÉs affirme que : « c'est un art quelque part, il y a quelque chose dans l'approche qui n'est pas simple [...], je pense que c'est un travail de toute la vie » (P12).

En rétrospective, au-delà des composantes de la promotion du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la communauté éducative du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*, une nouvelle composante englobante émerge de la mise à l'essai empirique : le mieux-vivre ensemble. Celui-ci se présente en tant que processus visant un pouvoir d'agir, et en tant que résultat des transformations émancipatrices.

Ces résultats, faisant le portrait des besoins et des forces des DÉs liés aux différentes parties du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* par manifestations encodées, doivent être relativisés en considérant que le *leadership inclusif et transformatif* développé dépend de la nature des *projets professionnels d'intervention (PPI)* vécus dans les milieux scolaires de chacune des DÉs. Par exemple, le partage des responsabilités et pouvoirs s'opérationnalise souvent uniquement avec les personnels scolaires, pas nécessairement avec les parents et les élèves, à moins que le *projet professionnel d'intervention (PPI)* de la DÉs concerne précisément ces personnes de la communauté éducative. Dans la même lignée, les contenus et la façon de vivre la formation et l'accompagnement reposent sur la prise de décision de la DÉs ; une démarche inductive à partir des besoins des personnels scolaires ne s'est pas encore pleinement manifestée.

Afin de répondre à l'objectif spécifique formel de recherche, qui vise à valider le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès des DÉs, il est possible d'affirmer que, malgré le peu de rencontres collectives d'accompagnement (RCA), le portrait global des forces et des besoins des DÉs participantes, pour chacune des parties de ce *leadership*, témoigne du caractère valide des composantes. De plus, les composantes initiales apparaissent insuffisantes, raison pour laquelle de nouvelles composantes s'ajoutent. Pour conclure cette section des résultats, il apparaît possible de dire que l'objectif spécifique formel de recherche qui vise à valider le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès des directions d'établissement scolaire (OS5) est non seulement atteint dans le contexte d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b), mais mène de surcroît à un *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif*.

Dans ce cinquième chapitre, les résultats liés aux objectifs formels de recherche (OS3-OS4-OS5) ont été exposés en cohérence avec l'activité formelle de recherche de diffusion des résultats de recherche (voir le tableau 3). Ces résultats sont discutés dans le chapitre suivant.

SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

En écho aux aspects itératif, dynamique et systémique de cette recherche, cohérents avec les particularités de la problématique et de la méthodologie qui ont été déployées, ce chapitre, qui présente la discussion de la recherche, est atypique. En filigrane, il répond à la question de recherche qui est : En quoi le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS auprès de sa communauté éducative est développé par le soutien des produits conceptuels et d'accompagnement qui sont structurés, développés, améliorés et validés auprès de diverses personnes utilisatrices cibles dans le cadre d'une recherche-développement ? Ensuite, pour présenter les savoirs empiriques dégagés de la recherche, sa structure discursive est orientée par trois postulats fondés sur la question de recherche. Les constats sont expliqués au début de chacune des trois sections. La première section discute les résultats du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* validé auprès de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Ensuite, la deuxième section poursuit avec le soutien dispensé par les produits conceptuels et d'accompagnement pour développer le *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de DÉS du primaire. Finalement, la troisième section expose les apports de la méthodologie de recherche-développement dans le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* individuel et collectif soutenu par des produits structurés, développés et améliorés dans le cadre de cette recherche.

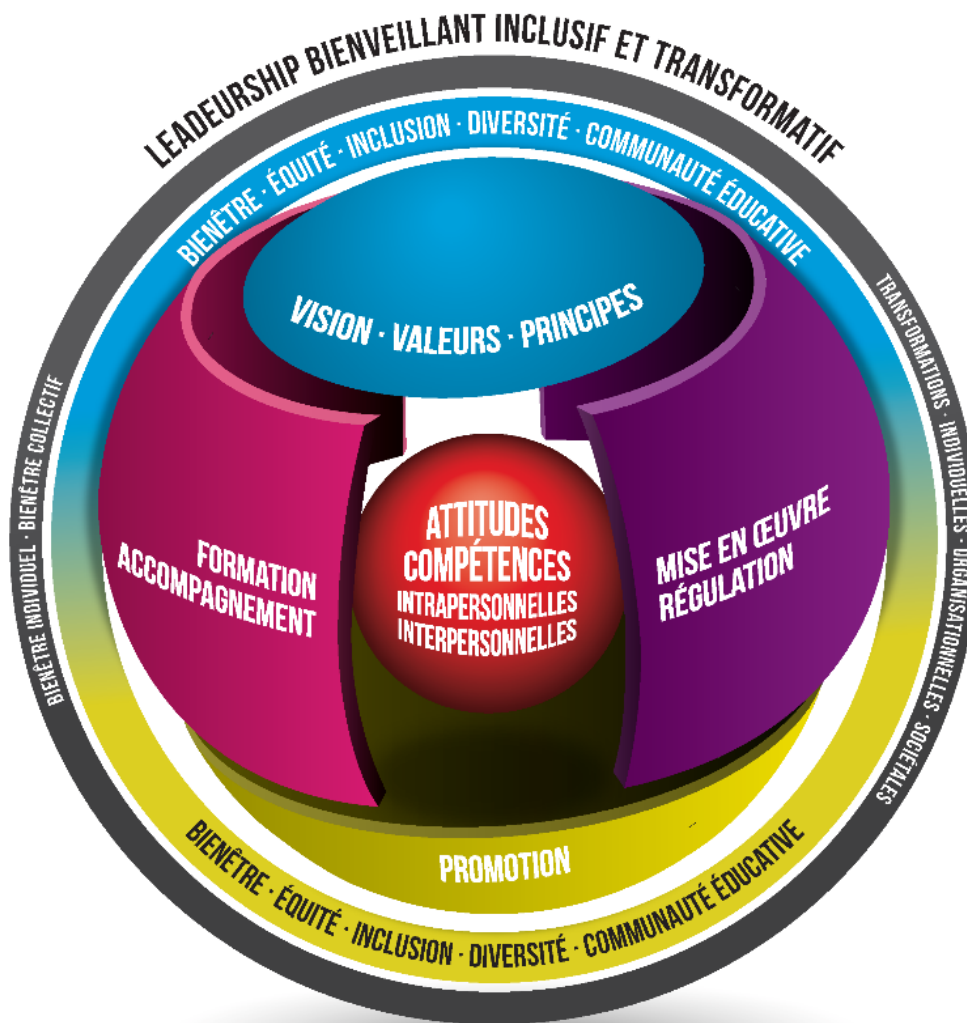
Rappelons que pour les produits conceptuels, il s'agit (1) du *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* illustrant le *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS

qui est devenu une partie centrale de (2) la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles*. De plus, à partir de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3), les personnes participantes apprécient le produit imbriqué, c'est-à-dire le deuxième produit (capsule narrée). Donc, dans la discussion qui suit, il faut considérer la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* comme étant distincte du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif*, car ce dernier n'a pas été mis au point dans la capsule narrée depuis sa validation.

1. UN CONSTRUIT CONCEPTUEL ÉVOLUÉ DU *LEADERSHIP BIENVEILLANT, INCLUSIF ET TRANSFORMATIF* VALIDÉ AUPRÈS DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DU PRIMAIRE

Le premier postulat de cette discussion met en avant le fait que viser le développement du *leadership inclusif et transformatif* de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b) auprès de leur communauté éducative implique d'exposer les manifestations de ce leadership lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) en s'appuyant sur son construit conceptuel initial (figure 1). L'objectif spécifique formel de recherche sur la validation du construit conceptuel (OS5) a été rédigé pour permettre de rendre compte du développement de ce leadership. Ce développement a mené à l'ajout de nouvelles composantes qui permettent de dégager un *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (voir les tableaux 17 à 21). Les résultats liés à cet objectif montrent que les composantes initiales relevées par le portrait d'ensemble des manifestations du *leadership inclusif et transformatif* sont insuffisantes, raison

pour laquelle de nouvelles composantes s'ajoutent (voir le point 3 du cinquième chapitre de cette thèse). Ces nouvelles composantes permettent donc de présenter un *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* validé auprès des DÉS du primaire (figure 6).



Note. © B-Lamoureux.

Figure 6 Le construit conceptuel évolué du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*

La figure 6 illustre le *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* validé auprès des DÉS du primaire. Ce format de figure est ouvert, bien que le construit, tel que conceptualisé, est fermé à l'image d'une planète, avec toutes ses parties interconnectées. Sept parties composent le *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. Une coquille (en bleu – vision, valeurs et principes) connectée à un noyau (en rouge – attitudes, compétences intrapersonnelles et interpersonnelles), se déploie en deux sphères d'activités (en rose – formation et accompagnement ; et en violet – mise en œuvre et régulation) qui s'enracinent dans un espace de promotion (en jaune – promotion) qui rayonne, tel un halo, jusqu'à la coquille du BÊÉID de la communauté éducative (dégradé de bleu et jaune) ayant, comme incitatif et effet (en gris), une visée ultime de bien-être individuel et de bien-être collectif (en gris à gauche) ainsi que des transformations individuelles, organisationnelles et sociales (en gris à droite).

Rappelons qu'il n'y avait pas d'objectifs spécifiques en lien avec le bien-être dans cette recherche. De ce fait, et en considérant la nature des données, la durée de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) et la fréquence médiane de participation aux rencontres collectives d'accompagnement (RCA), il a été choisi de rester très près des perceptions et des verbalisations des DÉS pour discuter des nouvelles composantes. Dans le but d'explicitier au lectorat de cette thèse la raison pour laquelle le *leadership bienveillant* est évoqué, il s'avère nécessaire de révéler immédiatement que la conclusion de la section qui suit mène à la mise en lumière d'une notion de bien-être qui apparaît complexe, extensive et englobante. En raison de ces multiples facettes et de l'attention portée au leadership dans cette recherche, la fin de la rédaction de la section qui suit a été parachevée par un retour aux données et l'exploration de plusieurs assises des connaissances

et des savoirs issus des recherches afin de rassembler avec plus de justesse les nouvelles composantes. Par exemple, le leadership authentique et postconventionnel (C. Fortin, 2015 ; B. Gagnon, 2020 ; Kleynhans *et al.*, 2022 ; Laloux, 2015 ; Nelson, 2014), le leadership de compassion (Ebied, 2022), le leadership culturellement responsable (Banwo *et al.*, 2022 ; Castagno et Brayboy, 2008 ; Khalifa *et al.*, 2016 ; Madhlangobe et Gordon, 2012), le leadership éthique (Boily et Bissonnette, 2021 ; Naimi, 2022 ; Naimi *et al.*, 2023), le leadership serviteur (Black, 2008 ; Cerit, 2010 ; Fischer et Jong, 2017) ou le *benevolent leadership* (Erkutlu et Chafra, 2016 ; Karakas *et al.*, 2013) ont été explorés. Cependant, ces formes de leadership concordent de façon insuffisante ou incongrue avec certaines nouvelles composantes. Or, les formes de leadership les plus proches des résultats de la validation du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉS du primaire de cette recherche sont le *caring leadership* (Bruce et Stellern, 2005 ; K. Louis *et al.*, 2016 ; Ryu *et al.*, 2022a, 2022b ; Smylie *et al.*, 2016) et le *positive leadership* (Cann, 2019 ; Cherkowski *et al.*, 2020 ; K. S. Louis et Murphy, 2018 ; Makhamreh et Kutsyuruba, 2021 ; Roache *et al.*, 2021 ; Singh *et al.*, 2021 ; Walker *et al.*, 2021). Succinctement, le *caring leadership* est associé à l'empathie, la gentillesse et la sympathie, l'équité et la justice, l'humilité et la vulnérabilité, la transparence et l'honnêteté, la fiabilité ainsi que l'authenticité et le respect de l'intégrité de soi-même et de l'intégrité des autres personnes (K. Louis *et al.*, 2016 ; Ryu *et al.*, 2022a, 2022b ; Smylie *et al.*, 2016). Tandis que le leadership positif est, entre autres, associé à la gratitude, au respect, à la compassion, à la collégialité, à la collaboration, à l'engagement, à l'intégrité, à l'intelligence émotionnelle, au plaisir et à l'équilibre de vie. En ce sens, des recherches en milieux éducatifs démontrent qu'un leadership positif renforce le développement moral et la pensée critique, les saines interactions

sociales, le sens, l'engagement et la réussite qui contribuent à l'épanouissement et au bien-être positif (Cherkowski et Walker, 2013, 2014 ; Reiss et White, 2014 ; Wilson-Strydom et Walker, 2015 ; Wright et Pascoe, 2015 dans Roache *et al.*, 2021). En cohérence avec les résultats de cette recherche et le leadership positif, Cherkowski *et al.* (2020) mentionnent qu'une attention critique des enjeux d'ÉID est nécessaire pour comprendre les facteurs individuels et contextuels qui influencent et alimentent le bien-être. La fusion et la traduction du *positive leadership* et du *caring leadership*, selon les nouvelles composantes du construit conceptuel évolué, semblent s'inscrire sous une forme de *leadership bienveillant* dans une perspective épanouissante et émancipatrice (*flourishing*). Cependant, en comparaison avec les résultats de cette recherche, le leadership bienveillant théorisé dans le milieu européen en éducation (R. H. Cohen, 2013 ; Mercier et Vallières, 2020) semble plus libéré (p. ex. pleine conscience, cercle vertueux, sens, patience, flexibilité, justesse, générosité, positivisme ou courage positif, santé globale). Malgré cela, dans le cadre de la thèse de Réto (2018), le lien entre le paradigme inclusif et la bienveillance, en tant que cercle vertueux dans une perspective humaniste, est aussi documenté auprès de DÉs. En effet, la chercheuse met en lumière qu'une « École bienveillante se révèle à l'opposé d'une École qui trie, casse, exclut, condamne. Elle invite au contraire à une École qui aménage, ménage, soutient, aide, étaye, compense [en permettant] à chacun de trouver sa place » (Réto, 2018, p. 295). Conséquemment, la juxtaposition d'un *leadership bienveillant* au *leadership inclusif et transformatif* apparaît tout de même représentative des multiples facettes du bien-être évoquées par les personnes participantes.

Les prochaines sections présentent donc ces nouvelles composantes ajoutées au construit conceptuel initial (figure 1), en exposant chacune des parties du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (figure 6).

1.1 La coquille connectée au noyau des attitudes et des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles

Rappelons que les résultats de la partie de la coquille qui comprend la vision, les valeurs et les principes (en bleu dans la figure 6), connectée au noyau des attitudes et des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles (en rouge dans la figure 6) du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* vise le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative. En effet, les valeurs de justice sociale, d'équité, de démocratie, d'inclusion et d'équilibre ainsi que de qualité de vie de tous les membres de la communauté éducative sont mises en avant. D'ailleurs, ces valeurs sont similaires à celles promues par la théorie du leadership transformatif nécessaire chez toutes les personnes œuvrant dans les milieux éducatifs. À cet effet, Shields et Gélinas-Proulx (2022) insistent sur la nécessité que toutes les personnes ayant un rôle d'éducation soient également des personnes leadeuses qui doivent comprendre autant les conditions dans lesquelles vivent leur communauté étudiante que leurs propres conditions (Shields et Gélinas-Proulx, 2022).

Par ailleurs, l'ensemble des résultats liés à la notion de vision émancipatrice de bien-être individuel et collectif doit être nuancé au regard des aspects polysémiques, polymorphes et multidimensionnels du bien-être (Ryff *et al.*, 2021). Il s'agit d'éviter une « confusion en ce qui a trait à la compréhension du phénomène et à la visée des interventions mises en place » (Mamprin,

2023). Plus spécifiquement en lien avec les composantes de bien-être qui relèvent de l'équilibre et de la qualité de vie, des rapprochements avec l'équilibre émotif, cognitif, psychosocial, physique et spirituel (Gouvernement de l'Ontario, 2016 ; Goyette *et al.*, 2020) qui comprend les notions de santé mentale et de santé au travail s'avèrent prometteurs. La santé mentale est associée à un « état de bien-être permettant de se réaliser, de surmonter les tensions normales de la vie et de contribuer à la vie de sa communauté » (OMS, 2022 dans Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2023). Quant à la santé au travail, elle se définit par la capacité à se transformer et à transformer l'environnement (Viviers, 2021). Cette suggestion fait écho à une proposition plus large du bien-être psychologique au travail qui se définirait par « une expérience subjective de nature positive, à connotation principalement eudémonique, qui se construit tant à travers soi-même, qu'à travers ses relations interpersonnelles au travail et l'interaction avec son organisation » (Dagenais Desmarais, 2010, p. 167). Parallèlement, les changements sociaux qui préoccupaient les DÉs du primaire accompagnées affectent de façon systémique les institutions éducatives et influent même sur les orientations stratégiques du ministère de l'Éducation qui donne la mission aux milieux éducatifs d'améliorer « le climat de bienveillance, de [bien-être] et de sécurité des élèves » (Gouvernement du Québec, 2023, p. 37) et d'offrir « un milieu de travail sain et propice à l'épanouissement professionnel et à la performance organisationnelle » (Gouvernement du Québec, 2023, p. 37). Il est donc possible de dégager, tant pour les DÉs accompagnées que, de façon plus large, pour les institutions éducatives, la préséance du bien-être eudémonique (acceptation de soi, relations positives avec les autres, maîtrise de l'environnement, autonomie et épanouissement personnel) s'alliant au bien-être hédonique (bien-être subjectif, satisfaction, bonheur, affect positif et négatif) dans les orientations, les comportements, les expériences et le

fonctionnement des milieux éducatifs (Huta, 2015 ; Ryff *et al.*, 2021). Il faut également prêter une attention particulière à la façon dont les profils de bien-être hédoniste et eudémonique sont définis par l'intersectionnalité des marqueurs de diversité comme les caractéristiques sociodémographiques, le sexe et le genre, la race et l'origine ethnique, l'âge et le statut socioéconomique (Ryff *et al.*, 2021).

Dans leur prolongement, les principes des personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives sont la lutte pour contrer les iniquités et les exclusions en faveur du respect des droits des personnes de groupes minorisés et une contribution citoyenne authentique qui respecte les forces et les limites de chacune des personnes. Ces convictions inébranlables du développement du plein potentiel et de l'accomplissement de toutes les personnes de la communauté éducative s'inscrivent dans la vision de l'apprentissage tout au long de la vie et dans la vision émancipatrice de bien-être individuel et collectif. En ce sens, le courant émancipateur (*flourishing*), ancré dans la quatrième vague de psychologie positive fortement propulsée par les travaux de Seligman et ses collègues (2000 ; 2009 ; 2011 ; 2018), met en lumière le fait que les milieux éducatifs florissants misent sur une culture bienveillante pour toutes les personnes de la communauté éducative. Ceux-ci considèrent la réussite scolaire comme étant indissociable de la satisfaction des parties prenantes par rapport au climat et aux pratiques éducatives (Roache *et al.*, 2021).

Cette vision émancipatrice concorde avec la synergie d'interdépendance et d'interconnexion des personnes dans les systèmes éducatifs qui s'inscrit elle-même dans la vision du bien-être holistique et émancipateur (Borri-Anadon *et al.*, 2021). Celle-ci s'apparente à un processus dynamique de référence à une « image positive de soi s'appuyant sur les dimensions

mentales, physiques, spirituelles et émotionnelles de l'être » dépendante des relations entre les individus, les groupes et les pratiques sociales (Borri-Anadon *et al.*, 2021, p. 30). Somme toute, la vision, les principes et les valeurs du bien-être de la diversité de la communauté éducative sont perçus comme étant une responsabilité collective qui prend en considération les enjeux d'ÉID des personnes qui contribuent à leur mal-être, la dynamique d'interdépendance et d'interconnexion du bien-être des personnes dans les milieux éducatifs ainsi que la synergie entre ces personnes et leurs environnements (comme l'école, la famille et la communauté). Conséquemment, la perspective systémique et évolutive du bien-être de la communauté éducative dans l'ensemble des milieux du système d'éducation qui s'appuie sur le modèle écologique développemental de Bronfenbrenner (Papazian-Zohrabian et Mamprin, 2020) semble juste. Les retombées et les incitatifs du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* documentés auprès de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b) montrent que cette perspective systémique et évolutive s'applique non seulement pour les élèves, mais aussi pour toutes les personnes de la communauté éducative. En effet, les préoccupations se centrent aussi sur les personnels scolaires et les parents (voir le point 1.5).

Les résultats liés aux attitudes, aux compétences intrapersonnelles et aux compétences interpersonnelles qui visent le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité (BÉÉID) de la communauté éducative mettent en avant des attitudes de sensibilité, de bienveillance (humilité et vulnérabilité), d'honnêteté et d'authenticité (fidélité à soi et sincérité). La transparence, la collégialité, la collaboration et l'engagement, le courage moral et l'activisme (intégrité de soi et des autres personnes) ainsi que le respect et l'empathie (ouverture, compassion, gratitude,

intelligence émotionnelle) face aux préoccupations de la communauté éducative caractérisent les personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives. Ces résultats sont similaires aux recommandations d'entretien du dialogue et de la compréhension pour soutenir l'intégration sociale et le bien-être des personnes étudiantes réfugiées du leadership de compassion documenté aux États-Unis ou du leadership transformatif documenté plus récemment au Canada (Ebied, 2022 ; Nur, 2012). D'une part, et à l'instar de la bienveillance ou du « care » en éducation (Guillemette, 2017 ; Monjo, 2016 ; Réto, 2016, 2017) et des compétences socioémotionnelles promues dans d'autres recherches (Beaumont, Garcia et Tardif, 2020 ; Pelletier et Labrecque, 2022 ; Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2018), les personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives s'appuient sur une bonne connaissance et conscience de soi, un fort sentiment d'efficacité personnel, une autogestion et une saine gestion des tensions et des résistances en guise de compétences intrapersonnelles. À l'instar de la plus-value générée par le développement des compétences socioémotionnelles dans une approche transformatrice et inclusive auprès des élèves (Freeze, 2023), le personnel éducatif doit donc s'assurer que les défis des personnes de groupes minorisés soient pris en considération dans leurs interactions sociales (Kennedy, 2019). D'autre part, les personnes s'appuient sur une conscience sociale et des habiletés relationnelles de médiation, de négociation et de diplomatie dans la résolution des conflits. La résolution de conflit est axée sur une prise de décision responsable dans un climat de travail de confiance concrètement sécuritaire, équitable et responsabilisant. Dans la même lignée, les personnes leadeuses, formelles et informelles, qui créent un climat empreint de respect et de tolérance des différences, de confiance relationnelle, d'engagement et de gratitude, de compassion et de bien-être soutiennent l'épanouissement des établissements scolaires et des personnes qui y

œuvrent dans une perspective de vivre-ensemble (Beaumont, 2023 ; Della-Latta et Burkett, 2021 ; Roache *et al.*, 2021). Terreau fertile des discussions courageuses et émancipatrices indispensables dans la communauté éducative (Della-Latta et Burkett, 2021), ces résultats liés aux compétences interpersonnelles concordent avec le contexte sécuritaire qui soutient la prise de risque, minimise le masquage et favorise le dévoilement des marqueurs de diversité (G. Bergeron et Prud'homme, 2018, p. 94).

1.2 La sphère d'activités de la formation et l'accompagnement

Les résultats de la sphère d'activité de la formation et l'accompagnement du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (en rose dans la figure 6) visent le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative. Dans le but de réaliser la formation et l'accompagnement collectifs continus en lien avec les besoins diversifiés, les lois et les approches bienveillantes, équitables et inclusives, les personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives gagnent à s'inscrire dans une démarche d'autoformation et de coaccompagnement continue pour développer une posture de personne accompagnatrice en BÊÉID. Cette démarche leur permet de comprendre et de mettre en place les conditions qui soutiennent la disponibilité psychologique et physique nécessaire pour s'inscrire dans ce processus. Ces résultats sont convergents avec les constats de l'enquête sur l'organisation du travail des DÉs québécoises qui relèvent que celles-ci estiment que les discussions avec les personnels scolaires, les « groupes de développement professionnel » et « l'accompagnement » contribuent au maintien en poste des DÉs (Lapointe *et al.*, 2021, p. 131).

Ensuite, les personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives gagnent à miser sur la collaboration et la réflexivité continues dans le but de favoriser les remises en question des statuquos qui permettent d'adopter des pratiques en cohérence avec le BÊÉID (Brière *et al.*, 2022 ; Shah, 2021). Cette composante reste cohérente avec l'indispensabilité de la collaboration dans le changement progressif volontairement et collectif vers des pratiques inclusives (Beaupré *et al.*, 2015 ; Rousseau, 2012b). Pour ce faire, les personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives instaurent des espaces collaboratifs informatisés pour partager des outils, des questions, des réflexions et elles s'appuient sur ce qui est connu pour expliciter, enseigner, modéliser et renforcer ce qui est attendu comme comportement bienveillant et inclusif.

Aussi, l'entretien d'un climat bienveillant, ouvert et respectueux de la diversité des individus, en accordant une attention particulière aux tensions d'intersectionnalité vécues par les personnes de groupes minorisés, permet de déconstruire et reconstruire les cadres de références et de soutenir le développement de la pensée critique. Pour ce faire, donner l'espace et les tribunes aux personnes de groupes minorisés pour s'exprimer, sans les instrumentaliser, et en les sécurisant lors de leur inclusion volontaire semble essentiel (Brière *et al.*, 2022). De façon convergente, Tremblay, Khemakhem et Gélinas (2022) proposent de déjouer les préjugés sur les personnes des groupes minorisés en promouvant des images positives d'elles (p. ex. des modèles de personnes emblématiques, l'écriture neutre et inclusive ou la formation sur la plus-value d'environnements diversifiés). Ce processus nécessite de vulgariser et de contextualiser l'invisibilisation des personnes minoritaires ou minorisées en utilisant des statistiques évocatrices qui soutiennent les prises de conscience des enjeux systémiques d'exclusion et de ségrégation. En ce sens, Ryan (2022) évoque que le développement d'une conscience critique chez toutes les personnes de la

communauté éducative est indispensable pour assurer des changements systémiques qui relèvent d'une transformation des structures sociétales. Celles-ci engagent des prises de conscience des biais inconscients ou des préjugés en se responsabilisant à l'égard de ses privilèges et l'autocentrisme de la culture dominante. En écho à la formalisation du problème de cette thèse (voir le premier chapitre de cette thèse), les DÉs accompagnées sont des personnes issues de la principale classe dominante en éducation au Québec – en tant que personnes oppressives – celles-ci gagnent à s'adjoindre à des membres représentatifs de la diversité de la communauté ayant été politiquement, socialement et historiquement opprimés (Freire, 1977). Ces résultats convergent aussi avec les recommandations d'examen critique des systèmes et des implications des personnes dans ceux-ci, c'est-à-dire des biais inconscients et des préjugés, des pouvoirs et des privilèges détenus en tant que personnes influentes qui jouent un rôle de direction (Shields et Gélinas-Proulx, 2022, p. 13). Il s'agit de mettre en lumière la façon dont ces personnes leadeuses sont complices de la perpétuation des inégalités, tout autant que la façon dont elles peuvent influencer le changement (Shields et Gélinas-Proulx, 2022, p. 13).

1.3 La sphère d'activités de la mise en œuvre des pratiques et régulation des actions

Rappelons que les résultats de la sphère d'activités de la mise en œuvre des pratiques et régulation des actions du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (en violet dans la figure 6) visent le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative. D'abord, par l'instauration d'une structure organisationnelle bienveillante, équitable et inclusive, qui permet des moments de prise de recul (temps de pause). Ces moments visent à analyser et planifier de la mise en place des pratiques dans

une visée de partage des responsabilités, des prises de décisions et des pouvoirs dans une vision horizontale de concertation et d'aplanissement de la hiérarchie. Cette vision mise sur la coresponsabilité vécue au travers des relations authentiques, bienveillantes et équitables. Ensuite, la coordination des communications entre les membres de la communauté éducative dans un souci d'accessibilité, d'équité et d'inclusion et un travail d'équipe avec les partenaires internes et externes est mise en œuvre. Ces résultats concordent avec la relation horizontale de confiance mutuelle suggérée par Freire (1977) pour soutenir une mise en dialogue critique et permanent conduisant à une plus grande humanisation permettant la transformation du contexte de personnes oppressives-opprimées (voir le premier chapitre de cette thèse). Ensuite, le soutien, l'information, l'ouverture, l'implication et l'engagement auprès de toutes les parties prenantes (surtout auprès des parents et des élèves) pour la prise des décisions restent primordiaux (Fuchs, 2023). Corolairement, Ryan (2022) rappelle ses propos de 2016 en réitérant que des réflexions de ce type peuvent avoir lieu lorsque les personnes administratrices et le personnel enseignant engagent d'autres personnes dans des conversations critiques, parrainent des activités spécifiquement conçues pour faciliter ces conversations, favorisent des conditions dans lesquelles les personnes se sentent en sécurité pour avoir ces conversations parfois difficiles (p. x). Pour ce faire et cohéremment avec différentes études recensées (Brière *et al.*, 2022), des mécanismes collectifs de mise en œuvre et de régulation des actions s'appuyant sur : 1) une fine compréhension et une mise en place des conditions assurant un processus réellement bienveillant, équitable et inclusif ; 2) l'analyse de données permettant de faire le portrait (observation, collecte) juste de la communauté éducative et 3) un plan d'action assurant la cohérence entre les décisions et les actions dans lequel le réaménagement des lieux et la redistribution des ressources sont priorisés semblent prometteurs.

1.4 L'espace d'enracinement rayonnant avec la coquille de la promotion du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité

Rappelons que les résultats de l'espace d'enracinement rayonnant, tel un halo, avec la coquille de la promotion du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (en jaune dans la figure 6) visent le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative. Pour y parvenir, deux composantes sont mises en avant : 1) la compréhension partagée et la concertation quant aux principes de BÊÉID avec tous les membres de la communauté éducative et 2) la participation de tous les membres de la communauté éducative à la vie intérieure et extérieure des milieux éducatifs.

Premièrement, la compréhension partagée et la concertation quant aux principes de BÊÉID avec tous les membres de la communauté éducative impliquent l'autoréflexion chez les personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives. Plus précisément en ce qui concerne leur posture personnelle et la remise en question des statuquos. Pour ce faire, la communication et les réflexions collectives liées aux défis et tensions au regard de la vision inclusive sont prometteuses. Cette autoréflexion concorde avec le « potentiel des conflits cognitifs pour favoriser le développement de pratiques plus inclusives » (G. Bergeron et Prud'homme, 2018, p. 93) issues des constats des recherches et de la littérature qui « démontre l'impact positif de méthodes de formation interactives et basées sur le déclenchement de conflits sociocognitifs » (Nitulescu, 2010 dans G. Bergeron et Prud'homme, 2018, p. 93). Dans le même sens, Ryan (2022) évoque qu'une réflexion critique sur les circonstances dans lesquelles ces personnes se trouvent permet aux membres de la communauté scolaire de reconnaître les points de vue non déclarés, implicites et

subtils, ainsi que les conditions souvent considérées comme allant de soi, qui constituent la base de ces points de vue et de ces pratiques qui engendrent des inégalités (p. x). À l’instar d’Allenbach *et al.* (2022), « devenir un acteur de l’inclusion, plutôt qu’un agent de l’exclusion, peut appara[i]tre comme une mission impossible, ou comme une chimère, faisant douter de ses propres valeurs si l’on se sent seul dans cette quête » (p. 98). Raisons pour lesquelles les dialogues démocratiques, courageux et constructifs qui utilisent des données scolaires et théoriques sur le BÊÉID pour discuter constructivement et engager des changements positifs sont primordiaux. Plus précisément, en lien avec la compréhension des données, Cohen *et al.* (2022) suggèrent de désagréger (ou ventiler) les données des résultats d’enquêtes sur le climat scolaire de façon détaillée, principalement par sous-catégories, car les « informations [...] par groupes marginalisés, ethnicité, sexe, langue maternelle ou niveau d’éducation [...] peuvent révéler des disparités et des inégalités qui ne sont pas visibles dans les données agrégées, c’est-à-dire qui ne sont pas visibles lorsqu’on examine les données à l’échelle de l’école » (J. Cohen *et al.*, 2022, p. 24). Ces dialogues permettent également d’identifier collectivement les tensions des visées inclusives (Allenbach *et al.*, 2022). En ce sens, « la réalisation d’activités immersives dans les différents groupes historiquement marginalisés et la création ou la participation à des espaces de parole sécuritaires (*safe space*) » sont des activités recommandées (Brière *et al.*, 2022). Toutefois, des nuances, en concordance avec les travaux d’Hirsh *et al.* (2023) notamment inspirés des travaux Arao et Kristi (2013), suggèrent de passer d’espace sécuritaire à la création d’espace de courage. La réceptivité aux volontés individuelles et collectives, aux manifestations de résistance ou aux préoccupations et aux divergences de postures de la part des personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives vise à engager une réflexion par de petits gestes ou des questionnements graduels.

Ces résultats convergent avec la vision de l'inclusion comme projet de développement organisationnel et interinstitutionnel qui implique « l'ensemble de la communauté éducative [et] confronte les professionnels à la complexité et parfois à l'inertie des systèmes humains et des institutions » (Allenbach, Frangieh, Mérini et Thomazet (à paraître) dans Allenbach *et al.*, 2022, p. 98).

Deuxièmement, la participation de tous les membres de la communauté à la vie intérieure et extérieure de l'établissement sous-tend l'inclusion concrète et équitable de toutes les personnes au sein de milieux éducatifs qui sont foncièrement bienveillants. Cette participation apparaît salutaire notamment pour assurer le bien-être des jeunes personnes, entre autres, immigrantes ou migrantes au Québec⁷⁰ : « Le manque d'interactions entre les personnes de différentes cultures et les propos racistes de certains acteur.ice.s [*sic*] scolaires joueraient un rôle important à cet égard » (Fernandes *et al.*, 2023, p. vii). Cette participation corrobore avec l'interdépendance et l'interconnexion des humains dont les personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives prennent davantage conscience et qui les mènent à une plus grande sensibilité aux phénomènes mondiaux (Cobb, 2015; Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Larochelle-Audet, Magnan et Potvin, 2018 ; Shields, 2016, 2019).

⁷⁰ « Les rapports de recherche récents sur la polarisation sociale dans les écoles secondaires (Miconi et coll., 2023), dans les cégeps (Rousseau et coll., 2022a) et les universités (Rousseau et coll., 2022b) montrent qu'une proportion importante des jeunes affirment avoir vécu de la discrimination sur la base de l'appartenance ethnoculturelle ou religieuse au Québec » (Fernandes *et al.*, 2023, p. 6).

1.5 Les retombées et des incitatifs d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*

Rappelons que les résultats liés aux retombées et aux incitatifs du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (en gris dans la figure 6) s'articulent autour du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité de la communauté éducative. Les résultats soulèvent l'importance des transformations individuelles, organisationnelles et sociétales nécessaires aux changements profonds et irréversibles. Ces résultats concordent avec l'enseignement et l'apprentissage de l'engagement transformatif responsable prônés par l'UNESCO (2019) qui perçoit la transformation comme une mouvance « plus ou moins radical[e] et profond[e], de forme, de nature ou d'aspect » (p. 3). En effet, ces transformations émancipatrices passent par une transition profonde et irréversible en faveur du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité de la communauté éducative. En raison de l'interdépendance et l'interconnexion des humains, le mieux-vivre ensemble s'inscrit dans un processus de transformation, en tant que quête, en cours de transition, et en tant que résultat des transformations émancipatrices vécues par les personnes leadeuses bienveillantes, inclusives et transformatives.

Sans nul doute, la construction des sociétés inclusives passe par la modélisation de comportements bienveillants et inclusifs dans les communautés éducatives qui agissent comme milieu d'éducation, employeur et institutions démocratiques qui se doivent de permettre à toutes les parties prenantes de participer aux prises de décisions et d'accéder équitablement aux ressources. Cet élargissement des possibilités de contribution pour toutes les personnes nécessite l'indispensable révision critique des dynamiques systémiques de pouvoirs et de privilèges

oppressifs qui ont érigé les fondations de ces communautés et qui les façonnent encore en nuisant au bien-être individuel et collectif dans la collectivité.

Pour conclure cette première section, les nouvelles composantes mènent à une notion de bien-être qui apparaît complexe, extensive et englobante. D'abord, la complexité de la notion du bien-être est perçue dans une perspective systémique et évolutive en tant qu'incitatif ou visée ultime, lorsqu'assurer l'ÉID est priorisé et qu'il y a une conscientisation de l'indissociabilité du bien-être individuel et collectif. La notion de bien-être est aussi mise de l'avant dans les relations lorsque les personnes participantes veulent « être bien » ou tentent d'accéder au bien-être pour soi et, de façon extensive, pour les autres. L'intention est alors portée sur la pleine conscience pour une présence plus attentive, facilitée par des attitudes d'humilité et de vulnérabilité au cœur des compétences socioémotionnelles des personnes leadeuses. Ces relations bienveillantes appellent aussi à une posture de sollicitude, notamment lors de l'accompagnement, en s'appuyant sur des principes éthiques et des dialogues relationnels transparents où veiller au « bien » de l'autre prend tout son sens. La notion extensive du bien-être est aussi perçue par sa vision humaniste et holistique. Cette vision ressort également dans la préséance des verbalisations liées au bien-être eudémonique, en comparaison au bien-être hédonique. À cette préséance s'ajoute la recherche d'un équilibre émotif, cognitif, psychosocial, parfois même physique et spirituel. Cette vision côtoie aussi les orientations organisationnelles plus englobantes, et possiblement ministérielles, d'un climat scolaire bienveillant pour une meilleure santé mentale et le bien-être au travail. Ces derniers éléments incitent paradoxalement à la maîtrise de l'environnement tout autant qu'à la recherche d'une forme d'autonomie, d'émancipation et d'épanouissement au sein des établissements scolaires. Pour y parvenir, différentes pratiques sont évoquées telles que la gestion non violente des

comportements ou la communication non violente (CNV) dans un esprit d'ouverture et d'acceptation.

Maintenant que la discussion du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (figure 6), validé auprès de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b), est réalisée au regard de nouveaux éléments de la littérature, il est nécessaire de porter un regard sur le soutien dispensé par les produits conceptuels et d'accompagnement qui ont permis de développer ce leadership.

2. LE SOUTIEN DISPENSÉ PAR LES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT POUR DÉVELOPPER LE *LEADERSHIP BIENVEILLANT, INCLUSIF ET TRANSFORMATIF* DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DU PRIMAIRE

Le deuxième postulat de cette discussion met en avant le fait que de débiter la question de recherche par « En quoi » concerne, d'une part, les caractéristiques des produits conceptuels et d'accompagnement, et, d'autre part, leurs effets ou, en d'autres mots, leurs retombées. Considérant que les caractéristiques et les retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement sont peu dissociables en raison de leurs interrelations dans un tout systémique, cette section de la discussion regroupe trois dimensions de soutien pour développer le *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b) :

- L’articulation des produits conceptuels et d’accompagnement pour soutenir la compréhension, la coconstruction et l’ajustement dans l’action en tant qu’activité de développement professionnel et organisationnel ;
- Des produits conceptuels et d’accompagnement contextualisés, vulgarisés, synthétisés qui soutiennent les besoins de formation et d’accompagnement pour le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉES ;
- Le maillage des produits conceptuels et d’accompagnement pour soutenir le processus de transformation sociale des personnes utilisatrices cibles dans une perspective de pouvoir d’agir individuel et collectif.

Chacune des dimensions de soutien est discutée dans les sections suivantes.

2.1 L’articulation des produits conceptuels et d’accompagnement pour soutenir la compréhension, la coconstruction et l’ajustement dans l’action en tant qu’activité de développement professionnel et organisationnel

L’articulation des produits conceptuels et d’accompagnement soutient la compréhension, la coconstruction et l’ajustement dans l’action en tant qu’activité de développement professionnel et organisationnel. Les regroupements de certaines retombées des produits conceptuels et d’accompagnement établissent des liens avec la littérature scientifique, sur les boucles de réflexivité et d’apprentissage ainsi que les centrations de la recherche dans l’action en tant qu’activité de développement professionnel ou organisationnel, inspirées des recherches *par l’action* comme les recherches collaboratives et la recherche-action (G. Bergeron et Bergeron,

2021 ; Bouchetal *et al.*, 2022 ; Desgagné et Bednarz, 2005 ; Guay et Gagnon, 2021a ; Guillemette, 2021). Quatre centrations se dégagent de l'articulation de certains produits :

- Le soutien centré sur les savoirs et les ressources pour comprendre et développer un langage commun ;
- Le soutien centré sur les processus de changement pour s'ajuster dans l'action ;
- Le soutien centré sur l'analyse de la pratique, le partage d'expérience et l'autoévaluation des personnes utilisatrices cibles pour coconstruire ;
- Le soutien centré sur sa posture de personne apprenante portant un regard sur soi et ses savoirs professionnels pour se développer.

2.1.1 Un soutien centré sur les savoirs et les ressources pour comprendre et développer un langage commun

Les retombées perçues de l'articulation entre le produit de *la rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* et le produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* se centrent sur les savoirs et les ressources pour comprendre et développer un langage commun autour des enjeux et des défis de bien-être, d'équité et d'inclusion de la diversité (BÊÉID). Ce langage commun soutient le développement de la sphère d'activités de la formation et l'accompagnement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉS (en rose dans la figure 6).

En effet, le principal résultat lié à la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* incluant la *capsule sur les biais inconscients et préjugés* dont le contenu est explicité dans le

lexique ainsi que l'accès aux *ressources clés de cette recherche* et aux *ressources sur diverses thématiques d'ÉID* est qu'elle fait office d'ancrage aux produits conceptuels et d'accompagnement. Cet ancrage pose la base d'un langage commun et permet de faire émerger les prises de conscience des nombreux enjeux d'ÉID afin de s'engager dans l'autoanalyse critique et l'analyse critique de son milieu et de sa communauté éducative. Cependant, ces résultats doivent être nuancés en considérant qu'il s'agit des balbutiements de l'immersion dans un processus réflexif critique, dans la mesure où la capsule sur les biais inconscients et les préjugés entame le sujet sans approfondir d'autres notions comme la théorie critique de la race, les microagressions ou les pouvoirs et les privilèges des groupes dominants de la société (Bellemare *et al.*, 2022 ; Cervulle, 2012 ; Davis et Mirick, 2022 ; Doutreloux, 2023 ; Liu, 2022 ; MCCrindle et Phirangee, 2021 ; Saad, 2020 ; Salomone-Sehr, 2022 ; Sue *et al.*, 2007, 2007 ; Villella, 2023). Conséquemment, ce produit permet d'offrir aux personnes participantes une première possibilité d'enrichissement des connaissances et des représentations (B-Lamoureux *et al.*, sous presse).

Dans la même lignée, le principal résultat lié au produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* est qu'il est autoportant et qu'il fait office de référent théorique aux produits d'accompagnement. Ces résultats convergent avec les spécificités matérielles (« recevoir une aide matérielle ou financière ») et informationnelles (« obtenir des informations, des connaissances ») des divers types de soutien pour le développement de pratiques inclusives recensés dans la littérature (Allenbach *et al.*, 2022, p. 99-100). Ce produit agit donc comme catalyseur pour le développement d'un langage commun et de connaissances liées à l'ÉID en permettant les itérations théorie-pratique. Ces résultats convergent avec la portée d'un réinvestissement des connaissances de formation et l'appropriation

des résultats issus des recherches dans la pratique de gestion : « le développement de l'autonomie professionnelle et le renforcement du rapport au savoir passent justement par la valorisation du rapport au savoir, du partage des acquis expérimentiels et de l'appropriation de la mémoire organisationnelle » (Dridi, 2018, p. 10).

2.1.2 *Un soutien centré sur les processus de changement pour s'ajuster dans l'action*

Les retombées perçues de certaines parties du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* se centrent sur les processus de changement pour s'ajuster dans l'action. Ces processus de changement soutiennent le développement de la sphère d'activités de la mise en œuvre et de la régulation du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉS (en violet dans la figure 6).

En effet, en cohérence avec les travaux de Guillemette (Guillemette, 2011, 2021) sur le *projet professionnel d'intervention (PPI)* en tant que dispositif (Guillemette, 2019), les principaux résultats du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* sont qu'ils permettent de dégager et d'agir sur une problématique en lien avec l'ÉID afin de s'engager dans des boucles itératives de questionnements pour soutenir la réflexion dans la planification d'un plan spécifique avant la mise en place d'un projet concret dans le milieu scolaire. Comme anticipé dans le cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse), les trois parties distinctes d'opérationnalisation (mise en œuvre et collecte de données) et de régulation (rétroaction et bilan) avec la communauté éducative du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* servent d'assises pour vivre un *projet professionnel d'intervention (PPI)* avec l'équipe-école. Ce produit permet de développer une « réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome

pour agir et se transformer » (Vacher, 2015, p. 9). Le format papier de la forme écrite du *canévas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* permet de s'organiser et de se structurer plus facilement. La nouvelle section du schéma du *canévas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* facilite une vue d'ensemble rapide des parties du projet professionnel d'intervention. Cette vue d'ensemble propose un prisme réflexif spécifique aboutissant à une responsabilité collective concrète. Cette nouvelle section concorde avec le matériel pédagogique du « Carnet 4-A » visant à contribuer au bien-être individuel et collectif par l'apprentissage expérientiel dans les établissements scolaires (Beaumont *et al.*, 2021). La première section visuelle des appuis théoriques du carnet schématise les différents appuis pour analyser la pratique et le milieu scolaire dans le contexte centré sur le bien-être individuel et collectif (Beaumont *et al.*, 2021, p. 4). Puis, la troisième section du carnet constitue une grille d'analyse de pratiques qui se divise par quatre étapes d'analyse « Agir, Analyser, Ajuster, Améliorer » pour chacune des dimensions du climat scolaire (compétences émotionnelles et sociales, sécurité, environnement scolaire, pratiques éducatives, équipe collaborative) (Beaumont *et al.*, 2021, p. 6-10). Pour terminer avec une « synthèse personnelle » (Beaumont *et al.*, 2021, p. 11).

Globalement, certaines parties du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* permettent à la DÉS de s'arrêter pour expliciter sa pensée, prendre du recul, faire une mise au point et réguler, notamment lors d'un incident critique qui peut accélérer la réactivité des DÉS.

2.1.3 *Un soutien centré sur l'analyse de la pratique, le partage d'expérience et l'autoévaluation des personnes utilisatrices cibles pour coconstruire*

Les retombées perçues de l'articulation de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement*, de *la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la personne accompagnatrice* ainsi que du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* dont le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)*, le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* et le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* se centrent sur l'analyse de la pratique, le partage d'expérience et l'autoévaluation pour coconstruire. Ces centrations soutiennent le développement de toutes les parties du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*.

En effet, les résultats liés à *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement*, lorsque celles-ci sont constituées d'une mixité de personnes participantes, permettent d'offrir un temps de qualité pour dialoguer à propos des divergences d'opinions, approfondir les réflexions et générer des solutions innovantes en lien avec le BÊÉID afin de soutenir l'accompagnement des personnes de l'équipe-école par la DÉS. Le réinvestissement de la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* et du produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* lors des rencontres collectives d'accompagnement (RCA), permet de déconstruire et reconstruire les présupposés (biais inconscients et préjugés). De plus, l'aménagement physique en proximité (sous la forme de cercle ou en U) concorde avec la notion d'équidistance. Elle élimine les liens hiérarchiques pour

favoriser le respect, l'éthique et l'altruisme (Guillemette, 2021) soutenus par la chercheuse-accompagnatrice qui modélise une posture de bienveillance et de sollicitude. Ces résultats sont convergents avec les spécificités émotionnelles (« exprimer des ressentis émotionnels, être écouté avec empathie »), réflexives (« analyser une situation, voir une problématique sous un autre angle »), évaluatives (« recevoir des rétroactions, retrouver un sens à sa pratique ») et d'analyse des tensions (« identifier des dilemmes ou des paradoxes propres à l'activité ») des divers types de soutien recensés dans la littérature pour le développement de pratiques inclusives (Allenbach *et al.*, 2022, p. 99-100). En présentiel, l'exhaustivité et la spontanéité des échanges semblent inhérentes à la relation de proximité entre les personnes participantes et la dynamique de groupe dans les moments informels qui permettent d'approfondir les dualités ou les tensions personnelles et professionnelles vécues par les DÉs. Or, ce résultat doit être relativisé comme étant une conséquence possible du contexte sociohistorique postpandémique de surcharge, de fatigue émotionnelle et de fatigue physique qui limitent l'attention et la concentration devant l'écran lors de rencontres à distance (Cau-Bareille *et al.*, 2021 ; Lemieux, 2021). Le constat des rencontres en présentiel n'est pas nouveau considérant que « la distance peut entraîner un manque de confiance entre les membres et, par conséquent, freiner leur mobilisation (Demers et Tremblay, 2020) » (Deschênes *et al.*, 2024, p. 4). Au même titre que « la participation dans une communauté en ligne peut aussi être freinée par [...] le manque d'accessibilité, les difficultés techniques et le sentiment de surcharge cognitive (Riverin et Stacey, 2008) » (Deschênes *et al.*, 2024, p. 4). Cependant, dans le cas de la recherche actuelle, les produits conceptuels et d'accompagnement n'étaient pas conceptualisés pour être des outils numériques à part entière. Il est donc impossible de conclure que la forme à distance n'est pas pertinente ou avisée pour développer le *leadeurship bienveillant*,

inclusif et transformatif. Cependant, des pistes de recherches futures gagneraient à transformer le maillage des produits conceptuels et d'accompagnement en s'inspirant des lignes directrices en design pour des activités à distance (p. ex. Chovino et Dallaire, 2019 ; Thierry et Jacques, 2006). De plus, le passage de demi-journées de rencontres collectives d'accompagnement (RCA) en visioconférence à des journées complètes, à la demande des DÉs, témoigne de la plus-value du temps nécessaire malgré la surcharge de travail des DÉs pour répondre aux enjeux d'ÉID de la communauté éducative comme relevé dans la recension pragmatique (S/ENT EXP – C1 – voir le premier chapitre de cette thèse). Le soutien au développement de pratiques inclusives doit être adapté et diversifié selon les contextes et les personnes visées par l'inclusion (Allenbach *et al.*, 2022). C'est la raison pour laquelle la conciliation flexible de planification et les espaces-temps (B-Lamoureux *et al.*, sous presse) sont au cœur de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement*. Cependant, l'ajustement de la pratique des DÉs (Guillemette, 2011, 2021) doit être observé dans le cadre d'un accompagnement sur une plus longue période, par exemple, « de façon plus continue, en assurant un accompagnement professionnel dans la durée, qui idéalement peut se poursuivre à travers des activités de recherche partenariale » (Dridi, 2018, p. 10). En effet, le nombre et la durée des rencontres des « groupes d'analyse des pratiques et les groupes de codéveloppement professionnel comptent habituellement de 8 à 15 rencontres » (Grossmann, 2009 ; Payette et Champagne, 2010 dans Massé *et al.*, 2021, p. 255). L'ensemble de ces résultats liés à *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* convergent avec les spécificités instrumentales (« recevoir un conseil, une piste d'action, une méthode, un protocole ») et identitaires (« se reconnaître en autrui, partager des valeurs ou des

préoccupations ») des divers types de soutien recensés dans la littérature pour le développement de pratiques inclusives (Allenbach *et al.*, 2022, p. 99-100).

D'un autre côté, la forme narrée avec le groupe du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* permet de bénéficier de la rétroaction positive et constructive des autres personnes participantes. Ainsi, la DÉs passe « d'une réflexion dans l'action, orientée vers l'efficacité professionnelle, à une réflexion après l'action, centrée davantage sur la compréhension de son expérience et la construction de nouvelles connaissances » (Schön, 1983 dans Massé, Caron, Gagnon, Fortier, Gagnon-Tremblay, 2021, p. 239). En parallèle, au sens du pouvoir d'agir de Le Bossé (1998, 2005), le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* utilisé en groupe de coaccompagnement de DÉs permet de renforcer le pouvoir d'agir individuel de la DÉs. La DÉs est accompagnée tout en favorisant l'émergence d'un pouvoir d'agir collectif auprès du groupe de DÉs qui se coaccompagnent. En effet, la manifestation d'un pouvoir d'agir implique l'analyse de la réalité sociale dans laquelle les problèmes sociaux s'enracinent (Le Bossé, 1998, 2005). Cette analyse remet en question les statuquos afin de contribuer à l'accessibilité, au partage et à la redistribution des pouvoirs et des ressources en faveur des plus vulnérables (Le Bossé, 1998, 2005). Simultanément, le *canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* permet de prendre du recul devant des enjeux d'ÉID dans le milieu scolaire. Il permet également de choisir des pistes réflexives à aborder avec la communauté éducative dans le but de développer un pouvoir d'agir collectif (Edwards *et al.*, 2021).

De plus, le remplissage du *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* avec l'explicitation du *leadership inclusif et transformatif* durant les rencontres collectives d'accompagnement (RCA) aide à la prise de recul et à la prise de conscience du développement du *leadership inclusif et transformatif* dans les DÉS. Permettant l'autoquestionnement et l'autoobservation évolutive, ce produit enrichit la connaissance de soi par des réflexions personnelles sur les schémas derrière les actions. Le but est ici de se réguler tout en enrichissant le noyau des attitudes, des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (en rouge; voir figure 6). Ces résultats convergent avec les constats de l'enquête sur l'organisation du travail des DÉS québécoises. Cette enquête révèle que celles-ci considèrent que les discussions entre personnes du milieu de l'éducation, les groupes de développement professionnel et l'accompagnement contribuent au développement de leurs compétences (Lapointe *et al.*, 2021, p. 200). Ces résultats concordent également avec la vision de Bouchetal *et al.* (2022) qui définit l'autoévaluation comme

une production par soi-même d'un jugement de valeur (de qualité, d'acceptabilité, etc.) concernant la réalisation de sa propre activité ou de ses résultats (Hadji, 2012). Autrement dit il s'agit pour un sujet (ou un collectif) de s'interroger, de réguler, de transformer son action avec différentes modalités de prise de distance – recul, distanciation, décentration (Campanale & al., 2010), y compris en la confrontant à d'autres points de vue, d'autres référentiels. (Bouchetal *et al.*, 2022, p. 336).

Ce passage vers la réflexivité participe donc à l'émergence d'un pouvoir d'agir individuel.

La juxtaposition de ces résultats à ceux de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* concordent avec la vision de l'accompagnement en tant que « processus d'ajustement permanent, singulier, spécifique aux personnes accompagnées et au contexte dans lequel il s'inscrit [...] en rupture par rapport aux formations dont le processus et les résultats sont planifiés à l'avance » (Charlier, 2022, p. 24). Dans le même sens, et en raison des composantes sollicitées par le processus d'accompagnement évoqué dans le cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse), les résultats de la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement divergent des formes de coaching, de mentorat et de formation ponctuelle que proposent d'autres formes de soutien au développement professionnel (parfois associées à de l'accompagnement). En effet, le coaching auprès de la DÉS favorisant la croissance ainsi que l'optimisation de la productivité et de la performance (Bloom *et al.*, 2005 ; Fletcher et Mullen, 2012 ; Paul, 2011) ou une personne mentore ayant une posture hiérarchique ou d'expertise (M. Crow, 2012 ; Rhodes, 2012) ne cadrent pas forcément avec la philosophie de l'accompagnement tel que définie précédemment ainsi qu'avec les visées de l'ÉID. Dans cette recherche, la personne accompagnatrice a plutôt une posture de sollicitude (empathie, altruisme) et de confiance (détachement bienveillant). Elle use de mécanismes d'étayage tout en garantissant l'autonomie et l'évolution du cheminement professionnel de la personne accompagnée (Guillemette, 2021 ; Paul, 2020). Cette posture souligne l'importance de ne pas se limiter à une formation ponctuelle qui aborde le BÊÉID. Sans un processus réflexif continu dans la pratique, une telle formation peut sensibiliser et informer, mais elle ne soutient pas de manière constante le dialogue et la communication collective des personnes opprimées ou des leaders révolutionnaires (Freire, 1977)

comme le ferait un accompagnement dans la pratique réelle sur une longue période (Guillemette, 2021).

Somme toute, les différentes sections du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*, incluant la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement et l'*opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* semblent permettre une mobilisation d'un pouvoir d'agir individuel et collectif (Bouchetal *et al.*, 2022 ; Le Bossé, 1998, 2005). Ce phénomène est vrai pour les DÉs dans le cadre de leur *projet professionnel d'intervention (PPI)* vécu avec la communauté éducative que dans le milieu scolaire. Il est aussi vrai pour la chercheuse (aux multiples rôles) et les DÉs qui prennent graduellement le rôle de personnes coaccompagnatrices dans le but de soutenir l'ajustement et le processus de transformation de leur pratique. Simultanément, cette contribution au pouvoir d'agir individuel et collectif s'actualise aussi pour la chercheuse en tant que chercheuse-accompagnatrice qui vise l'ajustement de sa pratique d'accompagnement auprès des DÉs, mais aussi en tant que chercheuse critique-émancipatrice qui transforme sa pratique afin de favoriser des environnements plus bienveillants et inclusifs de la diversité des personnes.

2.1.4 Un soutien centré sur sa posture de personne apprenante portant un regard sur soi et ses savoirs professionnels pour se développer

Les retombées perçues de l'articulation entre la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice* ainsi que la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs* et le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* se centrent sur la posture de personne apprenante de la DÉs.

La posture de personne apprenante est soutenue par l'articulation de ces produits qui incitent la DÉS à porter un regard sur elle-même et sur ses savoirs professionnels pour se développer professionnellement. D'une part, lors de l'expérience d'accompagnement et, d'autre part, lors de l'amélioration des produits et de la validation empirique du construit conceptuel initial du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (figure 1). Ainsi, le développement professionnel de la DÉS s'expérimente de façon interactive avec son environnement (dans le groupe de DÉS accompagnées avec la chercheuse-accompagnatrice) et avec son organisation (école, CSS, système éducatif). L'articulation de la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement ainsi que *la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS* soutient donc le développement professionnel et organisationnel du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. Ces interactions s'inscrivent dans des systèmes sociétaux plus larges. Donc cette centration soutient le développement de toutes les parties du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*, et plus particulièrement celles liées aux incitatifs et aux effets des processus de transformation individuelle, organisationnelle et sociale (en gris à droite de la figure 6).

Les principaux résultats de la *posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse* comprennent différents savoirs, savoir-faire et savoir-être qui participent au passage de la réflexion à la réflexivité chez les DÉS. Il peut s'agir de l'usage de questions ouvertes (« comment » ou « en quoi ») ou l'explicitation des connaissances liées aux boucles de réflexivité et d'apprentissage. Il peut aussi être question du partage des connaissances, des savoirs et des produits liés à l'ÉID ou de l'étayage et le décodage continuel du vécu partagé avec les DÉS. Ces résultats sont similaires aux propositions de Cifali (2007), Le Bouëdec *et al.* (2001), Paul (2004) et Vial *et al.* (2007) dans Guillemette (2011) sur la dynamique d'étayage et

une centration éthique de la personne. D'ailleurs, l'intelligence de situation se dépeint aussi par le décodage continu du vécu partagé (Guillemette, 2021 ; Robin, 2007). L'humilité, l'empathie, la bienveillance, l'humour, l'expression de la vulnérabilité, la pleine conscience pour une présence attentive, la communication non violente, la justesse et la rigueur enrobées de délicatesse lors de recadrages ou de rétroactions et le renforcement positif (félicitations et encouragements) sont les assises de la posture d'accompagnement et la démarche de questionnement. Ces éléments concordent avec la pertinence de s'engager dans un processus réflexif et introspectif « de pleine conscience qui consiste à être attentif et attentive au moment présent et à avoir une ouverture et une acceptation de pensées et de sentiments sans porter de jugement » comme le suggèrent Brière *et al.* (2022, p. 121). Ce résultat est similaire à la spécificité d'estime « être valorisé, voire ses compétences reconnues » des divers types de soutiens recensés dans la littérature pour le développement de pratiques inclusives (Allenbach *et al.*, 2022, p. 99). La posture d'accompagnement et la démarche de questionnement semblent soutenir la réflexion et les prises de conscience des préoccupations entraînant des résistances ou des biais inconscients et des préjugés sur les actions inévitables de la DÉ.S. Ce résultat converge avec la littérature du cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse) concernant l'apport anticipé de cette posture d'accompagnement pour réfléchir aux dominations, aux infériorisations, aux exclusions et aux discriminations systémiques vécues par les personnes de groupes minorisés dans les établissements scolaires (Bourdieu et Passeron, 1970, 1964 ; Freire, 1977 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin, *et al.*, 2018 ; UNESCO, 2005 ; Potvin *et al.*, 2015). Cohéremment, la relation de confiance entre les personnes accompagnatrices et accompagnées selon les trois principes éthiques (pleine sollicitude,

autonomie et bienveillance) qui permettent le développement du plein potentiel des personnes en période de transition (Guillemette, 2021) lors du développement de leur *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* s'avère primordial. En effet, la sollicitude fait référence au dialogue entre la personne accompagnatrice et les personnes accompagnées qui amène à développer « une relation de transparence, de respect des différences et par conséquent de confiance » (Guillemette, 2021, p. 34). L'autonomie fait référence à la conservation d'une « distanciation, une certaine rigueur, tout en reconnaissant une forme de subjectivation, sans tomber dans les relations de dépendance de l'un vers l'autre » (Guillemette, 2021, p. 34). Tandis que la bienveillance dans l'accompagnement fait référence à « La personne accompagnatrice [qui] veille le bien de l'autre, sans toutefois prendre sa place, autrement dit [en] se [plaçant] dans une dynamique à la fois d'empathie et de détachement » (Guillemette, 2021, p. 34). Ces attitudes concordent aussi avec le construit conceptuel évolué du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. Offrant un modèle à reproduire dans la pratique, les DÉs commencent à développer une posture de personnes accompagnatrices, entre elles lors des dernières rencontres collectives d'accompagnement (RCA), mais aussi auprès de leur communauté éducative. Ce résultat concorde avec le constat de Brière *et al.* (2022) qui stipulent que les personnes leadeuses inclusives facilitent l'adoption et renforcent les comportements inclusifs grâce à leur modélisation. Ce résultat est aussi cohérent avec l'émergence d'une coformation et d'une coconstruction où le projet professionnel d'intervention (PPI) est un « prétexte pour mieux réfléchir sur ou dans la pratique » (Guillemette, 2019, p. 109).

Le principal résultat de *la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)* et de *la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs)* est qu'elles permettent de prendre un deuxième recul sur ce qui

est vécu dans la démarche d'accompagnement et les projets professionnels d'intervention. Agissant comme un autoportrait et une feuille de route, ces fiches permettent d'écrire et d'organiser les pensées pour objectiver et planifier les prochaines actions. Ces résultats convergent avec les constats de la littérature liée à l'autoformation qui permet de développer la réflexivité : « puiser dans leur répertoire de pratiques pour dégager un ou des incidents critiques [leur permet de prendre] conscience de leur trajectoire professionnelle, de leurs apprentissages de même que des processus de résolution de problèmes mis en œuvre » (Savoie-Zajc, 2019, p. 39).

Finalement, certaines parties du *canévas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* offrent aux DÉS des opportunités de réflexion approfondie. Par exemple, les sections « Je me reconnais » et « J'ai développé » permettent aux DÉS de prendre du recul et d'adopter une perspective métaréflexive (« réfléchir sur la réflexion ») quant à leur parcours et leurs valeurs (Guillemette, 2021, p. 109). Dans la première section, « Je me reconnais », qui concerne la formation et l'accompagnement, ainsi que la mise en œuvre et la régulation (indiquées en rose et en violet respectivement dans la figure 6), les DÉS sont encouragées à examiner leurs convictions profondes et leur alignement avec leurs objectifs professionnels. Cela les amène à réfléchir sur la manière dont leurs croyances et valeurs influencent leurs actions et leurs décisions. Quant à la section « J'ai développé », elle met en lumière l'évolution de la vision, des valeurs et des principes de BÊÉID (représentée en bleu dans la figure 6), connectée aux attitudes et aux compétences intrapersonnelles et interpersonnelles (en rouge dans la figure 6). En explorant cette dimension, les DÉS sont invitées à évaluer leurs compétences intrapersonnelles et interpersonnelles, ainsi que les liens entre leurs intentions et leurs actions concrètes.

En somme, ces aspects du *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* offrent un cadre permettant aux DÉS de se livrer à une introspection approfondie sur leurs motivations, leurs valeurs et leurs actions, favorisant ainsi une démarche de développement professionnel holistique et réfléchi.

Un processus de réflexion et d'évaluation est activé lorsque les DÉS évoquent des prises de conscience sur leur façon de « planifier, d'évoquer ou de réguler [leurs] interventions » (Guillemette, 2021, p. 109) dans la partie « Regard sur ma pratique en lien avec l'intention de développement professionnel » du *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* ou lorsqu'elles sont questionnées sur les améliorations, les retombées ou les composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement dans la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)*. Globalement, le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* engage le regard de la DÉS sur son développement professionnel et constitue un outil de régulation spécifique et personnel pour chaque DÉS qui optimise le passage de la réflexion à la réflexivité (Guillemette, 2021).

En résumé, l'articulation du *Cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* qui est conjugué aux boucles de réflexivité permettant l'analyse de la pratique des DÉS par l'entremise de ses différents canevas (CA-PPI ; CR-PPI ; CAÉ-LIT) et des fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice et de la DÉS (FIIR CA/DÉS) semblent soutenir le développement de leur *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. La démarche d'analyse de la pratique et de réflexivité opérationnalisée par la rencontre d'information

et de sensibilisation, le produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* et *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* (RCA) permettent d'aborder les enjeux systémiques de reproduction des iniquités tout en maintenant les DÉs participantes dans une zone réaliste d'action compte tenu dans leur contexte professionnel complexe et surchargé. Maintenir une flexibilité opérationnelle et de développement favorise l'intégration d'autres produits d'accompagnement selon les besoins émergents des personnes participantes. Cette démarche d'accompagnement gagne à s'appuyer sur les produits conceptuels et d'accompagnement qui seront mis au point selon les recommandations émises à la fin de cette recherche, c'est-à-dire après la validation auprès des DÉs de la sixième rencontre collective d'accompagnement et après le dépôt de cette thèse.

2.2 Des produits conceptuels et d'accompagnement contextualisés, vulgarisés, synthétisés qui soutiennent les besoins de formation et d'accompagnement pour le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire

Les résultats et la discussion précédente mènent aux constatations que les produits conceptuels et d'accompagnement répondent aux besoins de formation et d'accompagnement pour le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b), en plus d'être contextualisés, vulgarisés, synthétisés.

À l'exception des ressources (*lexique, l'accès aux ressources clés de cette recherche et aux ressources sur diverses thématiques d'ÉID*), les résultats des composantes essentielles et des

retombées mènent à la conclusion sur les produits conceptuels et d'accompagnement apparaissent essentiels ou pertinents pour les personnes participantes (DÉS et chercheuse-accompagnatrice). Si certains d'entre eux étaient jugés pertinents pour les personnes praticiennes (DÉS), ils semblaient essentiels pour la personne accompagnatrice (chercheuse-accompagnatrice) à long terme. Plus spécifiquement, si *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement (RCA)* est déployée sur une plus longue période, il est probable que les processus de transformation individuelle soient plus profonds ou qu'une transformation organisationnelle émerge. Par le fait même, la validation du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* devrait être davantage perceptible auprès de chacune des personnes praticiennes. Par exemple, les résultats liés aux composantes essentielles du *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* permettent de cerner sa pertinence dans tous ses modes, mais son caractère essentiel seulement dans son mode narré avec le groupe, notamment pour développer des attitudes, compétences intrapersonnelles et interpersonnelles (en rouge ; voir figure 6) en cohérence avec la vision, les valeurs et les principes de BÊÉID (en bleu ; voir figure 6). De plus, considérant que certaines DÉS en étaient rendues au point de mettre en place leur *projet professionnel d'intervention (PPI)* avec leur équipe-école et qu'elles ont explicitement nommé désirer utiliser le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)* dans sa forme écrite, il pourrait, dans ces conditions, se révéler essentiel. Ceci est particulièrement important pour soutenir l'engagement des parties prenantes souvent négligées dans les processus décisionnels et la répartition des ressources au sein des écoles, telles que les parents et les élèves. Le soutien de cet engagement est d'ailleurs d'une grande importance puisque, pour bâtir des systèmes éducatifs performants, le « rôle des jeunes en tant que membres actifs et responsables de

la société [...] renvoie à la disposition des individus [d'avoir] une influence sur des problèmes personnels ou locaux [...] pour mener des actions éclairées et réfléchies et faire entendre leur voix » dans le but d'agir pour le bien-être collectif (Schleicher, 2019, p. 215). Malgré cela, il apparaît crucial pour la chercheuse-accompagnatrice que le *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)*, dans sa forme écrite, soit utilisé. Cela garantirait que la vision, les valeurs et les principes des DÉs, comme illustrés dans la figure 6 (en bleu), soient en harmonie avec leurs attitudes et compétences intrapersonnelles et interpersonnelles au quotidien, comme indiqué dans la figure 6 (en rouge). Ces éléments se déploient dans leurs activités de formation et d'accompagnement (en rose) ainsi que dans la mise en œuvre et la régulation (en violet), avec une orientation vers la promotion du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité (BÊÉID), comme présentée dans la figure 6 (en jaune). L'objectif ultime est d'améliorer le bien-être individuel et collectif, et d'engendrer des transformations à la fois individuelles, organisationnelles et sociales, comme représenté dans la figure 6 (en gris).

Par ailleurs, la mise en relation des résultats des améliorations (OS2) et des formes de soutien du *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)* montre l'avantage de garder ce canevas. Cependant, il semble pertinent de le déplacer avec le produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles*. Cela permettrait une autoévaluation continue qui bénéficierait d'avoir lieu en alternance d'une rencontre collective d'accompagnement (RCA) à l'autre, c'est-à-dire une fois sur deux. Aussi, les résultats des améliorations et des formes de soutien de la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs)* laissent présager l'avantage d'y faire référence dans le *canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-*

LIT). Ainsi, il est envisageable d'observer que la réorganisation des différentes sections dédiées à la réflexion dans le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*, la *fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs)*, ainsi qu'une nouvelle plateforme infonuagique comprenant un espace collaboratif, doivent être soumises à une validation empirique lors d'autres travaux de recherche. Cela permettrait de confirmer de manière plus certaine leur caractère essentiel. Finalement, les trois produits ajoutés (*lexique*, accès aux *ressources clés de cette recherche* et aux *ressources sur diverses thématiques d'ÉID*) au fil des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) nourrissent tant la formation et l'accompagnement que la mise en œuvre et la régulation des *projets professionnels d'intervention (PPI)*. Ces résultats soulignent l'importance des produits conceptuels et d'accompagnement pour favoriser le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* auprès de la communauté éducative. Les résultats liés aux formes de soutien dispensés par chacun d'eux convergent avec les propositions de professionnalisation des DÉs du Québec (Dridi, 2018). Ces recommandations mettent de l'avant le potentiel d'un modèle itératif de formation, recherche et accompagnement qui intègre des cycles de « théorie-pratique/réflexion-action » (p. 10-11). Cette itération favorise le développement d'une pratique réflexive à travers des communautés de pratiques collaboratives, encourageant une collaboration ouverte entre les établissements (Dridi, 2018). Ces résultats concordent aussi avec l'importance de s'assurer que les produits conceptuels et d'accompagnement sont contextualisés, vulgarisés et synthétisés (Rousseau, 2020).

Le critère d'utilité des produits (G. Bergeron et Bergeron, 2021) est associé à la caractéristique de vulgarisation d'un produit issu d'une recherche-développement dans la vision

du transfert des connaissances (RÉVERBÈRE, 2021). Un exemple éloquent issu de la phase 4 d'amélioration de cette recherche est l'ajout de l'image synthèse améliorée au *canevas réflexif du projet professionnel d'intervention* (CR-PPI ; voir annexe Q) lors de la cinquième rencontre collective d'accompagnement (RCA5) qui permet aux DÉs de mieux cerner la pertinence et la fonctionnalité de chacune des parties du canevas. Le critère d'utilisabilité des produits (G. Bergeron et Bergeron, 2021) est associé, quant à lui, à la caractéristique de la contextualisation d'un produit issu d'une recherche-développement dans la vision du transfert des connaissances (RÉVERBÈRE, 2021). Un exemple de la sensibilité d'un produit issu de la phase 4 d'amélioration de cette recherche est le canevas d'autoévaluation évolutif du *leadership inclusif et transformatif* (CAÉ-LIT ; voir annexe Q). Il permet aux personnes participantes de prendre conscience et de consigner leurs valeurs, croyances et prise de recul à l'égard de leur pratique. Finalement, le critère de la valeur d'estime des produits (G. Bergeron et Bergeron, 2021) est associé à la caractéristique de synthétisation d'un produit issu d'une recherche-développement dans la vision du transfert des connaissances (RÉVERBÈRE, 2021). Aussi, un exemple évocateur du caractère évolutif issu de la phase 4 d'amélioration lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6) de cette recherche est la possibilité de juxtaposer des couches d'informations dans *le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention* (CR-PPI ; voir section orange de l'annexe Q). Que ce soit pour les personnes accompagnatrices (chercheuse-accompagnatrice et DÉs accompagnatrices) dans *le canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention* (CA-PPI) ou pour la DÉs dans *le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention* (CR-PPI), plusieurs exemples d'explication ou d'exemplification soutiennent l'usage de ce produit d'accompagnement.

Pour conclure, les deux dernières sections du soutien dispensé par les produits conceptuels et d'accompagnement pour développer le *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de directions d'établissement scolaire du primaire montrent que l'articulation de ceux-ci soutient la compréhension, la coconstruction et l'ajustement dans l'action en tant qu'activité de développement professionnel et organisationnel auprès des personnes participantes. Ce constat renforce le second constat stipulant que les produits conceptuels et d'accompagnement sont contextualisés, vulgarisés, synthétisés parce qu'ils répondent aux besoins de formation et d'accompagnement du développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉS. Conséquemment, le maillage des produits conceptuels et d'accompagnement semble structurer et soutenir la synergie systémique et transformatrice en faveur du BÊÉID de la communauté éducative, tout en permettant de développer leur *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*.

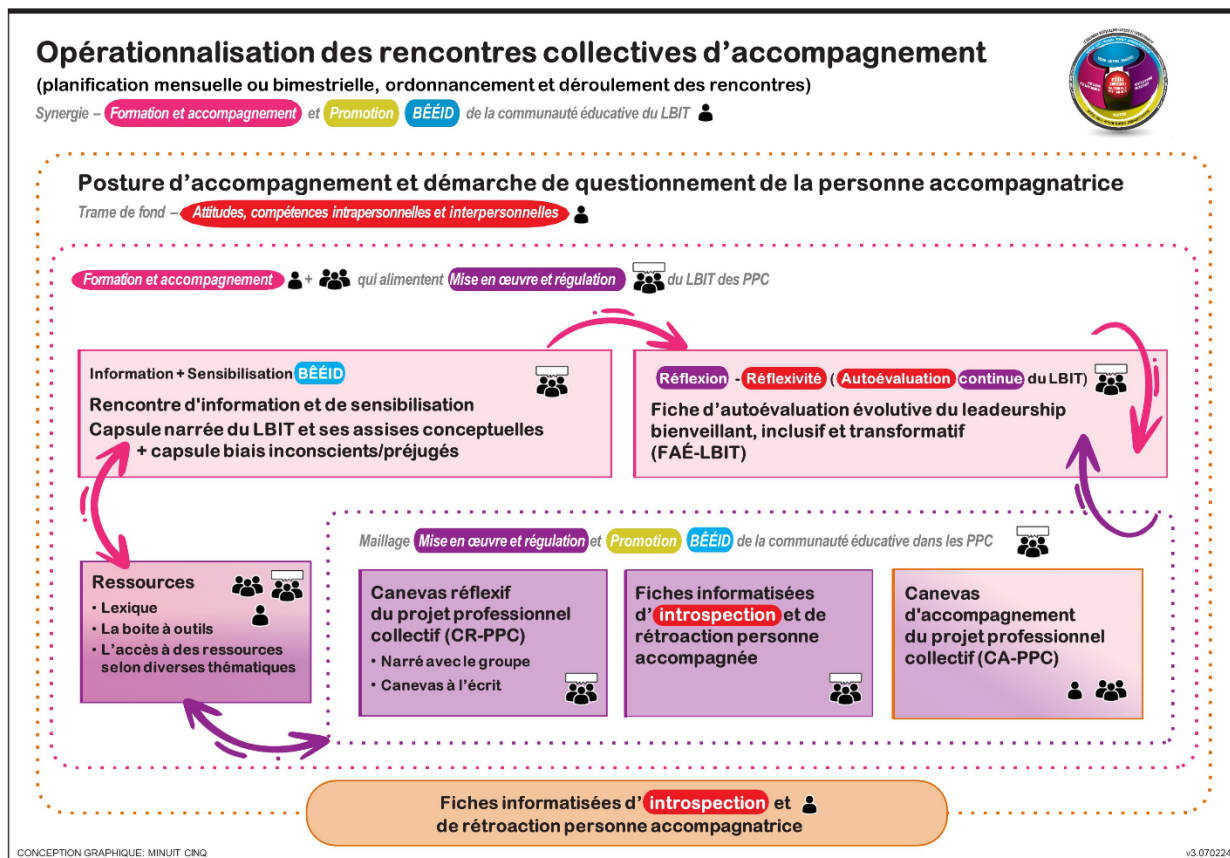
2.3 Le maillage des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le processus de transformation sociale des personnes utilisatrices cibles dans une perspective de pouvoir d'agir individuel et collectif inhérent au processus de développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*

À l'issue de cette recherche, les résultats discutés précédemment mènent à dégager un schéma modélisant le maillage des produits conceptuels et d'accompagnement dans un modèle d'accompagnement du développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* auprès de la communauté éducative. De surcroît, ce développement, initialement recherché auprès de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à

l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b), semble également soutenir le processus de transformation individuelle et sociale des personnes utilisatrices cibles (personne accompagnée et personne accompagnatrice) du modèle d'accompagnement dans une perspective de pouvoir d'agir individuel et collectif.

Pour commencer, la figure 7 permet de schématiser le maillage des produits conceptuels et d'accompagnement dans le modèle d'accompagnement du développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* auprès de la communauté éducative.

MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DU LEADEURSHIP BIENVEILLANT, INCLUSIF ET TRANSFORMATIF AUPRÈS DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE






- Note. © B-Lamoureux.
Légende.
BÉÉID = Bienêtre, équité et inclusion de la diversité
LBIT = Leadership bienveillant, inclusif et transformatif
 Personne accompagnatrice
 Personnes accompagnées narratrices
 Personnes accompagnées qui deviennent coaccompagnatrices

Figure 7 Le modèle d'accompagnement du développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* auprès de la communauté éducative

Le *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* auprès de la communauté éducative est composé du maillage des produits

conceptuels et d'accompagnement qui soutiennent le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (LBIT) des personnes participantes (personne accompagnée – DÉS et personne accompagnatrice – chercheuse-accompagnatrice). En écho aux résultats discutés précédemment, un changement de nomenclature du *projet professionnel d'intervention (PPI)* est plus représentatif de ce qui est vécu, à savoir un *projet professionnel collectif (PPC)* de BÊÉID de la communauté éducative. Ainsi, les nomenclatures des produits d'accompagnement sont ajustées : *canevas réflexif du projet professionnel collectif (CR-PPC)* ; encadré violet dans la figure 7), le *canevas d'accompagnement du projet professionnel collectif (CA-PPC)* ; encadré dégradé de rose et de violet dans la figure 7) et la *fiche d'autoévaluation évolutive du leadership bienveillant, inclusif et transformatif (FAÉ-LBIT)* ; encadré rose dans la figure 7). Il est à noter que le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* n'existe plus puisque le *canevas réflexif du projet professionnel collectif (CR-PPC)*, le *canevas d'accompagnement du projet professionnel collectif (CA-PPC)* ; encadré dégradé de rose et de violet dans la figure 7) et la *fiche d'autoévaluation évolutive du leadership bienveillant, inclusif et transformatif (FAÉ-LBIT)* ; encadré rose dans la figure 7) peuvent être utilisés de façon indépendante par les personnes participantes. En partant de l'extérieur, le *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif auprès de la communauté éducative* comprend *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* (planification mensuelle ou bimestrielle, ordonnancement et déroulement des rencontres) articule de façon synergique tous les produits conceptuels et d'accompagnement avant, durant et après les rencontres collectives d'accompagnement (RCA). Agissant principalement à titre d'activité de formation et d'accompagnement (en rose dans la figure 6), cette synergie s'enracine dans l'espace de la promotion

(en jaune dans la figure 6) qui rayonne, tel un halo, jusqu'à la coquille du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. La *posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la personne accompagnatrice* est en constante trame de fond (pointillés orange dans la figure 7) en modélisant, notamment les attitudes, compétences intrapersonnelles et interpersonnelles (en rouge dans la figure 6) du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. Certains produits conceptuels et d'accompagnement (encadrés roses, au centre de la figure 7) assurent l'information et la sensibilisation en lien avec le BÊÉID (pointillés roses dans la figure 7) auprès des personnes accompagnées en guise d'activités de formation et accompagnement (en rose dans la figure 6) en puisant dans des ressources (encadré dégradé de rose et de violet, en bas à gauche dans la figure 7). Ces ressources sont composées de trois produits ajoutés (*lexique*, l'accès aux *ressources clés de cette recherche* et aux *ressources sur diverses thématiques*) qui sont utilisés par toutes les personnes participantes. Ces informations et sensibilisations (encadrés roses, au centre à gauche dans la figure 7), assurées par (1) la *rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)* ainsi que par (2) un produit conceptuel évolué (comme son construit) de la *capsule narrée du leadership bienveillant, inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* qui est fusionné avec la *capsule sur les biais en lien avec le BÊÉID*, sont réinvesties au fil des rencontres d'accompagnement et du déploiement du projet professionnel collectif (PPC) dans (3) la *fiche d'autoévaluation évolutive du leadership bienveillant, inclusif et transformatif (FAÉ-LBIT)* ; encadrés roses, au centre à droite de la figure 7). Par l'entremise des *projets professionnels collectifs (PPC)* des personnes accompagnées, ces produits conceptuels et d'accompagnement investissent la formation et l'accompagnement (en rose dans la figure 6) qui alimentent la mise en

œuvre et la régulation (en violet dans la figure 6) du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. D'autres produits d'accompagnement (encadrées en pointillés en violet en bas dans la figure 7) sont maillés tout au long des rencontres collectives d'accompagnement (RCA) en guise d'activité de mise en œuvre et de régulation (en violet dans la figure 6) en s'enracinant dans l'espace de la promotion (en jaune dans la figure 6) qui rayonne, tel un halo, jusqu'à la coquille du bien-être, de l'équité et de l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative dans les projets professionnels collectifs (PPC). Ces produits d'accompagnement sont le *canévas réflexif du projet professionnel collectif (CR-PPC)* ; en bas en violet dans la figure 7) et les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction des personnes accompagnées (FIIR PA)* (en bas en violet dans la figure 7), et le *canévas d'accompagnement du projet professionnel collectif (CA-PPC)* ; en bas en dégradé de rose et de violet dans la figure 7) de la personne accompagnatrice et des personnes accompagnées qui deviennent coaccompagnatrices. Les *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction des personnes participantes accompagnées (FIIR PA)* leur permettent aussi de réfléchir sur leurs attitudes, compétences intrapersonnelles et interpersonnelles (en rouge dans la figure 6). Au fil des projets professionnels collectifs (PPC), les personnes participantes ajoutent ou puisent dans les ressources. Parallèlement, les personnes accompagnées poursuivent la consignation continue dans leur *fiche d'autoévaluation évolutive du leadership bienveillant, inclusif et transformatif (FAÉ-LBIT)*. Ce processus leur permet de passer de la réflexion sur l'action à la réflexivité au regard de leur *projet professionnel collectif (PPC)* et au regard de leur *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. Ces produits conceptuels et d'accompagnement investissent donc, de façon itérative (flèches roses dans la figure 7) et dynamique (flèches violettes dans la figure 7), les deux sphères d'activités du *leadership*

bienveillant, inclusif et transformatif (en rose et en violet dans la figure 6). En arrière-plan (pointillés orange dans la figure 7), la personne accompagnatrice poursuit le remplissage de ses *fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (FIIR-A ; en bas en orange dans la figure 7)*. Cette pratique lui permet de passer de la réflexion sur l'action à la réflexivité au regard de l'accompagnement qu'elle dispense auprès des personnes accompagnées et de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement*. Elle peut ainsi se pencher sur son *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*.

Le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* reste au cœur du modèle d'accompagnement pour toutes les personnes participantes qui s'accompagnent elles-mêmes et s'accompagnent graduellement entre elles en se donnant « un espace-temps pour se dégager du flux incessant » de leur pratique (Rondeau, 2019, p. 10). Elles peuvent ainsi ralentir et accueillir « ce qui est là avec respect, douceur et non-jugement » (Rondeau, 2019, p. 10). L'accompagnement de soi suggère la pleine conscience de ce qui se vit, en soi et avec soi ainsi que par soi et avec l'autre, au présent, en s'appuyant sur « les piliers de l'accompagnement de soi [...] : la présence attentive, la présence réflexive et la présence intégrative » (Rondeau, 2019, p. 12). Les résultats de cette recherche démontrent des appuis sur la présence réflexive et intégrative qui concordent avec

L'une des missions fondamentales de [toute personne praticienne] du milieu de l'éducation : par la culture d'une pleine présence à son expérience, source de présence à l'autre, [elle] pourra être davantage en mesure de se mettre au service de

l'apprentissage, de la croissance et du bien-être de la personne accompagnée.

(Rondeau, 2019, p. 12)

L'intégration d'éléments en lien avec la présence attentive pourrait être une plus-value dans l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement. Elle faciliterait l'atteinte du mieux vivre ensemble du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*, tout en concordant également avec la vision du « mieux-être-et-vivre en toute présence et humanité » de Rondeau (2019, p. 25). Le fait de mailler la *fiche d'autoévaluation évolutive du leadership bienveillant, inclusif et transformatif (FAÉ-LBIT)* avec le *canevas réflexif du projet professionnel collectif (CR-PPC)* ainsi que ces questions d'accompagnement dans le *canevas d'accompagnement du projet professionnel collectif (CA-PPC)* concorde avec « l'art du questionnement, de la réflexion et de la réflexivité » de Guillemette (2021, p. 101). En effet, la démarche de recherche mène à prendre conscience que passer d'une boucle de réflexivité à l'autre à travers la *fiche d'autoévaluation évolutive du leadership bienveillant, inclusif et transformatif (FAÉ-LBIT)* en soutenant le *projet professionnel collectif (PPC)* par les questions du *canevas d'accompagnement du projet professionnel collectif (CA-PPC)* permet aux personnes accompagnées de comprendre la situation vécue durant l'action dans leur milieu. Ces personnes peuvent ensuite l'analyser et identifier des pistes d'action en prenant conscience de leurs différents schèmes cognitifs, affectif, professionnel ou identitaire dans le but d'être capables d'agir dans leur projet au quotidien (Guillemette, 2021). Le fait de déplacer la *fiche d'autoévaluation évolutive du leadership bienveillant, inclusif et transformatif (FAÉ-LBIT)* avec le produit conceptuel ajusté de la *capsule narrée du leadership bienveillant, inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* qui est fusionnée avec la *capsule sur les biais inconscients et préjugés* permet de réinvestir constamment les ressources ainsi que les

informations et sensibilisations liées au *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. Ce réaménagement permet d'assurer le maintien de l'autoréflexion constante de la promotion du BÊÉID afin d'être, à la fois dans le développement continu du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* et dans la mise en œuvre d'un projet professionnel collectif de BÊÉID de la communauté éducative. En vue de développer un guide de la personne accompagnatrice, il faudrait ajuster les fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la personne accompagnatrice afin d'y intégrer les « questions génériques pour passer d'une boucle de réflexivité à l'autre », ce qui permettrait de mieux dégager la posture d'accompagnement (Guillemette, 2021, p. 111). Y ajouter le « regard métaréflexif de la personne accompagnatrice » sur sa façon d'accompagner serait également prometteur (Guillemette, 2021, p. 112).

Par ailleurs, le modèle concorde avec les critères de la démarche « universelle » en neuf étapes offrant des balises pour guider les personnes responsables de la mise en œuvre d'une démarche de planification et d'évaluation des activités de développement professionnel continu proposé par Duchaine *et al.* (2021). En effet, le maillage des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre de cette recherche permet d'identifier les besoins de formation et d'accompagnement des personnes utilisatrices cibles ainsi que de s'assurer qu'ils répondent bien à leurs besoins en cours d'utilisation (Duchaine *et al.*, 2021). Simultanément, leur maillage, tel que représenté dans le *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif auprès de la communauté éducative*, permet aussi de dégager leurs apprentissages réalisés et le transfert des acquis dans leur pratique quotidienne (Duchaine *et al.*, 2021). Aussi, les produits d'accompagnement permettent de documenter le soutien organisationnel offert et nécessaire aux personnes utilisatrices cibles et

d'évaluer leur satisfaction (Duchaine *et al.*, 2021). Finalement, le maillage des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre de cette recherche-développement permet également d'évaluer leurs retombées et estimer l'atteinte de leurs objectifs, en cours d'utilisation et à la fin de celle-ci (Duchaine *et al.*, 2021).

Somme toute, le maillage des produits conceptuels et d'accompagnement dans le *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif auprès de la communauté éducative* agit comme dimension englobante qui permet de favoriser le processus de transformation sociale des personnes utilisatrices cibles. En effet, la dimension de soutien du développement personnel et professionnel d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* auprès des directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b), fait écho à la dimension de soutien de l'articulation des produits qui sont contextualisés, vulgarisés, synthétisés. Ces dimensions imbriquées favorisent la dimension de la transformation qui semble s'inscrire dans une perspective de pouvoir d'agir individuel et collectif (Della-Latta et Burkett, 2021 ; Le Bossé, 1998, 2005) alimenté par la dynamique de recherche-développement.

3. LES APPORTS DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UN *LEADERSHIP BIENVEILLANT, INCLUSIF ET TRANSFORMATIF* INDIVIDUEL ET COLLECTIF SOUTENU PAR DES PRODUITS

STRUCTURÉS, DÉVELOPPÉS, AMÉLIORÉS ET VALIDÉS DANS LE CADRE DE CETTE RECHERCHE

Le troisième postulat de cette discussion met en avant le fait que débiter la question de recherche par « En quoi » concerne aussi les impacts liés à la dimension méthodologique de la recherche-développement. En effet, la démarche itérative de recherche-développement de L. Bergeron *et al.* (2020) choisie comprend des activités interreliées ayant des finalités différentes (développement et recherche). Ces finalités s'entrecroisent avec les activités d'accompagnement vécues dans cette recherche. Dans chacune des sections suivantes, ces impacts sont répertoriés par des savoirs empiriques d'ordre méthodologique qui sont liés : 1) à la consignation des activités dans un cahier des charges et du journal de bord combinés, 2) à la démarche avec diverses personnes utilisatrices cibles et 3) au développement individuel et collectif d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*.

3.1 Les savoirs empiriques d'ordre méthodologique liés à la consignation des activités dans un cahier des charges et du journal de bord combinés

Des savoirs empiriques d'ordre méthodologique se dégagent de la structuration et du développement des produits conceptuels et d'accompagnement (phase 2 et 3) à partir des besoins de formation et d'accompagnement au regard du développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs (voir le tableau 1), recensés lors de la recension pragmatique (S/ENT EXP – C1 ; phase 1).

Les résultats mènent à la prise de conscience que la formalisation du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* dans lequel il y a une consignation tout au long de la recherche est cruciale, et ce, avant la structuration et le développement de produit en recherche-développement. Dans le cadre de cette recherche, une judicieuse combinaison du cahier des charges et du journal de bord de la personne chercheuse, réalisée par l'entremise de l'outil de consignation individuel des activités formelles de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a), constitue une plus-value pour représenter visuellement et chronologiquement les activités réalisées, et ce, de façon spécifique, précise ou globale. Cette recherche révèle que les composantes associées au cahier des charges permettent « d'orienter et de planifier la démarche d'ensemble conformément à l'identification des rôles, des tâches et des objectifs généraux, tout en fournissant des points de repère temporels pour éviter les tâtonnements inutiles et les pertes de temps » (Dumont, 2021, p. 146). Ces points de repères temporels gagnent à être suivis tout au long de la recherche et c'est notamment la poursuite de la consignation des activités liées au cahier des charges après la structuration du produit qui le permet. En ce sens, l'usage de cet outil pour la planification et la régulation d'une recherche-développement permettent, en un coup d'œil, de prendre conscience du réalisme de la recherche sans évincer sa complexité, et ce, dans le but de mener à terme une telle recherche impliquant autant d'itérations entre les phases et d'interrelations entre les activités formelles de recherche et les activités de développement. Durant la phase d'amélioration des produits, plusieurs mises à l'essai se réalisent et une analyse en continu de celles-ci mène à des mises au point associées aux caractéristiques des produits, de leurs modalités de fonctionnement ou d'utilisation. La justification des prises de décisions (dans le journal de bord) peut mener à des

ajustements des fonctions, des visées ou de la valeur ajoutée du produit, donc à des modifications du cahier des charges. Ainsi, le cahier des charges a pour fonction initiale de « guider l'élaboration du produit et la prise de décisions d'une façon structurée [et il] gagne à être réalisé avant le début de la conception du produit [...] en sachant qu'il sera évolutif et bonifié » (Guichon, 2007 ; Harvey et Loiselle, 2009 ; Van der Maren, 2003 cité dans L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021, p. 35).

Par ailleurs, en écho aux distinctions des postures de chercheuse et d'accompagnatrice d'autres personnes chercheuses en recherche-action (p. ex. Guay et Gagnon, 2021b ; Guillemette, 2021), cet outil (B-Lamoureux et Vinh, 2021a) peut aider les personnes chercheuses à cerner les nuances de postures (critique-émancipatrice versus chercheuse-développeuse) et prendre du recul (Valéau et Gardody, 2016) à leur égard dans le but de contrer le risque de favoriser une interprétation convergente des données, mais incomplète ou biaisée (B.-Lamoureux *et al.*, 2023). Des interprétations incomplètes ou biaisées pourraient s'appuyer sur des impressions, l'instinct ou des expériences antérieures décontextualisées. À l'instar des discussions entourant l'utilisation de la version collective de l'outil (B-Lamoureux et Vinh, 2021b) auprès de l'équipe de recherche « Gestion organisationnelle » du RÉVERBÈRE et de sa présentation à d'autres personnes chercheuses qui utilise la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux, 2021b), la documentation méthodique par distinction de nature des prises de notes de l'outil (B-Lamoureux et Vinh, 2021a) permet de dégager les interrelations entre les activités de recherche (activités formelles de recherche versus activités de développement) au moment de rendre compte du processus de recherche-développement (Rousseau *et al.*, 2021). Faisant office de cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB), cet outil permet aussi d'éviter le risque de se centrer seulement sur des activités de développement (L. Bergeron *et al.*, 2022) et ainsi négliger

les activités formelles de recherche (B.-Lamoureux *et al.*, 2023). Cependant, les résultats de cette recherche révèlent qu'il s'avère judicieux de contrer les limitations du classeur Microsoft Excel comme l'impossibilité de regrouper les actions et réflexions interreliées, l'absence de régulation automatisée du diagramme de Gantt entre la planification des activités et les activités réelles ou les bris d'occurrence de programmation. Les améliorations permettant de contrer les limitations de l'outil permettraient de développer une plateforme plus conviviale, intuitive et flexible dans une plateforme infonuagique facilitant la consignation systématique. À cet effet, il s'avère pertinent de rappeler que

« l'utilisation systématique d'un journal de bord et du cahier des charges de même que l'analyse du processus graduel de coconstruction entre expertises complémentaires et interdépendantes issu de savoirs scientifiques et expérientiels constituent du reste l'originalité et la très grande force de la [méthodologie de recherche-développement] » (Dumont, 2021, p. 154)

Par conséquent, l'intégration d'un tableau de bord comprenant une vue d'ensemble du suivi de la recherche, ainsi qu'un espace de communication et de partage de ressources avec des accès utilisateurs distincts et une synchronisation automatisée, semble prometteuse pour l'utilisation de l'outil par un groupe de personnes chercheuses-développeuses. L'universalisation de l'outil apparaît ainsi prometteuse pour des besoins émergents en recherche-développement ou pour d'autres besoins d'autres personnes chercheuses (p. ex. personnes étudiantes aux cycles supérieurs) parce que ses tables d'information (nom de produit, phases de recherche, types d'activités, etc.) peuvent être modifiées par la personne ayant le statut « d'utilisateur ». La gestion de

recherches d'une plus grande ampleur pourrait aussi y être envisagée avec un morcèlement en sous-projets, l'attribution de tâches avec des statuts d'état, l'intégration d'une fonctionnalité de suivi et l'ajout d'un espace permettant de consigner les contraintes techniques, l'explication détaillée des besoins, le budget du projet, les personnes impliquées associées à des rôles ou des équipes.

3.2 Les savoirs empiriques d'ordre méthodologique liés à la démarche avec diverses personnes utilisatrices cibles

Des savoirs empiriques d'ordre méthodologique se dégagent de l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement avec diverses personnes utilisatrices cibles lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) et lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). D'autres savoirs d'ordre méthodologique se dégagent aussi de la validation des résultats auprès des personnes participantes (DÉS et chercheuse-accompagnatrice) lors de la dernière rencontre collective d'accompagnement (RCA6) de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). L'annexe N permet de mettre en lumière que cette recherche-développement s'inscrit à mi-chemin entre le niveau intermédiaire et le niveau maximal de participation des personnes utilisatrices cibles du « continuum de participation des actrices et acteurs de terrain dans le processus de RD » (RÉVERBÈRE, 2018, p. 2). Le niveau intermédiaire comprend un engagement avec de nombreux allers-retours lors de chacune des phases (phases 1 à 4). Tandis que le niveau maximal comprend un « engagement continu des mêmes personnes participantes, du début à la fin du processus de développement » lors de chacune des phases (1 à 4).

L'importance des mises à l'essai des produits auprès d'une diversité de personnes utilisatrices de cibles et d'une contrevérification de la mise au point est convergente avec les finalités des mises à l'essai de cette recherche et la posture pragmatico-interprétative/socioconstructiviste-critique de la chercheuse. Bien que le prototype du *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*, le prototype des produits conceptuels et d'accompagnement du *leadership inclusif et transformatif* et le prototype de *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* soient les prototypes qui sollicitent le plus de suggestions d'améliorations lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2)⁷¹, leurs suggestions d'améliorations respectives sont largement étoffées et précisées d'une rencontre collective d'accompagnement à l'autre (RCA1 à RCA6) lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3)⁷². C'est-à-dire que l'amélioration continue d'une mise à l'essai à l'autre engage la collecte et l'analyse des expériences et les réflexions dans l'action (Loiselle et Harvey, 2007) dans une logique ascendante à partir de la pratique (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron,

⁷¹ Nombre de suggestions d'améliorations (MAEF) : Le projet professionnel d'intervention (PPI ; 7/23), le prototype du produit conceptuel de *la capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* (Construit EID-LIT ; 4/23) et le prototype de l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement (RCA; 4/23).

⁷² Nombre de suggestions d'améliorations (MAEE) : L'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement (RCA; 16/63) ; projet professionnel d'intervention (PPI ; 16/63) ; du produit conceptuel de *la capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles* (ÉID-LIT ; 11/63) ; la fiche informatisée d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs ; 7/63) et la rencontre d'information et de sensibilisation (RIS ; 6/63).

2021). Ainsi, la finalité des mises à l'essai s'est avérée, comme anticipé dans la méthodologie (voir le troisième chapitre de cette thèse), les évaluations formative (après le développement ; MAEF – C2) et sommative (lors de l'implantation partielle ; MAEE – C3) des produits conceptuels et d'accompagnement (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). Par conséquent, le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉs apparaît comme étant une retombée des produits conceptuels et d'accompagnement, soit un effet anticipé. Donc, considérant ses finalités, en plus de s'inscrire dans une recherche de sens auprès des personnes praticiennes dans une visée de rétroaction à l'égard des produits d'accompagnement (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021), une coconstruction des produits conceptuels et d'accompagnement (construit conceptuel initial) par l'entremise de la réflexion dans la pratique comme illustrée à la figure 2 (Guillemette, 2021) s'est dégagée. De plus, cette recherche-développement utilisait la rétroaction de la part des personnes praticiennes pour la régulation des produits conceptuels et d'accompagnement par la chercheuse lors des mises à l'essai (Van Der Maren, 2014) dans un but de prise de décisions lors de l'amélioration des produits (L. Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021). La réalisation d'un projet de recherche par la recherche-développement implique d'agir concrètement, ce qui génère des connaissances et soutient le processus de transformation individuelle et organisationnelle. Cela est possible si les précautions nécessaires sont prises pour appréhender les aspects sensibles de la rigueur en recherche-développement, ainsi que pour promouvoir une dynamique participative avec les personnes utilisatrices cibles (B-Lamoureux *et al.*, sous presse). Il se dégage également que les produits conceptuels et d'accompagnement sont aussi contextualisés, vulgarisés et synthétisés si les précautions particulières pour appréhender les zones sensibles de rigueur en recherche-développement en lien avec l'opérationnalisation de la

démarche (B.-Lamoureux *et al.*, 2023) sont appliquées dans le but d'obtenir des produits de qualité. Dès lors, la personne chercheuse collecte des données à chacune des phases de la démarche de recherche et travaille simultanément dans les deux sphères interconnectées : 1) le développement de l'action choisie (produit, objet, stratégie, méthode, etc.) et son analyse systématique ainsi que 2) l'action liée à l'activité choisie (Loiselle et Harvey, 2007). De plus, la chercheuse a également le rôle de diffuser les savoirs dégagés par l'utilisation des produits conceptuels et d'accompagnement, autre tâche qui pourrait être énergivore et chronophage pour la DÉS. Le fait d'élaborer une démarche de recherche-développement constitue un avantage, principalement une économie de temps, pour les personnes praticiennes (DÉS) puisque la chercheuse devient une ressource qui leur ôte la tâche de développer, mettre au point et diffuser les produits conceptuels et d'accompagnement qu'elles utilisent dans leur pratique ainsi que les savoirs qui se dégagent de leur utilisation. Donc, cela leur permet d'éviter de se surcharger et de maximiser le temps dédié à leur projet collectif de BÊÉID.

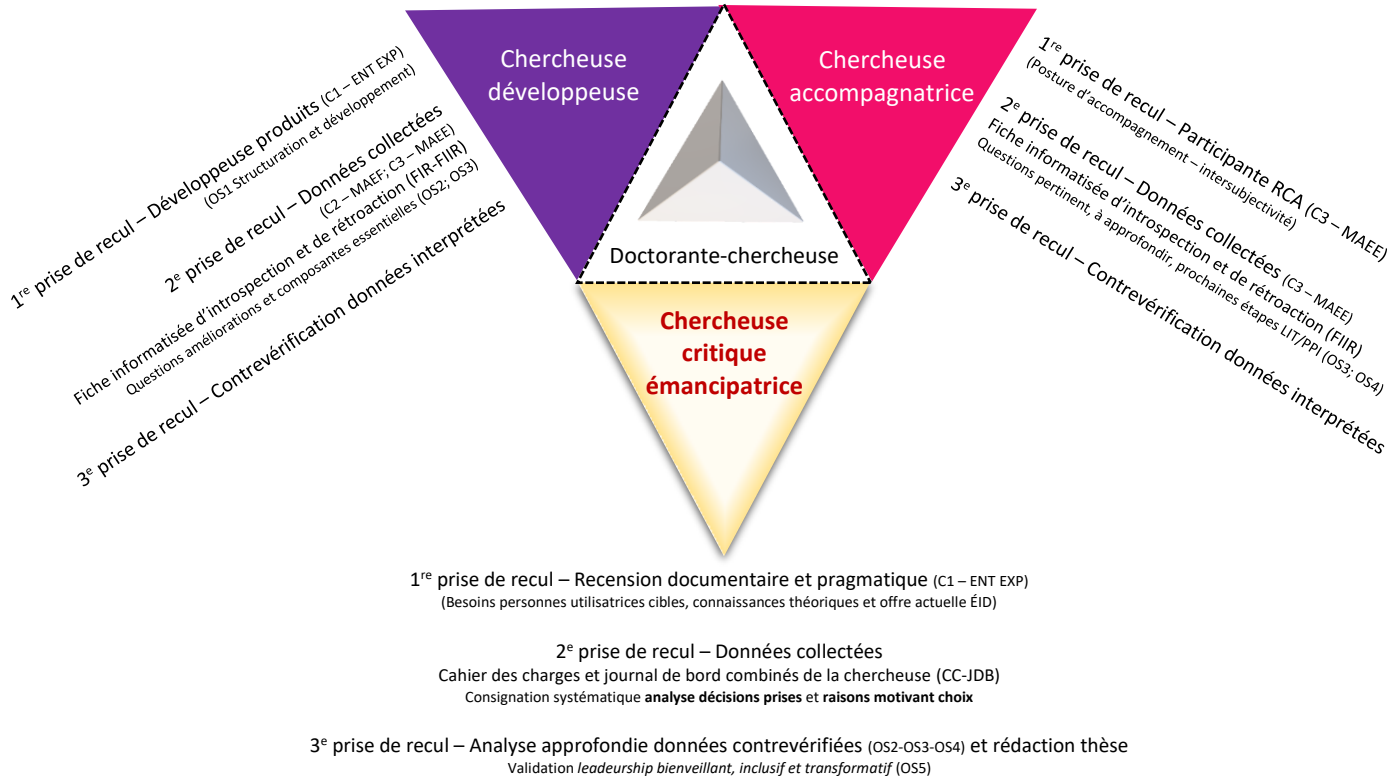
3.3 Les savoirs empiriques d'ordre méthodologique liés au développement individuel et collectif d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*

Des savoirs empiriques d'ordre méthodologique liés au développement individuel et collectif d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* se dégagent de cette recherche-développement. Ce sont surtout les savoirs de la chercheuse qui sont mis en lumière en raison de l'articulation de l'intersubjectivité et de la coconstruction inhérentes aux activités d'accompagnement vécues lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3). En effet, le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* initialement ciblé auprès

des directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b), s'est déployé auprès de chacune des DÉS accompagnées et, graduellement, entre elles. La synergie du *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif auprès de la communauté éducative* a aussi eu un impact sur la chercheuse qui a développé individuellement son *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* en tant que chercheuse-développeuse des produits conceptuels et d'accompagnement, puis collectivement auprès des DÉS en tant que chercheuse-accompagnatrice. Ainsi, en développant son *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* par l'entremise de la méthodologie de recherche-développement, cette recherche a permis à la chercheuse de développer, comme relevé dans les résultats (voir le quatrième chapitre de cette thèse), une triple posture de chercheuse qui a façonné sa contribution citoyenne.

3.3.1 L'émergence d'une triple posture de chercheuse cohérente avec le leadership bienveillant, inclusif et transformatif

Alors qu'il était anticipé, dans la méthodologie (voir le troisième chapitre de cette thèse), que la posture critique soit en constante trame de fond au regard des enjeux d'équité et d'inclusion de la diversité (ÉID), la figure 8 permet de représenter le prisme au travers lequel l'analyse des décisions prises et les raisons motivant ces choix sont consignés dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* de façon continue tout au long de la recherche en ayant une influence sur l'émergence d'une troisième posture.



Note. © B-Lamoureux.

Figure 8 La triple posture dégagée du cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse s'inscrivant dans la méthodologie de recherche-développement

La figure 8 permet de mettre en lumière la triple posture dégagée du *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* s'inscrivant dans la démarche itérative de cette recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020 ; L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Chaque fois que la chercheuse-développeuse (face violette opaque du prisme de la figure 8) ou la chercheuse-accompagnatrice (face rose opaque du prisme de la figure 8) collecte, analyse et

interprète des données en participant activement à la recherche, c'est la chercheuse critique-émancipatrice (face jaune translucide du prisme de la figure 8) qui filtre les interprétations finales des données. Ce point de vue lui permet de faire des choix éclairés au regard des enjeux d'équité et d'inclusion de la diversité (ÉID). Les couleurs évoquées font également référence au *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (figure 6). C'est-à-dire que la chercheuse-développeuse (face violette opaque du prisme de la figure 8) se concentre principalement sur la mise en œuvre et la régulation, au sens du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (en violet dans la figure 6), des produits conceptuels et d'accompagnement. Alors que la mise en œuvre et la régulation de l'accompagnement par la chercheuse-accompagnatrice (face rose opaque du prisme de la figure 8) constituent la formation et l'accompagnement, au sens du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (en rose dans la figure 6), auprès des personnes accompagnées. Parallèlement, de façon transcendante, la chercheuse critique-émancipatrice (face jaune translucide du prisme de la figure 8) prend des décisions pour chacun des éléments relevés par ses deux autres postures (développeuse et accompagnatrice) en s'appuyant sur la promotion du BÊÉID (en jaune dans la figure 6).

Globalement, la posture de chercheuse-développeuse, propre à la méthodologie de recherche-développement, vise à assurer la générativité de l'application des connaissances et des savoirs issus des recherches ainsi que leur pragmatisme (efficacité – utilité ; efficience – utilisabilité) pour les personnes utilisatrices cibles (p. ex. L. Bergeron et Rousseau, 2021 ; Loiselle, 2001 ; Loiselle et Harvey, 2007 ; Moulaert, 2016). La posture de chercheuse-accompagnatrice, propre aux démarches de recherche *par l'action* participative, vise à soutenir l'ajustement et le processus de transformation de la pratique par le développement de la réflexivité dans une

perspective de savoir professionnel (p. ex. Guay et Gagnon, 2021a ; Guillemette, 2021 ; Moulaert, 2016). Or, c'est la posture de chercheuse critique-émancipatrice, propre aux démarches de recherche transformatrices et émancipatrices (Abidli *et al.*, 2022 ; Bélanger Sabourin et Morrissette, 2022 ; Dionne *et al.*, 2022; Meilleur, 2022), qui maille les deux autres postures pour viser la juste et l'équitable contribution citoyenne de la diversité des personnes *dans* la communauté éducative et *par* la communauté éducative dans une perspective de pouvoir d'agir individuel et collectif soutenant le bien-être de toutes les personnes. Le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* devient donc individuel et collectif.

En tant que chercheuse dont la posture critique est en constante évolution par le développement continu de mon *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*, je⁷³ m'inscris dans une idéologie transformatrice qui vise l'émancipation (p. ex. Bouchetal *et al.*, 2022 ; Dionne *et al.*, 2022; Moulaert, 2016 ; Savoie-Zajc, 2001) de moi-même et d'autres personnes, tout en étant sensible aux personnes accompagnées. Ce processus est alimenté par une analyse continue du niveau microsocial du modèle de l'approche intersectionnelle qui réfère aux effets des structures d'inégalités sur la vie des personnes et des configurations des interactions des catégories sociales (UQAT, 2020). Conséquemment, je me suis moi-même inscrite dans un processus critique de prise de conscience, d'ouverture et de remise en question en renouant avec ma propre appartenance à

⁷³ Comme annoncé dans l'introduction, une décentration a été adoptée tout au long de la thèse dans le but de déplier les postures de la chercheuse, démontrer le raisonnement abductif et assurer la transparence des prises de recul soutenant la rigueur scientifique. Le présent basculement à la 1^{re} personne est volontaire afin de reprendre les savoirs holistiques, et donc plus personnels, du processus de la chercheuse dans cette recherche.

plusieurs marqueurs de diversité associés à des groupes minorisés ainsi qu'en me responsabilisant au regard de mes privilèges qui peuvent impacter d'autres personnes. Cet élément d'analyse de l'approche intersectionnelle réfère principalement au prisme de la dimension expérientielle de la vie sociale qui concerne l'expérience subjective, c'est-à-dire la façon dont les personnes se perçoivent et leurs attitudes avec les autres personnes (UQAT, 2020). J'ai exploré diverses activités, formations, balados, communauté d'intérêts ou cercles de lecture me permettant d'approfondir mon rapport à la diversité pour mieux me définir au niveau identitaire en tant que chercheuse. Pour sa part, cet élément d'analyse de l'approche intersectionnelle réfère principalement au prisme de la dimension représentationnelle de la vie sociale qui concerne les représentations sociales, c'est-à-dire à la façon dont les personnes et les groupes de personnes se représentent eux-mêmes et la collectivité (UQAT, 2020). En effet, appartenant au principal groupe majoritaire et dominant en éducation au Québec (personnes francophones blanches), prendre conscience des stigmas, des stéréotypes, des préjugés et des biais inconscients de la communauté éducative qui alimentaient ma propre internalisation de certains de mes marqueurs de diversité ou qui me maintenaient, jusqu'à tout récemment, encore dans l'invisibilisation de certains d'entre eux a été transformateur.

3.3.2 La consolidation d'un pouvoir d'agir chez la chercheuse en cohérence avec le leadership bienveillant, inclusif et transformatif

Être une chercheuse qui intègre une triple posture de chercheuse-développeuse, chercheuse-accompagnatrice et chercheuse critique-émancipatrice a généré des savoirs soutenant mon pouvoir d'agir (Le Bossé, 1998, 2005). Plus explicitement, je suis incontestablement

privéligiée d'appartenir au principal groupe majoritaire et dominant en éducation au Québec (personnes francophones blanches) dans un pays sécuritaire et très favorisé. Toutefois, certains de mes marqueurs de diversité sont associés à des groupes de personnes minorisées. Dans ce contexte, l'intersectionnalité de mon positionnement identitaire d'opresseuse-opressée concorde avec la proximité concrète et la solidarisation au sens de Freire (1977). Ce positionnement identitaire concorde aussi, au sens de Lewin (1946), avec la motivation volontaire à l'engagement actif dans la transformation vers le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté.

De façon plus détaillée, je suis une femme cisgenre, grosse et monoparentale qui a un profil de triple exceptionnalité et une perte d'audition centrale. Je proviens de milieux familiaux élargis pratiquant la religion catholique dont le statut socioéconomique était associé à la classe pauvre. Certains proches, notamment mes parents, ont accédé à la classe moyenne. Mes parents ont souvent été étiquetés comme étant des personnes qui contestaient certaines normes familiales et des violences qui étaient acceptées ou tolérées dans leur environnement. Ce qui m'a permis de grandir dans un espace familial où des remises en question de plusieurs préjugés et une certaine ouverture aux différences avaient lieu. Néanmoins, mes proches étaient tout de même imprégnés de plusieurs préjugés ou biais inconscients qu'ils reproduisaient. Aujourd'hui, je reconnais que je bénéficie de plusieurs privilèges comme une bonne éducation dans le système éducatif public et l'accès à des soins publics ou privés de qualité dans un pays où ma sécurité physique est préservée. Mon emploi, mon revenu et mon statut social m'ont permis d'accéder aux études supérieures. Toutefois, malgré ma propension à l'excellence et la projection d'une bonne confiance en soi dans mes différentes sphères de vie, qui étaient facilitées par mes atouts personnels et mes privilèges, j'ai vécu plusieurs discriminations systémiques tout au long de ma vie. Ces différentes situations

avérées ou perçues de dévalorisation, de rejet, d'exclusion ou de discrédit, associés à l'âgisme, le capacitisme, la cisnormativité, le classisme, la grossophobie, l'hétéronormativité, la mononormativité, la neuronormativité et le sexisme, s'expliquent par des préjugés et des stigmas qui renforçaient les stéréotypes et les biais inconscients liés à ma condition (Brière *et al.*, 2022). En raison de ces situations singulières exacerbées par l'intersectionnalité de mes marqueurs de diversité, j'ai longtemps tenté de masquer mon profil neurologique ou j'ai caché mon orientation amoureuse et sexuelle afin de correspondre à des normes dominantes ou imposées, ce qui a contribué à un vécu de violence psychologique et à des antécédents médicaux de douleurs chroniques ou de troubles de santé mentale temporaires. Plus particulièrement en lien avec cette recherche, j'ai vécu la période de mes études doctorales avec un revenu familial sous le seuil de la pauvreté. Toutefois, je bénéficiais du privilège d'être propriétaire, donc j'ai poursuivi mes études à temps plein grâce au réinvestissement des sommes de la vente de mes biens pour subvenir aux besoins de ma famille durant cette période (B-Lamoureux, sous presse). Récemment, bénéficier du soutien de proches qui ont vécu des minorisations liées à leur diversité ethnoculturelle, raciale, linguistique ou de genre a été salvateur. En outre, je bénéficie d'un solide réseau de soutien personnel et d'un réseau universitaire florissant.

J'ai longtemps été mitigée face au dévoilement de mes marqueurs de diversité dans ma thèse. Amèrement, je ne terminais pas mon processus ouvert d'affirmation en raison du risque avéré d'être discréditée ou mise à l'écart du milieu universitaire. Ces risques étaient confirmés par mes observations des distributions inéquitables des privilèges et des dynamiques oppressives dans les milieux scolaire et universitaire (B-Lamoureux, sous presse). Ces résultats, confirmés par mes modèles de personnes neuroqueer qui œuvrent dans le milieu universitaire, semblent tolérés,

étouffés ou invisibilisés par la communauté universitaire. Donc, plus j'avancais dans mon cheminement de pleine authenticité affirmée, plus le besoin de représentativité, c'est-à-dire de modèles de personnes de groupes minorisés incarnant un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*, s'est fait ressentir. Ce besoin était initialement inconscient, puis sourd, jusqu'à être criant. Parfois, je pouvais même ressentir ce besoin physiquement. De façon concomitante, en tant que personne aspirant à incarner un tel leadership, être à la fois privilégiée et à la fois minorisée entraînait des besoins singuliers. Manifestement, être émotionnellement disposée à créer et à entretenir des espaces de courage (*brave spaces*) me demandait de me ressourcer dans des espaces de soutien avec des personnes alliées. Toutefois, me régénérer dans des espaces de sécurité (*safe spaces*) avec des pairs minorisés qui partagent un profil similaire devenait indispensable. En plus de la charge psychologique liée à l'incarnation de ce leadership, mon expression authentique « tel que je suis » et « être qui je suis » a été encouragée à la modération ou au mutisme par des proches, et principalement par des personnes professeures-chercheuses, le temps d'accéder à un statut professionnel plus protégé. Bien que je sois résiliente et que mon identité soit affirmée dans ma vie personnelle, ces recommandations bienveillantes de ne pas m'exposer m'interpelaient de façon lancinante, affligeante et étouffante en raison de ma recherche doctorale.

En rétrospective, très tôt dans ma vie, évoluer dans des milieux normatifs, ponctués de biais de tendance centrale et d'universalité ou de stigmatisations, m'a menée à m'engager inconsciemment et progressivement dans la lutte pour le BÊÉID, pour les personnes marginalisées, puis avec celles de groupes minorisés. Donc, voiler certaines parties de mon identité alors que je suis chercheuse en BÊÉID en éducation m'apparaît dissonant, infructueux et contributif des statuquos. De façon consciente, cette affirmation est alimentée par une analyse continuelle du

niveau macrosocial du modèle de l'approche intersectionnelle qui réfère aux systèmes de pouvoir comme les institutions, les médias, les lois et les politiques qui participent à la production, l'organisation et la reproduction des inégalités (UQAT, 2020). Ici, ce sont plus précisément les prismes de la dimension organisationnelle (p. ex. organisations économiques, sociales et politiques) et de la dimension intersubjective (p. ex. les relations interpersonnelles vécues formellement ou informellement au travers de ces organisations) de la vie sociale qui m'interpellent (UQAT, 2020). En d'autres mots, je suis consciente que mes nombreux privilèges peuvent être des leviers importants pour favoriser le processus vers des transformations individuelles, sociales et sociétales qui sont indispensables pour assurer le BÊÉID dans la collectivité. Bien que des risques soient potentiels ou avérés et que les recommandations reçues soient prudentes et avisées, m'exposer et m'affirmer est le pouvoir de ma vulnérabilité (Brown, 1999 ; 2011). Certes, m'investir de façon authentique, malgré les risques et sans connaître les résultats, demande un courage quotidien. Toutefois, il s'agit d'une responsabilité professionnelle comme étudiante, paire aidante, collègue, enseignante et chercheuse, tout autant que d'une responsabilité sociale comme femme, mère, amie, fille, tante, marraine et conjointe (voir B-Lamoureux, sous presse ; B-Lamoureux, Duchaine, *et al.*, sous presse ; B-Lamoureux, Samson, *et al.*, sous presse ; Laforme *et al.*, sous presse).

Ces niveaux et ces dimensions du modèle d'analyse de l'approche intersectionnelle interpellent ma sensibilité, envers moi-même et envers les autres personnes. Forcément, je ne me sens pas animée seulement d'un courage moral ; un courage de vivre au sens identitaire, pour « Être » dans la collectivité, est à l'essence de ma démarche. Je veux pleinement exister et je veux contribuer dans la société, sans avoir honte, sans me masquer, sans avoir peur, sans me faire

discriminer. J'aspire à cette plénitude pour moi, pour les autres personnes et, surtout, pour celles qui sont marginalisées, parce que nous sommes toutes interconnectées. Cette interconnexion a pour effet que le bien-être individuel de chaque personne, surtout celui des personnes qui sont minorisées, est dépendant du bien-être des autres, et plus particulièrement de celui des personnes privilégiées. Dans ces conditions, le bien-être individuel et le bien-être collectif m'apparaissent indissociables.

Force est de constater que cette recherche et mes autres activités réalisées en périphérie de celle-ci dans mes sphères de vie personnelle et professionnelle ont été une source d'émancipation. Le pouvoir d'agir qui émane de ce long processus me mène à la conclusion que promouvoir, façonner et déployer un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* est devenue un impératif. Cet impératif agit autant comme une retombée du processus de développement de ce leadership que comme un incitatif pour le BÊÉID des personnes. Cet incitatif et cette retombée de BÊÉID s'inscrivent dans un cercle vertueux où se maillent la vulnérabilité et la précarité vers une solidarisation qui fait germer un pouvoir d'agir individuel et collectif (Paradis-Deschênes, 2022). Un pouvoir d'agir, d'une part, pour moi-même et, d'autre part, pour les différentes communautés de personnes de groupes minorisés et marginalisés. Somme toute, une responsabilité citoyenne se dégage de l'expérimentation de cette recherche en tant que leadeuse bienveillante, inclusive et transformative.

Finalement, les apports méthodologiques de cette recherche ont contribué à une émancipation individuelle continue et une émancipation collective de plusieurs des parties prenantes. En effet, c'est par l'entremise de la méthodologie de recherche-développement qui

adoptait un processus d'évaluation formative après le développement (MAEF – C2) et sommative lors de l'implantation partielle (MAEE – C3), que la structuration, le développement, l'amélioration et la validation des produits conceptuels et d'accompagnement ont soutenu le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*.

3.4 L'implication des savoirs empiriques d'ordre méthodologique contribuant au pouvoir d'agir individuel et collectif du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*

En rétrospective de ce chapitre de discussion, il semble que le fait de faire une démarche de recherche-développement qui maille les produits conceptuels et les produits d'accompagnement permet aux personnes accompagnatrices et aux personnes accompagnées de développer leur pouvoir d'agir individuel et collectif au sens de Le Bossé (1998, 2005). Premièrement, en dialoguant : 1) sur les projets professionnels collectifs (PPC) de chacun ; 2) sur la façon dont chaque DÉS met en œuvre son projet professionnel collectif (PPC) ; 3) sur la façon dont la chercheuse-accompagnatrice soutient leur processus (améliorations des produits et énonciations des retombées perçues des produits, dont sa posture d'accompagnement et de questionnement). Deuxièmement, s'ajoutent leurs regards respectifs et mutuels sur le développement de leur *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* (Guillemette, 2021, p. 102). La mise à l'essai empirique (Harvey et Loiselle, 2009) constitue donc un autre espace d'action professionnelle qui favorise le passage de la réflexion à la réflexivité (Guillemette, 2021, p. 102) pour chacune des personnes participantes. En effet, elle devient une façon d'assurer la contextualisation, la vulgarisation et la synthétisation des produits (Rousseau, 2020) utilisés dans la pratique quotidienne de la personne praticienne (DÉS) qui se met, d'une part, « en projet » d'assurer le

bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité (BÊÉID) de sa communauté éducative et, d'autre part, « en projet d'accompagnement » avec et pour sa communauté éducative pour y parvenir (Guillemette, 2021, p. 45). De plus, *l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement* établit un cadre professionnel pour analyser de manière itérative sa pratique (à travers les axes d'analyse) en favorisant l'usage des boucles de réflexivité (Guillemette, 2021, p. 102).

Simultanément, la personne chercheuse vit la même démarche. Premièrement, en tant que personne accompagnatrice (chercheuse-accompagnatrice) dans la préparation des rencontres collectives d'accompagnement (RCA), en tant que chercheuse-développeuse qui développe et met au point les produits (« se mettre en projet de ») et en tant que chercheuse-accompagnatrice qui met en œuvre et régule son accompagnement (« en projet d'accompagnement de projets »), avant, pendant et après les rencontres (Guillemette, 2021, p. 45). Deuxièmement, en tant que chercheuse critique-émancipatrice qui analyse, interprète et fait des choix éclairés au regard de toutes les données. Il s'agit des données sur la structuration, le développement, les améliorations, les composantes essentielles, les retombées et la validation des produits conceptuels et d'accompagnement pour développer le *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* des directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b) accompagnées. De plus, ce pouvoir d'agir se manifeste dans son propre développement professionnel : en tant que chercheuse-développeuse établissant des critères de conformité éthique et de rigueur, en tant que chercheuse-accompagnatrice façonnant sa posture d'accompagnement, et en tant que chercheuse critique-émancipatrice perfectionnant son *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*.

Ces constats permettent donc de conclure cette discussion en réaffirmant que la synergie vécue dans le *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif auprès de la communauté éducative* soutient le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif en faveur des ajustements et des processus de transformation individuelle, organisationnelle et, possiblement, sociétale pour assurer le BÊÉID de la collectivité.

CONCLUSION

La conclusion de cette thèse débute par un récapitulatif des éléments saillants de chacun des six chapitres de la thèse pour ensuite enchaîner avec les limites de cette recherche. S'ensuit la présentation de ses contributions pour terminer avec les pistes de recherche futures.

1. LE RÉCAPITULATIF DE LA RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche est de développer le *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire (DÉS) auprès de sa communauté éducative par le soutien des produits qui étaient structurés, développés, améliorés et validés auprès de diverses personnes utilisatrices cibles dans le cadre d'une recherche-développement (L. Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Le problème qui oriente cet objectif général s'appuie sur des recensions documentaire et pragmatique qui mènent au constat que le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS est prometteur pour assurer l'équité et l'inclusion de la diversité (ÉID) de la communauté éducative dans les établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b).

La problématique (voir le premier chapitre de cette thèse) de cette thèse démontre que des enjeux d'iniquité, d'exclusion et de discrimination sont entretenus de façon systémique auprès de différentes personnes de la communauté éducative des établissements scolaires québécois. D'abord, la recension documentaire révèle que les recherches québécoises en éducation se centrent principalement sur la diversité ethnoculturelle, linguistique, raciale et religieuse, et plus récemment autochtone, de façon compartimentée auprès des élèves, du personnel ou des familles.

Or, les établissements scolaires sont priés d'assurer l'ÉID de toutes les personnes de la communauté éducative, et ce, peu importe leurs marqueurs de diversité. Comme explicité dans le cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse), des connaissances et des savoirs issus des recherches sont fusionnés afin de définir le *leadership inclusif et transformatif*, car celui-ci concorde avec les fondements et aspirations du paradigme de l'ÉID de la communauté éducative. Auprès de la DÉS, le *leadership inclusif et transformatif* vise à assurer l'ÉID en adoptant l'approche intersectionnelle dans une visée de justice sociale, et ce, plus particulièrement auprès des personnes de groupes minorisés de la communauté éducative. Considérant les constats des enjeux d'ÉID dans les établissements scolaires, la problématique met de l'avant que l'accompagnement au développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS semble prometteur.

De façon concomitante, la recension pragmatique (voir le premier chapitre de cette thèse) révèle aussi que l'accompagnement au développement du *leadership inclusif et transformatif* apparaît indispensable dans les milieux éducatifs publics francophones du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b), car les formes de diversité les plus étudiées y sont marginalisées en raison de leur contexte minoritaire. La pertinence de s'intéresser davantage à ces régions est renchérie par les témoignages évoquant le fait que la promotion, la mise en œuvre et la régulation des actions inclusives sont restreintes aux élèves. À cela s'ajoute le constat que les DÉS de ces milieux appartiennent au principal groupe majoritaire et dominant en éducation au Québec. D'une part, les constats quant à l'offre actuelle dans les universités, les CSS et les besoins des personnes utilisatrices cibles consignés permettent de dégager l'hypothèse de l'importance de réunir des DÉS autour de *projets professionnels d'intervention (PPI)* qui vise à assurer l'ÉID

de la communauté éducative de leur établissement. D'autre part, l'accompagnement tel que défini dans le cadre de référence (voir le deuxième chapitre de cette thèse) concorde avec la déconstruction et la reconstruction des cadres de références dans sa perspective de cheminement réflexif et intersubjectif, de codéveloppement et de coconstruction. Cette perspective implique donc d'inciter les DÉs accompagnées à adopter une posture réflexive à l'égard de leurs préjugés et de leurs biais inconscients *dans* et *pour* sa pratique. Cette démarche d'apprentissage professionnel pour le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs gagne donc à s'actualiser dans le cadre d'un *projet professionnel d'intervention (PPI)* qui vise à assurer l'ÉID de sa communauté éducative. C'est-à-dire en considérant toutes les parties de ce leadership, soit les attitudes et les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles de la DÉs qui se manifestent cohéremment avec les valeurs et les principes d'ÉID de la communauté éducative dans ses différentes sphères d'activités. Les sphères d'activités pouvant être liées à la formation et l'accompagnement ou la mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions en faveur de l'ÉID de la communauté éducative lors de la promotion quotidienne de ses fondements, de ses processus et de ses finalités.

Somme toute, la problématique et le cadre de référence (voir le premier et le deuxième chapitre de cette thèse) mènent au constat que malgré le choix des trois produits existants retenus (Guillemette, 2021 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Rousseau, 2012c) puisqu'ils semblent transférables pour résoudre le problème, ils ne solutionnent pas les défis de leur appropriation ni du manque de temps et de la surcharge de la DÉs. Encore moins de structurer la DÉs et de lui permettre de réaliser une prise de recul au regard des enjeux d'ÉID dans sa pratique. Il devient donc tout à fait justifié de proposer une recherche-

développement qui vise à structurer et développer (OS1) ainsi qu'améliorer (OS2) des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs. Ces objectifs spécifiques de développement sont au service des objectifs formels de recherche qui visent à dégager les composantes essentielles anticipées et perçues des produits en se basant sur les composantes essentielles projetées lors de la recension pragmatique (OS3). Ensuite, dégager les retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs (OS4), puis valider le *construit conceptuel initial du leadership inclusif et transformatif* auprès des DÉs (OS5) accompagnées apparaît pertinents dans le but de générer des connaissances et des savoirs issus de l'utilisation des produits.

La description détaillée de la méthodologie (voir le troisième chapitre de cette thèse) présente le caractère complexe et itératif de la recherche-développement qui comprend des activités formelles de recherche et des activités de développement. D'abord, la posture pragmatico-interprétative/socioconstructiviste-critique se dégageant de cette recherche est argumentée. Ensuite, la description de la méthodologie de recherche-développement (L. Bergeron *et al.*, 2020) permet de décrire ses cinq phases itératives de façon linéaire, bien qu'il s'agisse d'une méthodologie impliquant des aspects itératifs, dynamiques et systémiques. L'explication des trois collectes de données (C1 ; C2 ; C3) de cette recherche comprend les particularités des sollicitations et des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) qui circonscrivent la problématique (voir le premier chapitre de cette thèse). S'ensuit la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) auprès d'une équipe de travail de sept personnes représentantes-expertes/DÉS œuvrant à l'intérieur et à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). Pour

terminer avec la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) auprès de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b) accompagnées sur une période de huit mois consécutifs. Simultanément, les produits conceptuels et d'accompagnements ainsi que la conversion de certains d'entre eux en outils de collecte de données sont expliqués en y joignant les détails de l'analyse des données. Finalement, la pertinence de l'utilisation des critères de rigueur et de conformité éthique de la recherche adaptés aux différentes phases de la recherche-développement en s'inspirant des recherches *par l'action* conclut ce chapitre.

Les premiers résultats de cette recherche (voir le quatrième chapitre de cette thèse) mettaient en lumière l'importance et les avantages d'utiliser de manière judicieuse un *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB)* pour la chercheuse. Cette utilisation est facilitée par l'outil de consignation individuel des activités formelles de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a). En permettant d'identifier les nuances dans les postures de personne chercheuse et de mettre en évidence les interrelations entre les activités de recherche (activités formelles de recherche versus activités de développement), principalement lors des phases de structuration, de développement et de mise à l'essai des produits qui mènent à des mises au point, cet outil apparaît prometteur pour d'autres personnes chercheuses-développeuses, ainsi que pour d'autres personnes chercheuses ou étudiantes-chercheuses. Plus particulièrement parce que ces dernières ont besoin de structurer, planifier, mettre en œuvre, suivre et réguler leurs projets de recherche.

Ensuite, l'amalgame des résultats liés aux composantes essentielles et aux retombées des produits conceptuels et d'accompagnement montre l'essentialité, ou minimalement la plus-value et la pertinence de chacun d'eux (voir le cinquième chapitre de cette thèse). De plus, les manifestations des forces et des besoins des directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b) permettent de dégager un *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif*. Validé auprès de six DÉs, ce construit se dégage des résultats empiriques de cette recherche en mettant en avant le bien-être individuel et collectif comme incitatif et retombée de l'ÉID de la communauté éducative (voir le sixième chapitre de cette thèse). Le soutien dispensé par les produits conceptuels et d'accompagnement pour développer le *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* est discuté en détail (voir le sixième chapitre de cette thèse), en mettant en lumière la manière dont certains produits contribuent à la compréhension, la coconstruction et l'ajustement dans l'action en tant qu'activité de développement professionnel et organisationnel. De plus, les résultats de cette recherche mettent en exergue le fait que les produits conceptuels et d'accompagnement sont contextualisés, vulgarisés et synthétisés. En plus d'être en concordance avec les besoins de formation et d'accompagnement pour le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de la DÉs, le maillage des produits favorise le processus de transformation sociale des personnes utilisatrices cibles dans une perspective de pouvoir d'agir individuel et collectif.

Enfin, cette recherche contribue à enrichir la méthodologie de recherche-développement, plus particulièrement l'appréhension des zones sensibles de rigueur et de dynamique participative avec les personnes utilisatrices cibles. Le fait d'utiliser cette

méthodologie s'avère économe pour les DÉs, en comparaison à d'autres recherches participatives de coconstruction. Plus explicitement, par leur participation au *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif auprès de la communauté éducative*, les DÉs se développent professionnellement tout en se concentrant exclusivement sur leur projet professionnel collectif de bien-être, d'équité et d'inclusion de la diversité (BÊÉID) de la communauté éducative. Cette participation peut être intensifiée selon leurs disponibilités et leurs ressources, sans avoir l'obligation de générer elles-mêmes des savoirs en tant que cochercheuses. Les savoirs empiriques d'ordre méthodologique liés au développement individuel et collectif d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* révèlent l'émergence d'une triple posture de chercheuse ainsi que la consolidation d'un pouvoir d'agir individuel chez cette dernière. Globalement, ces savoirs empiriques favorisent l'émergence du pouvoir d'agir individuel et collectif des personnes participantes.

Ce récapitulatif doit être remis en perspective avec les limites de cette recherche.

2. LIMITES GÉNÉRALES ET SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Les limites générales de la recherche sont liées au caractère sensible et contextuel des résultats ainsi qu'aux vérifications externes et la durée de la recherche.

D'entrée de jeu, la première limite liée au caractère sensible et contextuel des résultats de cette recherche comprend plusieurs éléments. D'abord, les résultats reposent sur les réflexions ou les pratiques déclarées des personnes participantes exprimées dans le cadre d'une recherche portant sur des aspects sensibles de leur pratique, où la chercheuse était également une participante.

Aussi, les retombées des produits conceptuels et d'accompagnement sur le *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* sont perçues exclusivement par les DÉs et la chercheuse-accompagnatrice. Plus explicitement, ces réflexions ou ces pratiques déclarées n'ont pas été contrevérifiées auprès de la communauté éducative des DÉs et elles n'ont pas été observées dans leur pratique par la chercheuse.

Malgré les précautions prises pour atténuer les biais de désirabilité sociale parmi les personnes participantes, il demeure possible que certaines cherchent consciemment ou inconsciemment à contrôler leur image pendant la recherche. Ainsi, la présence de la chercheuse, en tant qu'accompagnatrice, peut influencer l'accompagnement dispensé, et les réponses des DÉs lors des collectes de données. Par ailleurs, l'apparition de nouveaux éléments qui mène à l'ajout des composantes « bienveillantes » peut concorder avec le contexte sociopolitique et le statut des personnes participantes. Par exemple, les incidences du contexte postpandémique, qui accentuent l'attention accordée à la santé et au bien-être, ou des injonctions ministérielles d'instauration d'un climat bienveillant dans les établissements scolaires, ne peuvent être écartées. L'influence de l'appartenance des personnes participantes au principal groupe majoritaire et dominant en éducation au Québec doit être considérée. Plus précisément, leurs privilèges peuvent avoir une incidence positive sur leurs possibilités de se soucier de leur bien-être et, par ricochet, leurs capacités à l'assurer tel qu'elles le définissent. À contrario, d'autres personnes de groupes minorisés pourraient ne pas avoir les ressources leur permettant de considérer le bien-être tel que défini par les personnes participantes, ou ne l'évoqueraient pas. De plus, les manifestations observables permettant la validation du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* ne sont pas présentables par personne participante, mais chez l'ensemble

de celles-ci. Il reste important de mentionner que la conception des outils de collecte des données de cette recherche peut entraîner des biais techniques et instrumentaux parce qu'ils n'ont pas été validés en tant qu'instrument de mesure quantitatif standardisé.

En parallèle, il reste évident que les tailles des échantillons des collectes de données restent petites. Premièrement, il n'y a eu que des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1), donc il n'y a pas eu d'entretiens semi-dirigés individuels auprès d'un plus grand échantillon représentatif de la population de référence qui aurait permis de documenter en profondeur l'analyse des besoins et l'analyse de l'offre actuelle. Deuxièmement, la grosseur des échantillons pour la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) est restreinte à une chercheuse-accompagnatrice et sept directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b).

Enfin, dans le domaine de la justice sociale, de l'équité, de l'inclusion et du bien-être de la diversité, les recherches avancent rapidement au gré des contextes politiques et sociohistoriques qui influent aussi sur le contexte scientifique, donc les résultats de ces recherches deviennent rapidement obsolètes. Conséquemment, les produits conceptuels et d'accompagnement sont contextuels et ils devront perpétuellement être mis au point selon l'évolution de ces contextes. Cette limite mène aux défis liés à la réalisation de cette recherche dans le contexte doctoral.

La deuxième limite liée aux vérifications externes et à la durée de la recherche est principalement expliquée par l'absence de soutiens financiers et la durée des études doctorales à temps plein. Ces restrictions sont importantes puisqu'elles ne permettaient pas l'embauche de personnes accompagnatrices externes ou personnes vérificatrices ni le prolongement des mises à

l'essai sur plusieurs années. Plus précisément, il n'était pas possible d'impliquer une personne professionnelle de l'accompagnement indépendante de la chercheuse lors de la mise à l'essai empirique. Bien qu'une attention particulière ait été prêtée à la façon dont la chercheuse critique-émancipatrice se distancie des interprétations de ces doubles postures (chercheuse-développeuse et chercheuse-accompagnatrice), celles-ci ne sont, en fait, qu'une seule et même personne. La possibilité de biais inconscients (pouvant altérer les résultats) ne peut donc pas être exclue avec certitude.

Plus spécifiquement en lien avec la durée de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3), les divergences, les convergences et les complémentarités des résultats doivent être nuancées en considérant la limite temporelle de l'accompagnement vécu. En effet, la courte durée de l'accompagnement, correspondant à une fréquence médiane de quatre rencontres collectives d'accompagnement (RCA) réparties sur huit mois consécutifs, n'est pas représentative des recommandations des connaissances et des savoirs issus des recherches des produits initialement retenus (Guillemette, 2021 ; Rousseau, 2012c).

Dans le même sens, bien que les résultats préliminaires soient contrevérifiés auprès des personnes participantes de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3), l'analyse approfondie et les résultats détaillés des données (ayant eu lieu après la sixième rencontre d'accompagnement collective – RCA6) ne sont pas contrevérifiés. La contrevérification par les personnes participantes ou par des personnes de groupes minorisés externes aurait pu mettre en lumière, de façon critique, des pouvoirs, des privilèges ou des biais inconscients ignorés ou occultés par les personnes participantes qui appartiennent au principal groupe majoritaire et dominant en éducation au

Québec (personnes francophones blanches). Malgré ces limites, certaines contributions de cette recherche sont indéniables.

3. LES CONTRIBUTIONS DE CETTE RECHERCHE

À l'issue de cette thèse, les contributions de cette recherche sont multiples. En effet, de nouvelles connaissances empiriques quant à la recherche-développement sont énoncées, notamment concernant la consignation des données dans le *cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) de la chercheuse* qui montre la multitude d'itérations entre les phases de la recherche-développement. De nouvelles connaissances pratiques transférables au développement d'autres produits d'accompagnement destinés aux DÉS sont mises en lumière.

Les connaissances empiriques de cette recherche liées aux retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement sur le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* permettent de mieux cerner leurs apports auprès des directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b). À cela s'ajoute la contribution à l'avancement des savoirs au sujet du développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* qui permet aux DÉS participantes d'assurer, en partie, l'ÉID de leur communauté éducative située à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b).

La contribution à l'avancement des savoirs en formation et en accompagnement au développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM

(2017a, 2017b) est aussi renforcée par les composantes essentielles projetées, anticipées et perçues dégagées. Ces savoirs sont bénéfiques pour les gestionnaires et les personnes professionnelles de l'accompagnement du milieu scolaire ainsi que les personnes chercheuses du milieu universitaire qui visent le développement professionnel de la DÉs pour favoriser le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative.

Finalement, l'une des plus grandes contributions de cette recherche est certainement la synergie vécue dans le *Modèle d'accompagnement du développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif auprès de la communauté éducative*. Cette synergie soutient le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif de toutes les personnes participantes (praticiennes et chercheuse) en faveur des ajustements et des processus de transformation individuelle, organisationnelle et, possiblement, sociétale pour assurer le BÊÉID de la collectivité.

4. LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES

En fin de compte, les connaissances et les savoirs découlant de cette recherche fournissent une base essentielle pour les futures études axées sur l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement. Ces recherches viseraient le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* des personnes leadeuses, qu'elles détiennent un rôle formel ou informel, dans divers contextes éducatifs, y compris l'enseignement scolaire des jeunes et des adultes, la formation générale ou professionnelle, ainsi que l'enseignement postsecondaire et universitaire. L'élan au cœur de ce développement, c'est-à-dire de promouvoir le bien-être, l'équité et l'inclusion de la diversité au sein de ces communautés éducatives, s'avère salvateur pour toute société.

Les prochaines pistes de recherches devront inclure la mise au point des produits conceptuels et d'accompagnement selon les recommandations issues de la sixième rencontre collective d'accompagnement de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3 ; voir annexe U). Pour contrer les limites liées au caractère sensible et contextuel des résultats dans le cadre de recherches futures, il pourrait être plus juste de contrevérifier le développement du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* des DÉs auprès d'autres parties prenantes, soit les personnes de la communauté éducative impliquées dans leurs projets professionnels collectifs. Afin d'avoir un échantillonnage plus représentatif de la population des directions d'établissements scolaires publics francophones du primaire du Québec situés à l'extérieur du territoire de la CMM (2017a, 2017b), il serait avisé de réaliser une d'autres boucles de mise à l'essai empirique auprès de cohortes de DÉs plus grandes du même secteur et d'autres secteurs (secondaire, formation générale des adultes ou formation professionnelle) sur le même territoire. Cette population de DÉs pourrait être élargie à d'autres territoires à l'extérieur du Québec qui n'ont pas été représentés dans cette recherche. Il serait aussi possible d'envisager la plus-value des territoires exclus de cette recherche, c'est-à-dire ceux de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2011, 2017a) ou même à l'extérieur du Québec, en contexte francophone minoritaire. Parmi tous ces territoires, la réalité du contexte minoritaire au Québec pourrait être envisagée avec les milieux scolaires anglophones. De plus, les particularités du système scolaire québécois sélectif (p. ex. établissements scolaires privés ou établissements scolaires publics à programmes particuliers sélectifs) pourraient aussi être menées à cheminer dans le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*, plus particulièrement en lien avec leurs impacts à l'intérieur et à l'extérieur de leurs établissements, notamment sur le reste du système scolaire. Dans tous les

cas, l'ajout des enjeux et des besoins en lien avec l'autochtonisation, la vérité et la réconciliation *avec et par* les diverses communautés autochtones semble aussi avisé. Dans le même sens, l'approfondissement ou l'intégration d'autres approches ou théories critiques semblent incontournables (p. ex. l'approche de décolonisation, la théorie critique du handicap ou de la race, la théorie queer ou de la neurodiversité). Par ailleurs, une analyse plus approfondie des transcriptions des enregistrements de rencontres permettrait de : 1) relever les stratégies de questionnement par les boucles d'apprentissage et de réflexivité utilisées par les DÉs et 2) dégager une analyse évolutive de leur discours pour documenter l'évolution du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif*.

Pour surmonter les contraintes liées aux vérifications externes et à la durée de la recherche, il serait pertinent d'impliquer d'autres personnes chercheuses, à la fois internes et externes au projet, afin de valider l'analyse approfondie des données, notamment avec la participation de personnes issues de groupes minorisés. La même démarche gagnerait à être réalisée pour contrevérifier les résultats détaillés auprès des personnes participantes (DÉS et personne accompagnatrice indépendante).

Dans une perspective systémique, il serait pertinent de réaliser une autre boucle de mise à l'essai empirique incluant une autre personne accompagnatrice afin d'avoir un échantillonnage plus représentatif de la population des personnes utilisatrices cibles des produits conceptuels et d'accompagnement. Cohéremment, il serait prometteur de déterminer en quoi cette personne accompagnatrice incarne un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* et comment celui-ci a des retombées sur l'accompagnement dispensé dans le *Modèle d'accompagnement du*

développement du leadership bienveillant, inclusif et transformatif auprès de la communauté éducative. D'une part, les composantes essentielles perçues des produits conceptuels et d'accompagnement sur le *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* pourraient aussi être dégagées par la personne accompagnatrice indépendante et la personne chercheuse. D'autre part, les composantes essentielles perçues des produits sur ce leadership pourraient aussi être dégagées par des personnes chercheuses extérieures à la recherche qui portent un regard neutre sur les données.

En outre, en accord avec la durée de l'accompagnement du modèle principal (Guillemette, 2021) réinvesti dans cette thèse, les recherches visant à améliorer les produits conceptuels et d'accompagnement devraient se dérouler sur une période de quinze à trente mois, comprenant quatre à cinq rencontres collectives d'accompagnement (RCA) par an. Une durée appropriée pour de telles démarches d'accompagnement permettrait de mieux identifier les retombées et les éléments clés des produits, tout en validant le concept du *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* de manière plus précise. En effet, les composantes du *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif*, doivent faire l'objet d'autres recherches empiriques sur une plus longue période en lien avec la considération de toutes les personnes de la communauté éducative. En outre, l'investigation de futures recherches en lien avec le *construit conceptuel évolué du leadership bienveillant, inclusif et transformatif* permettrait de valider les composantes « bienveillantes » ainsi que la manifestation de toutes les composantes auprès d'autres DÉs. De futures pistes de recherche sur les diverses formes de leadership recensées (*caring, positive, flourishing*) gagneraient à être approfondies afin de mieux saisir leurs apports pour l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement dans une vision écosystémique

du développement individuel et collectif d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* dans diverses communautés éducatives. Par ricochet, il serait prometteur de vérifier comment et en quoi le *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* se déploie auprès d'autres DÉS et d'autres membres de la communauté éducative de façon horizontale (au fil des rencontres collectives d'accompagnement – RCA) et verticale (par personne leadeuse).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abidli, Y., Dubois, V. et Mahieu, C. (2022). Enjeux et épreuves d'une recherche collaborative à visée transformatrice et émancipatrice : l'exemple d'une thèse « embarquée » en santé mentale. *Recherches qualitatives*, 41(1), 221-243. <https://doi.org/10.7202/1088802ar>
- Ainscow, M. et Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M. et Rebetz, F. (2022). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95(3), 91-109. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0091>
- Altidor, D. (2021). *La représentation des noirs dans le système éducatif : le cas des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire au Québec* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14752/>
- Anadón, M. (2007). *Recherche participative : multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2013). La recherche sociale et l'engagement du chercheur qualitatif : défis du présent. *Recherches qualitatives. Recherches Qualitatives. Hors-série*, 14, 5-14.
- Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 17-50). Presses de l'Université de Montréal. www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w.6

- Arao, B. et Kristi, C. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces. Dans L. M. Landreman (dir.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections From Social Justice Educators* (p. 135-155). Routledge.
- Archambault, J. et Garon, R. (2013). How Principals Exercise Transformative Leadership in Urban Schools in Disadvantaged Areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 41(2), 49-66.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=91718144&lang=fr&site=ehost-live>
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2014). Diriger une école en milieu défavorisé : observation des pratiques de travail de directions d'école primaire de la région de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 417-436.
<http://www.erudit.org/fr/revues/mje/2014-v49-n2-mje01793/1029427ar/>
- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). *La justice sociale en éducation. Les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle*. Université de Montréal.
<https://ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2020/10/Archambault-Harnois-2010-JusticeSocialeEducation-10p.pdf>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 65-87). Presses de l'Université du Québec.
- Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). Une compétence interculturelle et inclusive « en acte » : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en

- contexte de diversité ethnoculturelle. *Formation et profession*, 30(1), 1.
<https://doi.org/10.18162/fp.2022.612>
- Banwo, B. O., Khalifa, M. et Seashore Louis, K. (2022). Exploring trust: culturally responsive and positive school leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(3), 323-339.
<https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0065>
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches Qualitatives. Hors-série (2)*, 98-114.
- Bauer, S. (2011). Le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle : enjeux, débats et perspectives. Dans Centre de recherche en éducation de Nantes (dir.), *Actes du Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation* (s. p.).
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/1577>
- Bauer, S. (2019). Diriger un établissement multiculturel et défavorisé : un défi à part ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 41(1), 177-193.
- Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10(2), 45-55.
<https://doi.org/10.7202/1084912ar>
- Beaud, J.-P. (2021). L'échantillonnage. Dans I. Bourgeois (dir.), *La recherche en sciences sociales : de la problématique à l'analyse des données* (7^e éd., p. 201-230). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C. (2023). *Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : Guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l'école*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence,

Université Laval. http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/guide_sec_nouvelle_version.pdf

Beaumont, C., Garcia, N. et Tardif, M. (2020). La promotion de l'apprentissage socioémotionnel à l'école : Un regard sur l'offre de cours en formation initiale des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement, Tensions entre espoirs et déceptions* (1^{re} éd., p. 9-24). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35cc8.9>

Beaumont, C., Morissette, É., Côté, P. et Bergeron, N. (2021). *Contribuer au bien-être individuel et collectif à l'école par l'apprentissage expérientiel : Le Carnet 4-A • Agir, Analyser, Ajuster, Améliorer*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Université Laval, Québec. <https://www.violence-ecole.ulaval.ca>

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). Presses de l'Université du Québec.

Bélangier, J., Gagné, A., Janosz, M., Archambault, I. et Fahrni, L. (2019). Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 37-52. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0037>

Bélangier Sabourin, C. et Morrissette, J. (2022). Réduire les rapports inégalitaires en recherche collaborative par une démarche conscientisante : illustration d'une disposition

méthodologique. *Recherches qualitatives*, 41(1), 156-177.

<https://doi.org/10.7202/1088799ar>

Bellemare, K., Charest, É., Tomei, M. et Cyr, H. (2022). Reconnaître la légitimité d'un malaise profond : pour une bonification de l'analyse de la discrimination systémique par la prise en compte des microagressions subies dans une société en déni du racisme et du sexisme. Dans É. Charest et C. Kuptsch (dir.), *Le futur de la diversité* (1^{re} éd., p. 205-223). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv37wpr4b.16>

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/7022/>

Bergeron, G. et Bergeron, L. (2021). La recherche-développement, la recherche-action et la recherche collaborative : Des contributions différentes pour améliorer des situations éducatives. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs*, Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques (1^{re} éd., p. 101-116). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.13>

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement pour une diversité de besoins en classe régulière : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat, Université du

Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/8015/1/031617937.pdf>

Bergeron, L., Mercure, C. et B-Lamoureux, B. (2022, 22 juin). *La recherche-développement : les solutions et stratégies à mobiliser pour mener une démarche scientifique de qualité* [communication]. Première école d'été en recherche-développement du Laboratoire sur la recherche développement au service de la diversité (Lab-RD2), Séminaire en ligne via la plateforme Zoom.

Bergeron, L. et Rousseau, N. (dir.) (2021a). *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021b). Avant-propos. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs, Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1^{re} éd., p. XXXV-XXX). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. et Voyer, D. (2020, 22 mars). *La recherche-développement dans les contextes éducatifs : quelques repères méthodologiques* [communication]. Séminaire annuel sur la recherche-

- développement aux cycles supérieurs par le Lab-RD2, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC, Canada.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 25-44). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L. et St-Vincent, L.-A. (2019). *Élaboration d'un dispositif de soutien au développement et à l'évaluation des compétences des stagiaires en enseignement : protocole d'entretien de groupe semi-dirigé* [document inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bernard, M.-C., Vanlint, A., Morrissette, J. et Gendron, S. (2021). Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 243-268). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s24p.16>
- Bernier, M. (2011). *Reconnaissance de la diversité sexuelle et éducation : quels défis pour les futurs maîtres québécois ?* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/4431/>
- Bessière, Arnaud. (2012). *La contribution des Noirs au Québec : quatre siècles d'une histoire partagée*. Publications du Québec.
- Biémar, S. et Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. Dans É. Charlier, S. Biémar, et A. Jorro (dir.), *Accompagner : un agir professionnel*. (p. 35-55). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/accompagner-un-agir-professionnel---page-35.htm>

- Bilge, S. (2015). Le blanchiment de l'intersectionnalité. *Recherches féministes*, 28(2), 9-32. <https://doi.org/10.7202/1034173ar>
- Black, G. L. (2008). *A correlational analysis of servant leadership and school climate* [these de doctorat, University of Phoenix]. <https://www.proquest.com/docview/193495440/abstract/F9CEA32310C64B71PQ/1>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- B-Lamoureux, B. (2018). *Rapport de lectures sur des modèles d'accompagnement favorisant le développement du leadership inclusif de la direction d'établissement scolaire* [essai de deuxième cycle, Université du Québec en Outaouais]. <http://di.uqo.ca/id/eprint/1046/>
- B-Lamoureux, B. (2019). État de la situation sur l'accompagnement au développement du leadership inclusif des directions d'établissement scolaire. *Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation (ERAdE)*, 2(1), 18-25. <http://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2019/11/Revue-ERAdE-Vol2-no1-Lamoureux.pdf>
- B-Lamoureux, B. (2020, acceptée et reportée). *Le leadership de la direction d'établissement scolaire au service d'un paradigme de reconnaissance de la diversité, de respect de l'équité et d'inclusion de la communauté éducative* [présentation par affiche]. 7^e Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Canada.

- B-Lamoureux, B. (2021a, 29 avril). *Le leadership de la direction d'établissement scolaire en contexte de diversité au service d'un paradigme d'équité et d'inclusion de la communauté éducative* [présentation par affiche]. 8e Colloque international en éducation au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Canada.
- B-Lamoureux, B. (2021b, novembre). *Présentation d'un outil de consignation collectif des activités de recherche et de développement (Méthodologie de la recherche-développement)* [communication]. 4e séminaire du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite : Vers un nouveau cycle de développement, Trois-Rivières, Canada.
- B-Lamoureux, B. (sous presse). L'indissociabilité du bien-être individuel et collectif comme paradigme soutenant la conciliation famille-travail-études en contexte de monoparentalité et de retour aux études. Dans M.-P. Duchaine, C. Laforme, J. Samson, et B. B-Lamoureux (dir.), *Récits de pratiques et d'expériences étudiantes favorisant le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- B.-Lamoureux, B., Bergeron, L. et Rousseau, N. (2023). La rigueur en recherche-développement : risques et tensions dans l'opérationnalisation de la démarche/Rigour in research and development: Risks and tensions in the operationalization of the process. *Recherches qualitatives*, 42(2), 26-52. <https://doi.org/10.7202/1108607ar>
- B-Lamoureux, B., Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G. et Goulet, M.-P. (sous presse). Mener une recherche-développement qui adopte une approche participative : précautions pour favoriser la dynamique collaborative/Conducting an effective research-development

process that adopts a participatory approach: precautions for understanding collaborative dynamics. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*.

B-Lamoureux, B., Duchaine, M.-P., Laforme, C. et Samson, J. (sous presse). Postface. Et nous, que retenons-nous de cette expérience ? Dans M.-P. Duchaine, C. Laforme, J. Samson, et B. B-Lamoureux (dir.), *Récits de pratiques et d'expériences étudiantes favorisant le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

B-Lamoureux, B., Samson, J., Martin-Jean, E., Duchaine, M.-P. et Laforme, C. (sous presse). Le bien-être et la persévérance de la communauté étudiante aux cycles supérieurs en éducation : réflexions et perspectives pour l'université du futur. Dans S. Allaire et F. Deschenaux (dir.), *Idées et réflexions à l'intention des aspirants et nouveaux professeurs de tous les champs disciplinaires à propos de l'université du futur*. Presses de l'Université du Québec.

B-Lamoureux, B. et Vinh, V. (2021a). *Outil de consignation des activités de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement*. Excel, Mirabel, Canada.

B-Lamoureux, B. et Vinh, V. (2021b, février). *Outil de consignation collectif des activités de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement*. Excel, Mirabel, Canada.

Bloom, G. S., Castagna, C. L., Moir, E. et Warren, B. (2005). *Blended Coaching: Skills and Strategies to Support Principal Development*. Corwin Press, A SAGE Publications Company.

- Boily, M. et Bissonnette, M. (2021). L'actualisation du leadership éthique d'une direction en service de garde éducatif à l'enfance en contexte pluriethnique. *Revue ERAde*, 2(3), 97-114.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-re%CC%81ussite-Reverbere-2022_final.pdf
- Borri-Anadon, C., Potvin, M., Longpré, T., Pereira Braga, L. et Orange, V. (2018). *La formation du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif de l'offre de cours de deuxième cycle en éducation : rapport de recherche*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Bouchamma, Y., April, D. et Giguère, M. (2017). Les leviers et les freins méthodologiques relatifs à une recherche-action-formation en ce qui concerne la supervision pédagogique menée en communauté de pratique professionnelle. Dans P. Beaupré, R. Laroui, M.-H. Hébert, et J.-M. Van der Maren (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p. 56-65). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchetal, T., Crocè-Spinelli, H., Guignard, M. et Gather Thurler, M. (2022). Vers des processus coopératifs émancipatoires au sein des établissements scolaires. Analyse d'une recherche-action centrée sur le développement de compétences d'autoévaluation. *Recherches qualitatives*, 41(1), 335-357. <https://doi.org/10.7202/1088807ar>
- Boulaamane, K. et Bouchamma, Y. (2021). *École - Familles immigrantes - Communauté. Outils de collaboration en 42 pratiques et 255 actions clés*. Presses de l'Université Laval.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Le sens commun. Paris : Minit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers les étudiants et la culture*. Le Sens commun, 0768-049X. Éditions de Minit.
- Bourgeois, I. (2021). La recherche documentaire. Dans I. Bourgeois (dir.), *La recherche en sciences sociales : de la problématique à l'analyse des données* (7^e éd., p. 339-356). Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, P. et Martineau, S. (2018). La problématique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 85-108). Presses de l'Université de Montréal.
www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w.6
- Brabant, C., Bernatchez, J. et Caneva, C. (2020). *La gestion du changement à l'école. Petit manuel à l'intention des cadres scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Bradbury, H. et Reason, P. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice* (2^e éd.). SAGE Publications Ltd.
- Brown, B. (2011). *Le pouvoir de la vulnérabilité* [vidéo].
<https://www.youtube.com/watch?v=iCvmsMzIF7o>
- Brière, S., Auclair, I., Keyser-Verreault, A., Laplanche, L., Pulido, B., Savard, B., St-Georges, J., et Stockless, A. (2022). *Biais inconscients et comportements inclusifs dans les organisations*. Presse de l'Université Laval.
<https://www.pulaval.com/libreacces/9782763752716.pdf>
- Brown, B. (1999). Searching for a Theory: The Journey from Explanation to Revolution. *Families in Society*, 80(4), 359-366. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.1215>

- Bruce, M. A. et Stellern, J. (2005). Building a caring community in teacher education. *The Teacher Educator*, 41(1), 34-53. <https://doi.org/10.1080/08878730509555370>
- Brunet, L. et Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école. Un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, 29(2), 283-299. <https://doi.org/10.7202/1079561ar>
- Bunge, M. (1996). *Finding Philosophy in Social Science*. Yale University Press.
- Burke, J. et Christensen, L. B. (2016). *Educational research : quantitative, Qualitative, and mixed approaches* (7^e éd.). SAGE Publications.
- Campbell, C., Peter, T. et Taylor, C. (2021). Educators' Reasons for Not Practising 2SLGBTQ+ Inclusive Education. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(4), 964-991. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i4.4665>
- Cann, R. (2019). *Positive school leadership for flourishing teachers: Leadership actions that enhance teacher wellbeing* [thèse de doctorat, University d'Auckland]. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/49322>
- Caron, J., Beaulieu, J., Gagnon-Tremblay, A., Beaupré, P., Letscher, S. et Jolicoeur, E. (2022). Numéro thématique revue InspirAction : *La collaboration au service d'élèves vivant une situation complexe*, InspirAction 5, 1-119.
- Castagno, A. E. et Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941. https://doi.org/10.3102/0034654308323036_e
- Cau-Bareille, D., Lhuillier, D. et Viviers, S. (2021). Travail de santé et normativité. *Communitas : théories et pratiques de la normativité*, 2(1), 58-91. <https://doi.org/10.7202/1098907ar>

- Centre de services scolaire de Montréal (2021). *Profil de compétences*. Direction et direction adjointe à la gestion d'un établissement scolaire. Bureau du recrutement, des stages et du développement des compétences. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Profil-competences-direction-et-direction-adjointe-ecole.pdf>
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.496933>
- Cervulle, M. (2012). La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation. *Cahiers du Genre*, 53(2), 37-54. <https://doi.org/10.3917/cdge.053.0037>
- Charte des droits et libertés de la personne*. RLRQ c. C-12. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-12>
- Charlier, É. (2022). Accompagnement professionnel. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd., p. 23-26). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0023>
- Cherkowski, S., Kutsyuruba, B. et Walker, K. (2020). Positive leadership: animating purpose, presence, passion and play for flourishing in schools. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 401-415. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0076>
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 53-88). Les Presses de l'Université du Québec. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/usherbrookemgh-ebooks/detail.action?docID=3263794>

- Chovino, L. et Dallaire, F. (2019). *Étude sur les stratégies pour accroître l'interactivité des cours en ligne – design et mise en œuvre* [document en ligne]. REFAD et CDÉACF. <http://refad.cdeacf.ca/>
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.916354>
- Coghlan, D. et Lindhult, E. (2019). The Status and Future of Action Research: An Interview with Professor David Coghlan. *Technology Innovation Management Review*, 9(6), 42-49.
- Cohen, J., Brown, P. M. et Ward-Seidel, A. R. (2022). *Des écoles prospères : Guide à l'intention des directions d'établissements scolaires de la maternelle à la 12e année. Promouvoir le développement émotionnel, social, civique et scolaire, un climat scolaire sain et prévenir la violence* (C. Beaumont et J. C. Boissonneault, trad.). (Document original publié en 2021). https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/RECHERCHE/2022_Versi on franc_807_aise_Thriving_schools_.pdf
- Cohen, R. H. (2013). Plaidoyer pour un leadership bienveillant. *L'Expansion Management Review*, 148(1), 90-99. <https://doi.org/10.3917/emr.148.0090>
- Collège Ahuntstic. (2022, juin). *Portail (auto)éducatif - Je te vois, je t'entends, je t'écoute [...]*. <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/portail-edi>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire*

québécois : une étude systématique (No. Cat. 2.120-12.61.1).
http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf

Communauté métropolitaine de Montréal. (2011). *Carte 1 - La CMM et ses cinq secteurs géographiques*. https://cmm.qc.ca/wp-content/uploads/2019/02/C01_PMAD_CMM-5secteurs_2011-12.pdf

Communauté métropolitaine de Montréal. (2017a). *Cartes du territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal et Cartes des cinq secteurs géographiques de la Communauté métropolitaine de Montréal*. <https://cmm.qc.ca/documentation/cartes/cartes-du-territoire/>

Communauté métropolitaine de Montréal. (2017b). *Territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal*. https://cmm.qc.ca/wp-content/uploads/2019/02/20171001_carteGenerale_8x11.pdf

Conseil des ministres de l'Éducation. (2020). *Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité : Objectif de développement durable 4 au Canada*. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/407/Objectif%20de%200d%C3%A9veloppement%20durable%204%20au%20Canada%20FR.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/2016-10-remettre-le-cap-sur-lequite-rapport-etats-besoins-2014-2016.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2017a). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2017b). *Étude de cas : des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves, Document complémentaire de l'avis du Conseil intitulé Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/12/50-0505-ER-ecoles-inspirantes.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0542-SO-inclusion-familles-immigrantes.pdf>

Cotton, J. C., Supeno, E., Pullen Sansfaçon, A. et Beauchesne Lévesque, S. (2020). Intervention auprès des jeunes trans en contexte scolaire : Repères légaux, déontologiques et éthiques (Partie 1). *L'Orientation*, 10(2), 16-20.

Cotton, J. C., Supeno, E., Pullen Sansfaçon, A., Roy, S. et Beauchesne Lévesque, S. (2021). Intervention auprès des jeunes trans et non-binaires en contexte scolaire : enjeux de santé mentale et repères éthiques (Partie 2). *L'Orientation*, 11(1), 16-21.

Cours ETA6806-Diriger un établissement scolaire en milieu urbain » (s. d.). Université de Montréal. Consulté le 19 juin 2024 de <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/eta-6806/>

Cours fpe7003-La gestion de la diversité en milieu scolaire (s. d.). Université du Québec à Montréal. Consulté le 26 janvier 2022 de <https://etudier.uqam.ca/cours?sigle=fpe7003>

Cours LGE6003-Gestion inclusive, juste et équitable de la diversité (s. d.). Université du Québec en Outaouais. Consulté le 5 décembre 2023 de <https://etudier.uqo.ca/cours/description-cours/LGE6003>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. Dans University of Chicago, *University of Chicago Legal Forum*, 1989, (p. 139-168). <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/uchclf1989&i=143>

Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3916>

Danforth, S. (2019). Dewey and Philosophy of Inclusion. Dans M. Schuelka, C. Johnstone, G. Thomas, et A. Artiles (dir.), *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (p. 41-50). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526470430>

Davis, A. et Mirick, R. G. (2022). Microaggressions in Social Work Education: Learning From BSW Students' Experiences. *Journal of Social Work Education*, 58(3), 431-448. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1885542>

- Della-Latta, J. et Burkett, K. (2021). From Popular Theory to Practical Application: How Brené Brown's Theories of Courageous Leadership Inform the Fields of International Education, Adult Education, and Online Education. Dans B. Kutsyuruba, S. Cherkowski, et K. D. Walker (dir.), *Leadership for Flourishing in Educational Contexts* (p. 163-176). Canadian Scholars' Press.
- DeMatthews, D. E. et Mueller, C. (2021). Principal Leadership for Inclusion: Supporting Positive Student Identity Development for Students with Disabilities. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(4), 315-332. <https://doi.org/10.1177/19427751211015420>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A. et Watson, T. N. (2021). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Deschênes, M., Lambert, M. et Béland, J. (2024). La participation et la réification dans une communauté de pratique en ligne : une question d'influence mutuelle et d'organisation sociale en équilibre. *Revue hybride de l'éducation*, 8(Hiver-printemps), 1-23. <https://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/1633>
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://doi.org/10.7202/012754ar>
- Deslandes, R., Nadeau, S., Gerardin, P. et Boulay, M.-F. (2019). *Relations école-famille-communauté : document synthèse* [rapport de recherche, version préliminaire]. Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et Réussite. <https://www.periscope-r.quebec/publication/61a6d84e036ba74f16368a3c>

- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Liveright.
- Dionne, P., Baribeau, C. et Savoie-Zajc, L. (2022). L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices et émancipatrices. *Recherches qualitatives*, 41(1), 1-12. <https://doi.org/10.7202/1088792ar>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Presses universitaires de Namur.
- Dorais, G. (2020). Racisme anti-noir et suprématie blanche au Québec : déceler le mythe de la démocratie raciale dans l'écriture de l'histoire nationale. *Bulletin d'histoire politique*, 29(1), 136-161. <https://doi.org/10.7202/1074210ar>
- Doutreloux, E. (2023, 25 octobre). *Microagressions en éducation : les comprendre pour mieux intervenir*. CTREQ - RIRE. <https://rire.ctreq.qc.ca/microagressions-en-education-les-comprendre-pour-mieux-intervenir/>
- Dridi, H. (2018). Socialisation professionnelle des directions d'établissement d'enseignement au Québec : tensions entre formation et autonomie professionnelle. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (50). <https://doi.org/10.4000/edso.5145>
- Duchaine, M.-P., Gaudreau, N. et Trépanier, N. (2021). L'évaluation du développement professionnel continu. Dans Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 275-307). Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M. (2021). L'analyse rétrospective de l'expérience de développement de Funambule : pour une gestion équilibrée du stress : Conditions facilitantes, défis et contraintes. Dans L. Bergeron et N. Rousseau(dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs, Une*

méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques (1^{re} éd., p. 137-156). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.15>

Ebied, R. (2022). Supporting Newcomer Refugee Students' Adaptation in Schools: Challenges, Practices, and Recommendations through the Lens of a Compassion-Based Framework. Dans A. Gélinas-Proulx et C. M. Shields (dir.), *Leading for Equity and Social Justice : Systemic Transformation in Canadian Education* (p. 213-231). University of Toronto Press.

ÉdCan et Richard, G. (2019, 15 mai). *Vers un climat et une culture scolaire inclusive pour les élèves LGBT*. <https://www.edcan.ca/articles/climat-culture-inclusive/?lang=fr>

Edwards, D. B., DeMatthews, D., Spear, A. et Hartley, H. (2021). Community participation and empowerment in marginalised contexts: leveraging parental involvement, adult education, and community organising through social justice leadership. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, 51(8), 1190-1207.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1717927>

Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation. (s.d.). *Découvrez l'équipe de recherche. Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation*. <https://equipe-idee.ca/equipe/>

Erkutlu, H. et Chafra, J. (2016). Benevolent leadership and psychological well-being: The moderating effects of psychological safety and psychological contract breach. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(3), 369-386. <https://doi.org/10.1108/LODJ-07-2014-0129>

- Fassin, É. (2015). Les langages de l'intersectionnalité. *Raisons politiques*, 58(2), 5-7.
<http://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2015-2-page-5.htm>
- Fernandes, V., Rudaz, P., Pontbriand, A. et Bentayeb, N. (2023). *Bien-être des jeunes personnes immigrantes au Québec : favoriser l'équité à travers l'adaptation des services et la lutte contre la discrimination. Mémoire déposé par l'institut universitaire SHERPA dans le cadre des consultations 2023 du secrétariat de la jeunesse pour son plan d'action 2024* [rapport de recherche]. https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2023/10/Memoire_jeunes.pdf
- Fischer, P. von et Jong, D. D. (2017). The Relationship between Teacher Perception of Principal Servant Leadership Behavior and Teacher Job Satisfaction. *D. Abbott Turner College of Business.*, 4(2), 53-84.
- Fletcher, S. et Mullen, C. A. (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. SAGE Publications Inc.
- Fortin, C. (2015). *Leadership authentique et authenticité : convergences et divergences et étude d'un modèle de développement* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
<https://archipel.uqam.ca/8523/>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin-Bergeron, C., Doucet, O. et Hennebert, M.-A. (2013). Le leadership transformationnel comme source d'engagement syndical : le rôle modérateur de la justice. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 68(3), 409-430.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1018434ar>

- Freeze, T. B. (2023). Inclusive Social-Emotional Learning and Supports. Dans Freeze, D. (dir.), *Transformative inclusive education* (1er éd., p. 345-377). Canadian Scholars.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*. François Maspero. (Ouvrage original publié en 1968)
- Fuchs, D. (2023). The Social Foundations of Inclusion. Dans Freeze, D. (dir.), *Transformative inclusive education* (1ère éd., p. 30-44). Canadian Scholars.
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=30411925>
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur : comprendre les rouages du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence : mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Gadbois, M.-E. (2020). *De l'intégration à l'inclusion : analyse de dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/14083/>
- Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie pédagogique*, (153), 13-18.
- Gagnon, B. (2020). *Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel et la prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/16932>
- Gagnon, M. et Beaudry, C. (2017). La recherche partenariale : Apports et embûches. Dans Beaupré, P., Laroui, R. et Hébert, M.-H. (dir.), *Le chercheur face aux défis*

- méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p. 83-94). Presses de l'Université du Québec.
- Gather Thurler, M., Pelletier, G. et Dutercq, Y. (2015). Leadership éducatif? *Recherche et formation*, 78(1), 95-109. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2015-1-page-95.htm>
- Gélinas-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/30655/1/Gelinas_Proulx_Andreanne_2014_these.pdf
- Gélinas-Proulx, A. et IsaBelle, C. (2017). Stage à l'international : conditions pour développer la compétence interculturelle de directions d'école de langue française au Canada. *Formation et profession*, 25(2), 65-78. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.378>
- Gélinas-Proulx, A. et Jäppinen, A.-K. (2017). Focalisation sur le leadership collaboratif. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERADE)*, 1, 209-215.
- Gélinas-Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2017/1836>
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/018088ar>

- Gosselin-Gagné, J. (2018). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21215>
- Gouin, J.-A., Trépanier, N. S., Kenny, A. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier, et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 27-57). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement de l'Ontario. (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et le milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario. (2016). *Compétences du 21e siècle. Phase 1 : Définir les compétences du 21e siècle pour l'Ontario. Document de réflexion*. Ministère de l'Éducation.
<https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/03/Definir-les-competences-du-21e-siecle-pour-l-Ontario-Document-de-reflexion-phase-1-2016.pdf>
- Gouvernement du Canada. (s. d.). Lexique sur la diversité sexuelle et de genre. Consulté le 22 décembre 2021 de <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/publications/diversite-diversity-fra.html>
- Gouvernement du Canada. (2020, 1^{er} avril). *Directive sur l'équité en matière d'emploi, la diversité et l'inclusion*. <https://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=32635>

Gouvernement du Québec. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

Ministère de l'Éducation.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-

[comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf)

Gouvernement du Québec. (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves projet de politique de l'adaptation scolaire. Politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/politi00F_2.pdf

Gouvernement du Québec. (1999b). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement* Ministère de l'Éducation.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf

Gouvernement du Québec. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56644>

Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement les orientations et les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Loisir et

du Sport. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1563969>

Gouvernement du Québec. (2014). *Précisions des apprentissages – Histoire du 20e siècle : 5e secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/precision/histoire5sec>

Gouvernement du Québec. (2015). *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion Ensemble, nous sommes le Québec*. Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_ensemble_quebec_MIDI.pdf)

[adm/politiques/PO_ensemble_quebec_MIDI.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_ensemble_quebec_MIDI.pdf)

Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Gouvernement du Québec. (2018a). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système de l'éducation. Plan d'engagement vers la réussite. Guide 3 de 5*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3547200>

Gouvernement du Québec. (2018b). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système de l'éducation. Projet éducatif. Guide 4 de 5*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3547200>

Gouvernement du Québec. (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf

Gouvernement du Québec. (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf

Gouvernement du Québec. (2021a). *Pour une meilleure prise en compte de la diversité sexuelle et de genre. Guide à l'intention des milieux scolaires*. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Guide-diversite.pdf

Gouvernement du Québec. (2021b). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation*. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf

Gouvernement du Québec. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Ministère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>

Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J., Martineau, S. et Tardif, M. (2020). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes du primaire en lien avec la psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement, Tensions entre espoirs et déceptions* (1^{re} éd., p. 115-142). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35cc8.14>

Grace, A. P. (2020). *Comment les écoles peuvent-elles soutenir les enseignants et élèves LGBTQ2+ ?* Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/education-lgbtq2/?lang=fr>

- Gravelle, F. et Bissonnette, M. (2018). Stratégies de gestion en contexte de diversité en milieu scolaire : référentiel régissant la fonction de direction d'établissement d'enseignement au Québec. *Alterstice*, 8(2), 75-87. <https://doi.org/10.7202/1066954ar>
- Gravelle, F. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership. *Éducation et francophonie*, 46(1), 142-161. <https://id.erudit.org/iderudit/1047140ar>
- GRIS-Québec. (s. d.). *Les formations*. Consulté de <https://grisquebec.org/formations> le 3 septembre 2023.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021a). Un modèle d'accompagnement du développement professionnel : une ressource essentielle de l'agir compétent du conseiller pédagogique. Dans I. Vachon, S. Guillemette, et G. Vincent (dir.), *La conseillancce pédagogique, une profession au service des écoles québécoises* (p. 135-148). JFD Éditions.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021b). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir.), *La recherche en sciences sociales : de la problématique à l'analyse des données* (7^e éd., p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021c, 23 septembre). *Quel leadership incarner en tant que chercheures-praticiennes en contexte de recherche-action pour inspirer celui des directions générales des centres de services scolaires et des commissions scolaires du*

- XXIe siècle ?* [communication]. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. <https://hal.science/hal-03500166>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Guertin, D., Guertin-Wilson, F., Jutras, F., Blozair, P. et Vachon, I. (2019). Les gestes professionnels des conseillers pédagogiques. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation : s'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 109-126). Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par des directions d'établissement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/961>
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire : Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Presses académiques francophones (PAF).
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (10), 119-132.
- Guillemette, S. (2019). Le projet professionnel d'intervention : un dispositif pour soutenir une démarche de réflexivité au coeur d'un modèle d'accompagnement collectif chez des

- conseillers pédagogiques et des directeurs d'établissement scolaires au Québec. Dans S. Pesce et H. Breton (dir.), *Accompagnement collectif et agir coopératif : éducation, formation, intervention* (p. 99-112). Éditions Téraèdre.
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. JFD Éditions.
- Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44. https://formation-profession.org/files/numeros/23/v27_n02_493.pdf
- Guillemette, S., Morin, F. et Simon, L. (2015). Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée de l'activité éducative. *Formation et profession*, 23(3), 45-56.
- Guillemette, S., Royal, L. et Kevin, M. (2015, 2 juillet). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant*. Biennale en Éducation, Conseil des Métiers et des Arts (Cnam), Paris, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188217>
- Guillemette, S. et Simon, L. (2014). Dispositifs d'un modèle d'accompagnement collectif qui guident la réflexivité chez des directions d'établissement en milieu scolaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 3, 13-27.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>

- Harper, E. et Kurtzman, L. (2014). Intersectionnalité : regards théoriques et usages en recherche et en intervention féministes : présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 15-27. <https://doi.org/10.7202/1029259ar>
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)
- Hirsh, S., Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Turcotte, M. (2023). *Aborder des thèmes sensibles avec les élèves*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2023/02/Vivre-ensemble_compressed.pdf
- Huta, V. (2015). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. Dans L. Reinecke et M. B. Oliver (dir.), *The Routledge handbook of media use and well-being: International perspectives on theory and research on positive media effects* (p. 14–33). Routledge/Taylor et Francis Group.
- Institut national de santé publique du Québec. (2023). *Proposition d'un modèle conceptuel concernant la surveillance de la santé mentale, des troubles mentaux courants et de leurs déterminants au Québec*. <https://www.inspq.qc.ca/publications/3365>
- Isabelle, C., Meunier, H. et Gélinas-Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 877-898. <https://id.erudit.org/iderudit/1038607ar>
- Kamano, L. (2020). *Effort d'équité en temps de pandémie*. Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/effort-dequite-en-temps-de-pandemie/?lang=fr>

- Kanouté, F. et Charette, J. (2018). *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
<https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Karakas, F., Sarigollu, E. et Manisaligil, A. (2013). The use of benevolent leadership development to advance principles of responsible management education. *Journal of Management Development*, 32(8), 801-822. <https://doi.org/10.1108/JMD-08-2011-0102.R1>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). Glossaire des concepts importants. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., p. 413-424). Presses de l'Université de Montréal.
- Kennedy, K. (2019). Centering Equity and Caring in Leadership for Social-Emotional Learning: Toward a Conceptual Framework for Diverse Learners. *Journal of School Leadership*, 29(6), 473-492. <https://doi.org/10.1177/1052684619867469>
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A. et Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
<https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Kleynhans, D. J., Heyns, M. M., Stander, M. W. et de Beer, L. T. (2022). Authentic Leadership, Trust (in the Leader), and Flourishing: Does Precariousness Matter? *Frontiers in Psychology*, 13, 798759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.798759>
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Éditions d'Organisation.

- Koubeissy, R., Audet, G. et Arvisais, O. (2022). *Faire une différence. Recueil de récits de pratique d'enseignant.e.s œuvrant auprès d'élèves réfugié.e.s en contexte libanais*. https://occah.uqam.ca/publications/intervention_pedagogique_aupres_deleves_refugie-e-s/
- Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047142ar>
- Laboratoire Éducation et Diversité en Région. (s.d.). *Membres*. Consulté le 28 février 2024 de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3636&owa_no_fiche=13&owa_bottin
- Lacroix, I. (2018). Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté. *Éducation et francophonie*, 46(1), 67-82. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047136ar>
- Laforme, C., Samson, J., B-Lamoureux, B. et Duchaine, M.-P. (sous presse). Conclusion. Le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs : une aventure foncièrement humaine. Dans M.-P. Duchaine, C. Laforme, J. Samson, et B. B-Lamoureux (dir.), *Récits de pratiques et d'expériences étudiantes favorisant le bien-être et la persévérance aux cycles supérieurs en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Lagacé Leblanc, J., Courtinat-Camps, A., Massé, L., Capdevielle-Mougnibas, V., Baudry, C., Bégin, J.-Y., Couture, C., *et al.* (2020). Regards d'enseignants québécois sur les élèves doués : points de vue diversifiés. *Canadian Journal of Education*, 43, 1162-1195.

- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations: Vers des communautés d'apprentissage inspirées*. Diateino.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver ? : revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_d_ecisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans D. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p. 376-389). Gaëtan Morin.
- Lapointe, P. et Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en oeuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 46(1), 162-178.
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, É. (2020). *Enquête sur l'organisation du travail d'établissement du Québec. Rapport sommaire*. Université de Montréal. https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2020/10/Enquête-GRIDE_Rapport_sommaire_21.10.2020_V2.pdf
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, É. (2021). *Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement au Québec*. Université de Montréal. <https://www.gride-qc.ca/rapport-denquete-sur-lorganisation-du-travail/>
- Larochelle-Audet, J. (2019). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue*

- d'enseignant-es de groupes racisés* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22439>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A. et Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité. https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/Guide_OFDE_final-2020.pdf
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O. et Potvin, M. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_avril2018_vf.pdf
- Lauzon, N. et Desjardins, M. (2019). Analyse de la pratique professionnelle dans un groupe de codéveloppement. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 14, 63-73. <https://www.analysedepratique.org/wp-content/uploads/lauzon-desjardins-revue-app-janvier2019.pdf>
- Le Bossé, Y. (1998). Introduction à l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(3), 349-370. <https://doi.org/10.7202/1017126ar>
- Le Bossé, Y. (2005). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment 1. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. <https://doi.org/10.7202/009841ar>

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions* (7^e éd.). Eyrolles.

Le Bouëdec, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation - un projet impossible ?*
L'Harmattan.

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2019a). *Cahier des recommandations. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire.*
https://fondationchagnon.org/media/1749/vf_ctreq-conference-de-consensus-cahier-des-recommandations-28299-v7.pdf

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2019b). *Textes des chercheurs. Mixité des genres. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire.*
https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-chercheurs_mixite-des-genres..pdf

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2019c). *Textes des chercheurs. Mixité ethnoculturelle. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire.*
https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-chercheurs_mixite-ethnoculturelle.pdf

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2019d). *Textes des chercheurs. Mixité socioéconomique. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire.*
<https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-des-chercheurs-Mixite-socioeconomique.pdf>

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2022). *Les pratiques collaboratives école-famille-communauté efficaces.* <https://www.ctreq.qc.ca/wp->

[content/uploads/2022/06/CTREQ-MEES-Les-pratiques-collaboratives-17x11-40154_VF.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/content/uploads/2022/06/CTREQ-MEES-Les-pratiques-collaboratives-17x11-40154_VF.pdf)

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et Ministère de l'Éducation. (2022). *Se donner le mot. Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves issus de l'immigration* [cahier thématique]. <https://www.ctreq.qc.ca/favoriser-la-reussite-educative-des-eleves-issus-de-limmigration/>

Leithwood, K. (2013). *Les conseils scolaires performants et leur leadership*. Institut de leadership en éducation. https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2016/06/Document3Leithwood_2013_franais1copie.pdf

Lemieux, K. (2021). *Les risques économiques du télétravail salarié au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/15054/>

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research. *Human Relations*, 1(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/001872674700100201>

Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration & History*, 48(4), 324-341. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589>

Liu, Y. (2022). « *Il faut que je me débrouille moi-même* » : stratégies mobilisées par les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec pour résister aux inégalités [mémoire de

maitrise, Université de Montréal].

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27559>

Loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics, RLRQ c A-2.01.

<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/A-2.01>

Loi sur l'équité en matière d'emploi, L.C. 1995, c. 44. [https://www.laws-](https://www.laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/index.html)

[lois.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/index.html](https://www.laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/index.html)

Loi sur l'instruction publique, RLRQ c I-13.3. [http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-](http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3/)

[13.3/](http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3/)

Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques.

Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-98). Presses de l'Université Laval.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports

et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. [http://www.recherche-](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)

Louis, K., Murphy, J. et Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings from

Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>

Louis, K. S. et Murphy, J. F. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement.

Nordic Journal of Comparative and International Education, 2. <https://doi.org/10.7577/njcie.2790>

Lyons, W. (2016). Principal Preservice Education for Leadership in Inclusive Schools. *Canadian*

Journal of Action Research, 17(1), 36-50.

- M. Crow, G. (2012). A Critical-Constructivist Perspective on Mentoring and Coaching for Leadership. Dans S. Fletcher et C. A. Mullen (dir.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (p. 228-242). SAGE Publications Inc.
- Madhlangobe, L. et Gordon, S. P. (2012). Culturally Responsive Leadership in a Diverse School: A Case Study of a High School Leader. *NASSP Bulletin*, 96(3), 177-202.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0192636512450909>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Braga, L. et Armand, F. (2018). Leadership « inclusif » en contexte pluriethnique montréalais. Dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : Pratiquer le vivre-ensemble* (p. 91-111). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145.
<http://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055565ar/>
- Magnan, M.-O., Robitaille, S., Larochelle-Audet, J., Lalango, Anne-Geneviève, Léveillé, A. et Moffatt, J. (2019). *En route vers l'équité* [Webdocumentaire]. Commission scolaire de Montréal, Université de Montréal. <http://www.verslequite.umontreal.ca/index.html>
- Makhamreh, M. A. et Kutsyuruba, B. (2021). The Role of Relational and Positive Leadership within Doctoral Supervision Context. Dans B. Kutsyuruba, S. Cherkowski, et K. D. Walker (dir.), *Leadership for Flourishing in Educational Contexts* (p. 293-314). Canadian Scholars' Press.

- Mamprin, C. (2023). *Bonheur, qualité de vie ou bien-être à l'école ?* Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/bonheur-qualite-de-vie-ou-bienetre-a-lecole/?lang=fr>
- Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89. <https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- Martineau, S. (2021). L'observation. Dans I. Bourgeois (dir.), *La recherche en sciences sociales : de la problématique à l'analyse des données* (7^e éd., p. 253-274). Presses de l'Université du Québec.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Josianne Caron, Gagnon, C., Fortier, M.-P. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 232-274). Presses de l'Université du Québec.
- McAndrew, 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.
- MCCrindle, K. et Phirangee, K. (2021). *Gérer les microagressions dans les environnements d'apprentissage en ligne*. Affaires universitaires. <https://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/conseils-carriere-article/gerer-les-microagressions-dans-les-environnements-dapprentissage-en-ligne/>

- Meilleur, R. (2022). Partenariat, expertise du chercheur et visée émancipatoire : regard réflexif et analytique sur le récit d'une expérience de recherche collaborative. *Recherches qualitatives*, 41(1), 178-199. <https://doi.org/10.7202/1088800ar>
- Mercier, S. et Vallières, A. (2020). Le leadership conscient au profit d'un engagement individuel et collectif bienveillant. *Nutrition Science en évolution : la revue de l'Ordre professionnel des diététistes du Québec*, 18(1), 24-27. <https://doi.org/10.7202/1070394ar>
- Moisan, S. (2016). *Enseigner l'histoire des noirs au Québec. Guide de soutien aux enseignants*. Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/O0000787245_Histoire_des_noirs_Version_finale_Web.pdf
- Monjo, R. (2016). Le care en éducation : aspects institutionnels et politiques. Dans *Les Cahiers du CERFEE*, 40. <https://doi.org/10.4000/edso.1499>
- Morgan, D.-L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2345678906292462>.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Moulaert, F. (2016). Recommandations méthodologiques pour l'analyse de l'innovation sociale : une perspective critique sur l'épistémologie des systèmes d'innovation territoriaux. Dans

- J.-L. Klein, A. Camus, C. Jetté, C. Champagne, et M. Roy (dir.), *La transformation sociale par l'innovation sociale* (1^{re} éd., p. 65-78). Presses de l'Université du Québec.
- Mulatris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies*, 45-46, 331-352.
<http://id.erudit.org/iderudit/1009909ar>
- Naimi, R. (2022). Leadership éthique des directions d'établissement d'enseignement en période de crise : vers une humanisation de la gestion. *Initio*, 10(2).
<https://www.initio.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2022/12/no10-Naimi.pdf>
- Naimi, R., Levasseur, A., Clément, L. et Poirel, E. (2023, 4 mai). Le leadership éthique des directions d'établissement d'enseignement au Québec. *Travail, leadership, santé et compétences des directions d'établissement d'enseignement postpandémie*. 10e Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC, Canada.
- Nelson, K. (2014). *Le leadership authentique : validation d'une mesure et étude de ses effets sur le climat de travail et le bien-être des personnes* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11151>
- Nguiagain-Launière, B. (2021). *La construction d'une expérience sociale chez la seconde génération de canadiennes et canadiens d'origine africaine à Montréal : les modes d'appartenance et de participation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
<https://archipel.uqam.ca/15810/>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue*

- canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1724>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- Nur, S. (2012). *Leadership paradigms informing the ways school administrators work with Somali immigrant students: case studies of two high schools in an urban school district* [thèse de doctorat, University of Illinois at Urbana-Champaign]. <https://hdl.handle.net/2142/42423>
- Opiyo, R. A. (2019). Inclusive Practice and Transformative Leadership Are Entwined. *Global Journal of Transformative Education*, 1(1), 52-67. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/gjte/article/view/25981>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1961). *Actes de la Conférence générale : Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (11^e session.)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_fre.page=122

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_fre

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre.locale=fr

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'Éducation pour tous*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259389f.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2019). *Enseigner et apprendre l'engagement transformatif*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961_fre/PDF/368961fre.pdf.multi

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2020). *Résumé du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_fre

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse par questionnement analytique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd., p. 211-233). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021a). L'analyse par questionnement analytique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (5^e éd., p. 245-268). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021b). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (5^e éd., p. 13-36). Armand Colin.
- Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2020). *L'école en temps de pandémie : favoriser le bien-être des élèves et des enseignants*. Université de Montréal.
https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_Final_16.09.2020.pdf
- Paradis-Deschênes, É. (2022). La vulnérabilité et le pouvoir d'agir. Agir contre et à partir de la précarité. Dans B. Gagnon (dir.), *La justice, la vulnérabilité et le politique autrement* (p. 161-182). Presses de l'Université Laval. <https://www.cairn.info/la-justice-la-vulnerabilite-et-le-politique-autrement--9782763757841-p-161.htm>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2011). Le coaching comme « art de la conversation ». *Revue internationale de psychosociologie*, 17(42), 123-147.
- Paul, M. (dir.) (2020). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.

- Pelletier, M.-A. et Labrecque, M.-C. (2022). Les compétences socio-émotionnelles : au cœur de la pratique des enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 60(2), 5-9.
<https://aepqkiosk.milibris.com/reader/a8d438f3-4da6-4eaf-a3c6-e066f976537d?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn602-2022>
- Poirel, E., Lauzon, N. et Clément, L. (2020). *L'actualisation du leadership*. Presses de l'Université du Québec.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1010148ar>
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (Vol. 1 Politiques et pratiques). Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- 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. 9-26). Les Presses de l'Université du Québec.
https://books.google.com/books/about/Le_d%C3%A9veloppement_d_institutions_inclusives.html?hl=fr&id=-1onDwAAQBAJ
- Potvin, M. (2018). *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle. Guide pour les intervenants scolaires*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM.
http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf

- Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante ». *Bulletin du CREAS*, 7, 9-22.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Armand, F. et Beck (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. 2. http://www.fideseducation.ca/afficher1.aspx?page=224&langue=fr&id=61&id2=888&id3=1660&catalogue=false&id_page_parent=224
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15-28. [doi:10.18162/fp.2016.274](https://doi.org/10.18162/fp.2016.274)
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L. et Vézina, C. (2012). La réalisation du changement : délibérer, prendre des risques réfléchis et s'ajuster. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : Pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 153-182). Presses de l'Université du Québec.

- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <http://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007725ar/>
- Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite. (2018). *Questions et réponses sur la recherche-développement au RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite <https://reverbereeducation.com/boite-a-outils/>
- Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite. (2021). *La démarche de recherche-développement au RÉVERBÈRE : Cahier des charges* [document inédit]. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite.
- Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite. (2022). *Gabarits d'outils de collecte de données*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite. <https://reverbereeducation.com/outils-de-collecte-de-donnees/>
- Réto, G. (2016). Le caring, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (40). <https://doi.org/10.4000/edso.1504>
- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme? *Recherches et éducatives*, 18. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4389>
- Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire, Caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs*

- d'établissement et des experts du monde de l'éducation* [Université de Sherbrooke].
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/12918>
- Rhodes, C. (2012). Mentoring and Coaching for leadership development in schools. *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (p. 243-256). SAGE Publications Inc.
- Richard, G. (2014). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01266982>
- Richard, G. (2019, 15 mai). *L'école canadienne peut faire mieux pour ses élèves LGBT !* Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/ecole-eleves-lgbt/?lang=fr>
- Riehl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
<https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Roache, D., Thomson, S. B. et Marshall, J. (2021). Positive Leadership Approaches: Principles and Practices for Flourishing Schools. Dans B. Kutsyruba, S. Cherkowski, et K. D. Walker (dir.), *Leadership for Flourishing in Educational Contexts* (p. 111-124). Canadian Scholars' Press.
- Robin, J.-Y. (2007). Présentation. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (p. 243-249). Presses Universitaires de France.
- Rodrigue, S. (2014). *Études de cas multiples sur l'exercice d'un leadership transformatif par les directions dans trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais* [mémoire de

maitrise, Université de Montréal].

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12064>

Rondeau, K. (2019). La présence au service de l'accompagnement de soi, source de mieux-être-et-vivre. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation : s'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 7-27). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (2012a). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : Pour le bien-être et la réussite de tous*. Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (2012b). L'intégration du changement : des pratiques transformées un peu, beaucoup, passionnément ! Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : Pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 183-196). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (2012c). Le modèle dynamique de changement. Outils de développement professionnel pour favoriser la réussite et le bien-être de tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : Pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 111-128). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (2019). *Inclusion scolaire : Ce qu'en dit la recherche*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite.

[https://reverbereeducation.com/wp-](https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/05/INCLUSIONSOLAIRE_bleu2020_vf.pdf)

[content/uploads/2020/05/INCLUSIONSOLAIRE_bleu2020_vf.pdf](https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/05/INCLUSIONSOLAIRE_bleu2020_vf.pdf)

- Rousseau, N. (2020). Le modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession*, 28(1), 5. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.526>
- Rousseau, N., Bergeron, L., Dumont, M., Voyer, D., Paquin, S., Rivest, A.-C. et Savich, C. (2019). *La démarche de recherche-développement au RÉVERBÈRE : soutien à la transformation des connaissances issues de la recherche en produits vulgarisés, synthétisés et contextualisés*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/04/Demarche-de-recherche-deve-loppement-au-RE%CC%81VERBE%CC%80RE.pdf>
- Rousseau, N., Borri-Anadon, C. et St-Vincent, L.-A. (2014). L'éducation inclusive au Canada : préoccupations communes et particularités provinciales. Dans L. Carlson Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (p. 35-62). Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Dumont, M. et Vézina, C. (2012). La préparation au changement : se connaître, s'écouter et se comprendre. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : Pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 129-152). Presses de l'Université du Québec.
- 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., Myre-Bisaillon, J. et Ouellet, S. (2012). Pourquoi changer ? Plaidoyer pour les élèves qui vivent difficilement l'école. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle*

dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : Pour le bien-être et la réussite de tous (p. 7-27). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Voyer, D. et Mercure, C. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs, Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1^{re} éd., p. 45-64). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.10>

Roussis, S.-É., Gosselin, E., Tremblay, J.-F., Leroux, M. et Gélinas-Proulx, A. (2019). Contexte de gestion et présence de comportements harcelants perçus en milieu scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 119-143. <https://doi.org/10.7202/1061720ar>

Ryan, J. (2010a). Establishing Inclusion in a New School: The Role of Principal Leadership. *Exceptionality Education International*, 20(2), 6-24.

Ryan, J. (2010b). Promoting social justice in schools: principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2010.503281>

Ryan, J. (2016). Promoting Inclusion in Ontario: Principals' Work in Diverse Settings. Dans Université de Melbourne (dir.), *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 44(2), 77-93.

Ryan, J. (2022). Foreword: Leadership as an Equitable Mission in Canadian Educational Institutions. Dans A. Gélinas-Proulx et C. M. Shields (dir.), *Leading for Equity and Social*

- Justice : Systemic Transformation in Canadian Education* (p. vii-xiii). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487542535-001>
- Ryff, C. D., Boylan, J. M. et Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and Hedonic Well-Being: An Integrative Perspective with Linkages to Sociodemographic Factors and Health. Dans M. T. Lee, L. D. Kubzansky, et T. J. VanderWeele (dir.), *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities* (p. 92-135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005>
- Ryu, J., Walls, J. et Seashore Louis, K. (2022a). Caring Leadership: The Role of Principals in Producing Caring School Cultures. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 585-602. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811877>
- Ryu, J., Walls, J. et Seashore Louis, K. (2022b). Caring school leadership, school context and organizational learning: implications for developing professional capital. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(3), 209-227. <https://doi.org/10.1108/JPCC-07-2021-0039>
- Saad, L. F. (2020). *Moi et la suprématie blanche*. Époque Épique.
- Salisbury, C. L. (2006). Principals' Perspectives on Inclusive Elementary Schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 70-82.
- Salomone-Sehr, J. (2022). Que doivent faire les blancs? *Mouvements*, HS 2(HS), 189-202. <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2022-HS-page-189.htm>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.

https://books.google.ca/books?id=191s9nZ1xQ4C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 335-362). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 139-152). Presses de l'Université de Montréal.
- Schleicher, A. (2019). *Quelle école pour demain ? Bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qgx8v>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, Positive Psychology, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. et Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

- Shah, V. (2021, 29 mars). *La couleur du bien-être : Comment peut-on veiller au bien-être des élèves et du personnel racisés du primaire et du secondaire ?* Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/la-couleur-du-bien-etre/?lang=fr>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132. <https://doi.org/10.1177/0013161X03258963>
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. Routledge.
- Shields, C. M. (2016). *Transformative Leadership Primer*. Peter Lang.
- Shields, C. M. (2019, 26 avril). *Utilisation du leadership transformatif pour soutenir le travail des enseignant.e.s en contexte de diversité* [communication]. 6^e Colloque international en éducation du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante. <https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Shields-GRIDE-CRIFPE-2019.pdf>
- Shields, C. M. (2020). Transformative Leadership Theory: Critical, Comprehensive, and Activist. *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (p. 1-18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39666-4_75-1
- Shields, C. M. (2022). Transformative Leadership Theory: A Comprehensive Approach to Equity, Inclusion, Excellence, and Social Justice. Dans A. Gélinas-Proulx et C. M. Shields (dir.),

- Leading for Equity and Social Justice : Systemic Transformation in Canadian Education* (p. 23-42). University of Toronto Press.
- Shields, C. M. et Gélinas-Proulx, A. (2022). Introduction: Leading for Systemic Educational Transformation in Canada. Dans A. Gélinas-Proulx et C. M. Shields (dir.), *Leading for Equity and Social Justice : Systemic Transformation in Canadian Education* (p. 3-19). University of Toronto Press.
- Simon, L. (2000). La transition, ce mouvement intérieur et invisible du changement. *Le Point en administration scolaire*, 2(4), 23-27.
- Singh, J. A., Ashraf, T., Cheng, E. et Lieu, J. (2021). How Positive Leadership Fosters Flourishing Relationships toward Positive Outcomes: Reflections from Four Master of Education Students. Dans B. Kutsyuruba, S. Cherkowski, et K. D. Walker (dir.), *Leadership for Flourishing in Educational Contexts* (p. 275-292). Canadian Scholars' Press.
- Smylie, M. A., Murphy, J. et Louis, K. S. (2016). Caring School Leadership: A MultiDisciplinary, Cross-Occupational Model. *American Journal of Education*, 123(1), 1-35.
<https://doi.org/10.1086/688166>
- Stewart, F. (2017). *Les inégalités horizontales : des obstacles au pluralisme*. Centre mondial du pluralisme. https://www.pluralism.ca/wp-content/uploads/2017/10/Frances_Stewart_-_Horizontal_Inequalities_FR.pdf
- St-Germain, M. (2013). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE*. Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement. <http://www.fcdef.ca/wp-content/uploads/2015/11/Michel-St-Germain-version-abregee.pdf>

- St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., Carlson Berg, L., Huot, A., Laforme, C. et B-Lamoureux, B. (2022). *Gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche*. Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3269_9782760558090.pdf
- St-Vincent, L.-A., Rousseau, N. et Laforme, C. (2021). Les responsabilités du chercheur pour une démarche scientifique de qualité en recherche-développement : Défis et précautions. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs, Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1^{re} éd., p. 65-78). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.11>
- Statistiques Canada. (2022). *Série « Perspective géographique », Recensement de 2021 - Gatineau (Division de recensement)*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?lang=F&topic=9&dguid=2021A00032481>
- Statistiques Canada. (2022). *Immigration, lieu de naissance et citoyenneté. Série « Perspective géographique », Recensement de 2021 - Québec*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?lang=F&topic=9&dguid=2021A000224>
- Statistiques Canada. (2019). *Délimitation provisoire des régions métropolitaines de recensement et des agglomérations de recensement pour 2021*. Série de documents de travail de la géographie. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/92f0138m/92f0138m2019002-fra.htm>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. et Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical

- practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Theoharis, G. et Causton-Theoharis, J. N. (2008). Oppressors or Emancipators: Critical Dispositions for Preparing Inclusive School Leaders. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 230-246. <https://doi.org/10.1080/10665680801973714>
- Thésée, G. (2021). Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), CI1-CI31. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4717>
- 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. Bovin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 58-74). De Boeck.
- Thierry, C. et Jacques, C. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 3. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2006.118>
- Thompson, H. et Matkin, G. (2020). The Evolution of Inclusive Leadership Studies: A literature review. *Journal of Leadership Education*, 19(3). https://journalofleadershiped.org/jole_articles/the-evolution-of-inclusive-leadership-studies-a-literature-review/

- Tilman, F. et Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire : lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école* (1re éd.). De Boeck Université.
- Tremblay, M.-S., Khemakhem, H., Gélinas, P., Tomei, M. et Cyr, H. (2022). L'exemple au sommet : relever les défis en matière de diversité. Dans C. Kuptsch et É. Charest (dir.), *Le futur de la diversité* (1^{re} éd., p. 35-46). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv37wpr4b.7>
- Turner, T. (2023). *Les communautés noires et l'éducation publique au Canada : analyse des programmes primaires et secondaires en sciences sociales*. Commission canadienne pour l'UNESCO.
<https://fr.ccunesco.ca/-/media/Files/Unesco/Resources/2023/08/CommunautesNoiresEducationPubliqueCanada.pdf>
- Université de Sherbrooke. (2015). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Conseil d'administration, conseil universitaire.
<https://www.usherbrooke.ca/decouvrir/fileadmin/sites/decouvrir/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>
- Université de Sherbrooke. (2016). *Directive en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Comité de direction de l'Université.
<https://www.usherbrooke.ca/decouvrir/fileadmin/sites/decouvrir/documents/direction/directives/2600-057.pdf>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2020, 22 juillet). *L'intersectionnalité* [vidéo].
https://www.youtube.com/watch?v=LY_39mLmqDw

- Vachon, I., Boucher, A. et Gagné, V. (2021). Copiloter une situation professionnelle dans le but d'ajuster les pratiques du personnel scolaire : une compétence conjuguée pour soutenir le développement professionnel efficace. Dans I. Vachon, S. Guillemette, et G. Vincent (dir.), *La conseillanc e pédagogique, une profession au service des écoles québécoises* (p. 177-194). JFD Éditions.
- Vachon, I., Guertin, D. et Jutras, F. (2013). La compétence conjuguée : une avenue pour la collaboration interprofessionnelle entre directions d'établissement scolaire et conseillers pédagogiques. *Le point sur le monde de l'éducation*, 16(1), 42-43.
- Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches qualitatives*, 35(1), 76-100. <https://doi.org/10.7202/1084497ar>
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie* (2^e éd., p. 107-124). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084-p-107.htm>
- Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd.). De Boeck. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628.htm>
- Villella, M. (2021, septembre 23). *Piti, pit i, zwazo fè niche li (Petit à petit, l'oiseau fait son nid) : le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, formateurs bénévoles en Ayiti* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <http://ruor.uottawa.ca/handle/10393/42728>

- Villella, M. (2023, 15 mars). *Les microagressions raciales : que pourrions-nous faire pour les éviter ?* Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/les-microagressions-raciales/?lang=fr>
- Viviers, S. (2021). Prendre soin de soi en prenant soin de son travail : une perspective clinique et critique sur le travail et la santé mentale. Dans N. Arthur, R. Borgen (Neault) et M. McMahon (dir.), *Théories et modèles orientés sur la carrière Des idées pour la pratique*. (p. 503-514). CERIC.
- Walker, K. D., Kutsyuruba, B. et Cherkowski, S. (2021). *Positive Leadership for Flourishing Schools*. IAP.

P13	C1 C2 C3	DÉS	DÉP	F	-	-	70-79	E-CMM	8	200-499	X	-	-	-	X	-	-	-	-
P12	C1 C3	DÉS	DÉP	F	-	-	70-79	E-CMM	8	200-499	X	X	X	-	X	X	-	-	-
P04	C2	EXP	PROF	F	X	X	70-79	A-CMM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P15	C2	EXP	CS	F	-	-	70-79	E-CMM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P16	C2	EXP	CS	F	-	X	70-79	E-CMM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P17**	C2	DÉS	DÉP	F	-	-	70-79	E-CMM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P18	C2	DÉS	DÉP	F	-	-	70-79	CMM N/S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P19	C2	EXP	DÉS PA	H	-	-	70-79	A-CMM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P20	C2	DÉS	DAÉS	F	-	-	80-89	E-CMM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P21**	C3	DÉS	DÉP	H	-	-	80-89	E-CMM	4	200-499	X	X	-	X	X	-	-	-	-
P22**	C3	DÉS	DÉP	F	-	-	70-79	E-CMM	10	200-499	X	X	X	-	X	X	-	-	-
P23	C3	DÉS	DAÉP	H	-	X	80-89	E-CMM	8	200-499	X	X	X	-	X	X	-	-	-
P24	C3	DÉS	DÉP	H	-	-	80-89	E-CMM	2	200-499	X	X	X	-	-	-	X	-	-
P25	C3	DÉS	DÉP	F	-	X	80-89	E-CMM	10	500-699	X	X	X	-	X	-	-	-	X
P26**	C3	DÉS	DÉP	F	-	-	70-79	E-CMM	6	200-499	X	X	-	-	X	-	-	-	-
P27	C3	DÉS	DAÉP	F	-	-	70-79	E-CMM	8	500-699	X	X	-	-	X	X	-	-	-

Source. B-Lamoureux.

Remarque particulière

P08 La personne participante a demandé le retrait de ses données de la recherche

Légende

- * Information autodéclarée par la DÉS
- ** Personne participante qui n'a pas terminé la collecte de données

Information d'identification générales liées à la recherche

C1	1 ^{re} collecte de données (Entretien exploratoires – S/ENT EXP – Problématique)
C2	2 ^e collecte de données (Mise à l'essai fonctionnelle – MAEF)
C3	3 ^e collectes de données (Mise à l'essai empirique – MAEE – RIS et RCA1 à RCA6)

DÉS	Direction d'établissement scolaire
Experts	Personne représentante experte

CA	Chercheuse-accompagnatrice
CS	Cadre scolaire
DÉP	Direction d'établissement scolaire du primaire
DAÉP	Direction adjointe d'établissement scolaire du primaire
DAÉS	Direction adjointe d'établissement scolaire du secondaire
DÉS	Direction d'établissement scolaire du secondaire
PA	Personne professionnelle de l'accompagnement
PROF	Personne professeure d'université

Marqueurs individuels de diversité

Genre	Autoidentification au marqueur individuel de genre (F-Féminin ; M-Masculin)
Neurodiversité	Autoidentification au marqueur individuel de neurodiversité
Diversité sexuelle/genre	Autoidentification au marqueur individuel de diversité sexuel ou de pluralité des genres

DDN	Date de naissance
70-79	Date de naissance entre 1970 et 1979
80-89	Date de naissance entre 1980 et 1989

Sociodémographie école

Ext-CMM	Territoires à l'extérieur du territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal [CMM] (CMM, 2017a, 2017b)
CMM N/S	Territoire des Couronnes Nord ou Sud de la CMM (CMM, 2011, 2017a)
A-CMM	Territoire des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2011, 2017a)

Regr régulier	Regroupement d'élèves du régulier
Regr adaptation scolaire	Regroupement d'élèves de l'adaptation scolaire
Regr francisation	Regroupement d'élèves de francisation
Élèves vivant avec handicapes	Élèves vivant avec handicapes

Marqueurs de diversité des personnels scolaires et familles

Diversité parents/personnel	Marqueurs de diversité présents auprès de la famille (parents) ou des personnels scolaires
Familles immigrantes	Familles issues de l'immigration
Familles/personnels div. ethnoculturelle et linguistique	Familles et personnels scolaires issus de quelques formes de diversités ethnoculturelle et linguistique
Familles div. ethnoculturelle et linguistique	Familles issues de quelques formes de diversités ethnoculturelle et linguistique
Familles diversité ethnoculturelle	Familles issues de quelques formes de diversités ethnoculturelle
Famille et personnel groupe minoritaire	Famille et personnels scolaires s'identifiant à des groupes minoritaires
Familles vingtaine diversités ethnoculturelle et linguistique	Familles issues de plus d'une vingtaine de diversités ethnoculturelle et linguistique
Familles et personnels multiples div.	Familles et personnels scolaires représentant de multiples formes de diversités

**ANNEXE B. LE GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ POUR
L'ANALYSE DE L'OFFRE ACTUELLE ET DES BESOINS DES PERSONNES
UTILISATRICES CIBLES⁷⁴**

1. Établissement du lien

- Remercier chaleureusement et rappeler l'importance de cette cueillette de données ;
- Présenter le fonctionnement, les considérations éthiques, remplir (en ligne) le formulaire de consentement (confirmer l'autorisation d'enregistrer l'entretien et le temps disponible).

2. Mise en contexte et visée générale de l'entretien

L'objectif de cet entretien est de :

- Discuter des projets de recherche actuels et passés (formation et accompagnement) en lien avec le rôle/compétence/leadership de la DÉS à assurer l'équité et l'inclusion de la diversité (ÉID) de la communauté éducative.
- Clarifier certains concepts : *leadership inclusif et transformatif* ; formation/accompagnement ; équité (justice sociale)/inclusion ; communauté éducative ; diversité.
- Rappeler le projet de recherche discuté lors de la prise de contact initiale : Développement d'un dispositif d'accompagnement favorisant le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire pour assurer l'ÉID de la communauté éducative.

3. Analyse des besoins de l'offre actuelle et des besoins des personnes utilisatrices cibles

- 1) Selon votre expérience et vos observations, comment la DÉS assure l'équité et l'inclusion de la diversité des personnes de la communauté éducative au sein de son établissement ? Comment déploie-t-elle son leadership à cet égard ?
- 2) Selon vous, quelles compétences ou forme de leadership la direction d'établissement scolaire doit-elle développer pour favoriser l'ÉID de toute la communauté éducative ?

⁷⁴ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

4. Analyse des besoins de l'offre actuelle

3) Quels formations (initiales et continues) ou accompagnements **existent ou sont en cours de création** pour le développement du leadership de la direction d'établissement scolaire à assurer l'ÉID ?

- i. Quelles sont les distinctions entre formation et accompagnement de celles-ci ?
- ii. Quels sont les cadres de référence (théorie, paradigme, définition, etc.) utilisés ?
- iii. Ces offres de services s'inscrivent dans quelle forme (voir exemples ci-dessous). Expliquez.
 - Réflexivité, analyse et ajustement de pratique par la pratique ou projet professionnel d'intervention ;
 - Développement professionnel (andragogie, perfectionnement) ;
 - Accompagnement individuel (rôle-conseil, soutien, mentorat, coaching) ;
 - Accompagnement collectif (organisation apprenante/intelligente, codéveloppement, groupe de pratique, pratiques collaboratives, communauté de pratique).
- iv. Quelle est la méthodologie (échantillonnage, recrutement, méthode collecte et d'analyse de données) de ces formations (initiales et continues) ou accompagnements ?
- v. Quelle est l'opérationnalisation de la démarche de la formation ou de l'accompagnement (durée, période, fréquence des rencontres) ?
- vi. Quelles sont la formation et les compétences recherchées chez les personnes formatrices/animatrices/accompagnatrices ?

4) Analyse des besoins des personnes utilisatrices cibles

5) Selon vous, quel contexte de formation (initiale et continue) et d'accompagnement est le plus approprié pour former la direction d'établissement scolaire afin qu'elle favorise l'ÉID de toute la communauté éducative ?

- i. Quels seraient les cadres de référence (théorie, paradigme, définition, etc.) utilisés ?
- ii. Ces offres de services s'inscriraient dans quelle forme (voir exemples ci-dessous). Expliquez.
 - Réflexivité, analyse et ajustement de pratique par la pratique ou projet professionnel d'intervention ;
 - Développement professionnel (andragogie, perfectionnement) ;
 - Accompagnement individuel (rôle-conseil, soutien, mentorat, coaching) ;
 - Accompagnement collectif (organisation apprenante/intelligente, codéveloppement, groupe de pratique, pratiques collaboratives, communauté de pratique).

- iii. Quelle serait la méthodologie (échantillonnage, recrutement, méthode collecte et d'analyse de données) de ces formations (initiales et continues) ou accompagnements ?
 - iv. Quelle serait l'opérationnalisation de la démarche de la formation ou de l'accompagnement (durée, période, fréquence/nombre des rencontres) ?
 - v. [Ajout après les premiers sollicitations et les entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1)] Comment devrait se vivre la collaboration conjuguée entre les leaders accompagnateurs et DÉs dans le cadre de cette formation/accompagnement ?
 - vi. [Ajout après les premiers sollicitations et les entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1)] Quelle serait la forme des outils de formation et d'accompagnement utilisable dans la pratique des DÉs ?
 - vii. Quelles seraient la formation et les compétences recherchées chez les personnes formatrices/animatrices/accompagnatrices ?
- 6) Selon vous, en quoi un dispositif d'accompagnement favorisant le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire peut-il assurer l'ÉID de la communauté éducative ?
 - 7) Selon vous, en quoi le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire est prometteur pour que les personnes de la communauté éducative assurent, à leur tour, l'ÉID ?
 - 8) Parmi les personnes que vous connaissez, quels membres de la communauté éducative seraient intéressés à participer au développement d'un dispositif d'accompagnement qui soutient l'émergence du *leadership inclusif et transformatif* de la direction d'établissement scolaire pour assurer l'ÉID de la communauté éducative ? Qui pourrait profiter et faire cet accompagnement ?

5. Clôture de l'entretien

- Résumer les propos en relevant les éléments importants ;
- Faire valider le résumé ;
- Demander au participant s'il a des choses à ajouter ou ses impressions ;
- Remercier à nouveau ;
- Rappeler les considérations éthiques.

6. Impressions suite à l'entretien (à consigner dans le journal de bord)

- Détails techniques ;
- Non verbal des sujets durant l'entretien ;
- Déroulement ;
- Anecdotes significatives ;
- Commentaires quant aux visées générales et spécifiques ;
 - Recommandations pour la suite,
 - Recommandations pour l'analyse.

**ANNEXE C. LA DOCUMENTATION POUR LES SOLLICITATIONS ET LES
ENTRETIENS EXPLORATOIRES INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS DESTINÉE AUX
PERSONNES PARTICIPANTES (PHASE 1 – PROBLÉMATIQUE ; ENT EXP – C1)⁷⁵**

Courriel d’invitation

Objet du courriel : Entretien exploratoire | Équité et inclusion | Besoins formation-
accompagnement DÉE

⁷⁵ Tel que mentionné dans l’introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

Bonjour,

Je suis Bianca [B.Lamoureux](#), étudiante au Ph.D. en gestion de l'éducation. Mon expérience antérieure à titre de responsable de services spécialisés, puis conseillère pédagogique en soutien auprès des directions d'établissement d'enseignement (DÉE) m'a amenée à m'intéresser à la recherche concernant l'inclusion, le respect de l'équité et l'ouverture à la diversité dans les établissements d'enseignement. Mes travaux abordent plus spécifiquement la formation et l'accompagnement, principalement en administration scolaire, la gestion de projets et l'andragogie, le partenariat entre les centres de services scolaires et les universités, l'inclusion de la communauté éducative ainsi que la réussite éducative et le bien-être dans les établissements d'enseignement.

L'avant-projet de recherche pour lequel je vous sollicite aujourd'hui se réalise sous la direction de la professeure Suzanne Guillemette, Ph. D. en gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke, ainsi que de la professeure Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D. en administration scolaire à l'Université du Québec en Outaouais.

Ma requête s'adresse aux directions générales ou directions générales adjointes, directions ou directions adjointes de services éducatifs des centres de services scolaires et quelques DÉE intéressées à participer à un **entretien exploratoire individuel de 60 minutes** par visioconférence. L'intention de celui-ci est de **réfléchir aux besoins de formation ou d'accompagnement des DÉE** afin de soutenir le déploiement de leur leadership au regard de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative. Je compte réaliser ces entretiens entre le 8 et le 30 mars 2021. La participation à cet entretien sera traitée en toute confidentialité. Il vous permettra d'enrichir vos réflexions quant à la façon dont les DÉE assurent l'équité et l'inclusion de la communauté éducative au sein de votre centre de services scolaire ainsi qu'aux possibilités de formation et d'accompagnement à cet égard.

Afin de mieux cerner l'impérativité de la mobilisation des milieux scolaires au regard des enjeux d'équité et d'inclusion, je vous invite à consulter le contexte de mon avant-projet de recherche.

Je vous remercie de votre précieuse attention en espérant que ma requête vous interpelle et vous incite à accepter cet entretien exploratoire. Si vous avez des questions ou souhaitez réaliser cet entretien plus tôt, n'hésitez pas à me joindre à bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca.

Mes salutations distinguées,

Bianca B.Lamoureux, M.Ed. adm. sc.

Doctorante en éducation (Ph.D) – UdeS

Assistante de recherche (UQTR et UdeS) et chargée de cours (UdeS)

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

Membre de l'ACFAS, de l'ACCPQ, de l'ADÉRAÉ, de l'ACÉAS, de la SCÉÉ, du GRIDE, du RÉU-CIR, du LISIS, du CRIFPE, du RÉVERBÈRE et du Lab-RD².

Document d'information et formulaire de consentement informatisé sur Form 365 rempli par les personnes participantes

DOCUMENT D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Document d'information complémentaire au formulaire de consentement pour un entretien exploratoire dans le cadre d'un avant-projet de recherche : *Développement d'un dispositif d'accompagnement en soutien au leadership inclusif et transformatif de la direction d'établissement d'enseignement (DÉE) en contexte de diversité visant à favoriser l'équité et l'inclusion de la communauté éducative*

Bianca B-Lamoureux, étudiante au Ph.D., Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation,
Département de la gestion de l'éducation et de la formation

sous la direction

de la professeure Suzanne Guillemette, Ph. D. en gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke
et de la professeure Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D. en administration scolaire à l'Université du Québec en Outaouais.

En quoi consiste votre participation à cet entretien?

Votre participation à cet entretien exploratoire individuel de 60 minutes par visioconférence vise à réfléchir et formaliser les besoins de formations et d'accompagnement des directions d'établissement d'enseignement (DÉE) afin de soutenir le déploiement de leur leadership au regard de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative. Votre participation à cet entretien vous permettra d'enrichir vos réflexions quant à la façon dont les DÉE assurent l'équité et l'inclusion de la communauté éducative au sein de votre centre de services scolaire ainsi qu'aux possibilités de formation et d'accompagnement à cet égard.

Les propos porteront sur les besoins de l'offre actuelle et des besoins des DÉE en lien avec la formation et l'accompagnement pour soutenir le déploiement de leur leadership au regard de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative. Pour ce faire, vous serez questionnés sur vos expériences et vos observations en lien avec:

- la façon dont la DÉE assure l'équité et l'inclusion de la diversité des membres de la communauté éducative au sein de son établissement;
- les formations ou accompagnements existants ou en cours de création pour le développement du leadership de la DÉE en contexte de diversité pour assurer l'équité et l'inclusion dans votre milieu;
- le contexte et les modalités de formation et d'accompagnement les plus appropriés pour former la DÉE en contexte de diversité afin qu'elle favorise l'équité et l'inclusion de toute la communauté éducative.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps de l'entretien à insérer à votre calendrier, soit 60 minutes entre le 8 et le 30 mars 2021.

Pour permettre d'assurer l'exactitude des propos échangés lors de l'entretien exploratoire, ce dernier sera **enregistré**. Pour éviter votre identification, les données seront traitées de manière **entièrement confidentielle**

:

- La confidentialité sera assurée en identifiant les personnes ayant participé aux entretiens exploratoires par des codes alphabétiques et numériques;
- Les données (dont l'enregistrement vidéo) seront conservées sous fichiers électroniques avec un mot de passe;

- Les seules personnes qui y auront accès sont la doctorante et les chercheurs dirigeant le projet de thèse de la doctorante;
- Les données pourraient être croisées éventuellement avec d'autres données pour constituer un échantillon plus large;
- Les données seront détruites au plus tard en 2030 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document;
- Les résultats seront présentés de manière anonyme et pourront être diffusés lors de colloque ou par des articles scientifiques.

Considérant que nous échangerons divers propos et informations qui soutiendront un projet de recherche en cours de développement et que des opinions, avis et autres informations en lien avec vos expériences et votre milieu professionnel seront partagés:

- Nous comptons sur **votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations**;
- Votre participation à cet entretien exploratoire se fait sur une base volontaire;
- Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous **retirer en tout temps** sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Les chercheuses considèrent que les risques possibles sont minimaux. Cependant, la précision d'objectifs permettant l'avancement des connaissances issues de la recherche au sujet du développement d'un dispositif d'accompagnement en soutien au leadership de la direction d'établissement d'enseignement (DÉE) en contexte de diversité visant à favoriser l'équité et l'inclusion de la communauté éducative est le bénéfice prévu:

- Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant cet entretien exploratoire ou sur cet avant-projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous aux coordonnées indiquées ci-dessous.

➔ [Remplir le formulaire de consentement](#)

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco.
Doctorante en éducation (Ph.D)
Assistante de recherche et chargée de cours
Gestion de l'éducation et de la formation
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

Suzanne Guillemette, Ph. D.
Professeure agrégée
Gestion de l'éducation et de la formation
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Suzanne.guillemette@usherbrooke.ca
1-888-463-1835 p. 61788

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT pour un entretien exploratoire

Par

Bianca B-Lamoureux, étudiante au Ph.D.,
Université de Sherbrooke,
Faculté d'éducation,
Département de la gestion de l'éducation et de la formation

sous la direction
de la professeure Suzanne Guillemette, Ph. D. en gestion de l'éducation et de la formation à
l'Université de Sherbrooke
et de la professeure Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D. en administration scolaire à l'Université du
Québec en Outaouais.

* Obligatoire

Consentement

1. Question *

- J'ai lu et compris le document d'information complémentaire à ce formulaire de consentement au sujet de l'entretien exploratoire de l'avant-projet « Développement d'un dispositif d'accompagnement en soutien au leadership inclusif et transformatif de la DÉE en contexte de diversité visant à favoriser l'équité et l'inclusion de la communauté éducative ».
- J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation à cet entretien exploratoire individuel enregistré.
- J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de cet entretien exploratoire réalisé dans le cadre d'un avant-projet de recherche doctorale.
- J'accepte librement de participer à l'entretien exploratoire individuel enregistré.
- J'accepte que les données recueillies soient utilisées aux fins de la recherche.
- Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entretien exploratoire individuel enregistré.

2. Indiquez votre nom et prénom *

L'envoi et la complétion de mes informations personnelles à ce formulaire atteste de mon consentement éclairé et fait office de signature officielle.

3. Indiquez votre adresse courriel *

L'envoi et la complétion de mes informations personnelles à ce formulaire atteste de mon consentement éclairé et fait office de signature officielle.

Confirmation de rencontre avec hyperlien

Bonjour,

Vous trouverez ci-joint le lien Teams nous permettant de réaliser notre rencontre.

Je vous invite à consulter la lettre d'information et le formulaire de consentement prochainement afin que je puisse répondre à vos questions, s'il y a lieu, avant notre entretien exploratoire.

Je vous remercie encore de votre intérêt et disponibilité,

Au plaisir de vous rencontrer le **xx mars** 2021.

Mes salutations distinguées,

Bianca B. Lamoureux, M.Ed. adm. soc.

Doctorante en éducation (Ph.D) – UdeS

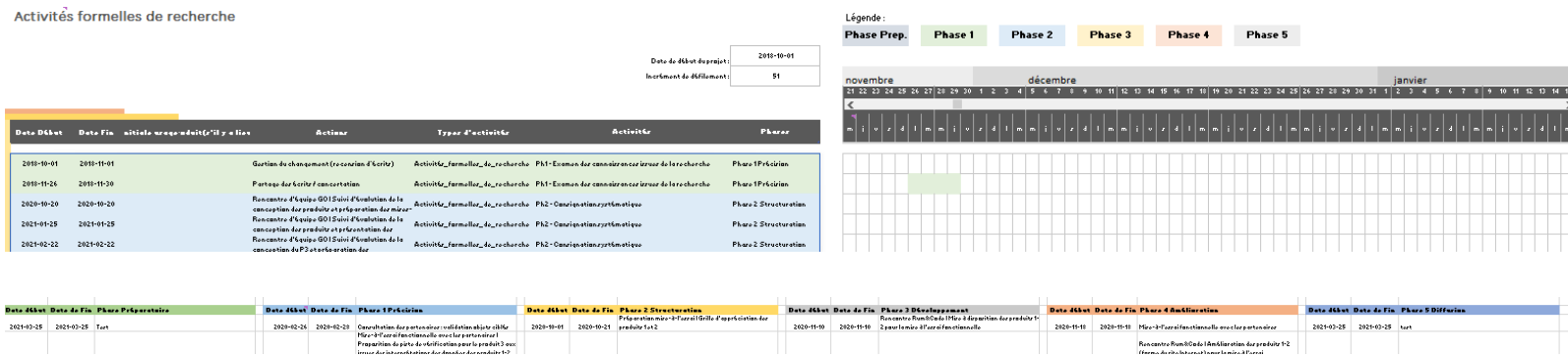
Assistante de recherche (UQTR et UdeS) et chargée de cours (UdeS)

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

Member de l'ACFAS, de l'ACCPQ, de l'ADERAÉ, de l'ACÉAS, de la SCÉE, du GRIDE, du RÉU-CIR, du LISIS, du CRIFPE, du RÉVERBERÉ et du Lab-RD²

ANNEXE D. L'OUTIL DE CONSIGNATION INDIVIDUEL DES ACTIVITÉS FORMELLES DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

Figure 9 Les captures d'écran de deux feuilles du Classeur Excel du cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB)



Note. B-Lamoureux et Vinh (2021a). Cette figure et ce produit sont distribués sous la licence [CC BY-NC-ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**ANNEXE E. LES FICHES INFORMATISÉES DE RÉTROACTION POUR
L'AMÉLIORATION DES PROTOTYPES CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT
DES PERSONNES REPRÉSENTANTES-EXPERTES/DÉS⁷⁶**

Note. © B-Lamoureux. Les crédits actuels de ce produit sont liés à cette thèse.

Précisions : Les dates et noms/prénoms de chacune des complétions sont entrés de façon automatisée par le formulaire informatisé.

Introduction du questionnaire : Afin d'amorcer cette dernière partie de notre rencontre collective de mise à l'essai fonctionnelle, chaque personne participante est invitée à remplir une fiche informatisée de rétroaction à l'égard de ;

- L'utilisabilité et la valeur d'estime des produits d'accompagnement destinés à la DÉS
- Des composantes essentielles des produits d'accompagnement ;
- Des améliorations à apporter aux produits conceptuels et d'accompagnement ;
- De l'utilité et l'adéquation avec les besoins du milieu présentés dans la problématique et le cadre de référence.

La compétition devrait prendre une trentaine de minutes et nous ferons un retour en grand groupe.

1. L'utilisabilité et la valeur d'estime des produits d'accompagnement destinés à la DÉS

Consignes :

Selon l'expérience vécue, indiquez dans quelle mesure ces énoncés décrivent le produit mentionné.

1 : Pas du tout d'accord

2 : Pas d'accord

3 : D'accord

4 : Tout à fait d'accord

Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas

Ensuite, expliquez vos réponses.

⁷⁶ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

Projet professionnel d'intervention	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : D'accord	4 : Tout à fait d'accord	Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas
Le produit est clairement présenté.					
Le produit est facile à comprendre.					
Le produit est facile à consulter.					
Le produit est facile à utiliser.					
La présentation du produit est attrayante et visuellement intéressante.					

a) Expliquez

Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : D'accord	4 : Tout à fait d'accord	Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas
Le produit est clairement présenté.					
Le produit est facile à comprendre.					
Le produit est facile à consulter.					
Le produit est facile à utiliser.					
La présentation du produit est attrayante et visuellement intéressante.					

a) Expliquez

2. Parmi les produits d'accompagnement (opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement, PPI, fiches informatisées d'introspection et de rétroaction, posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice) pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif*, quelles composantes vous apparaissent essentielles ?

a) Expliquez

3. Quelles améliorations devraient être apportées aux produits conceptuels et d'accompagnement ?
- Des produits conceptuels et d'accompagnement du *leadership inclusif et transformatif* ;
 - Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement ;
 - Posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice ;
 - Le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* ;
 - Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS* ;
 - Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-développeuse ;

4. Utilité et adéquation avec les besoins du milieu présentés dans la problématique et le cadre de référence

Consignes :

Selon l'expérience vécue, indiquez dans quelle mesure ces énoncés complètent la phrase introductive et décrivent les produits.

1 : Pas du tout d'accord

2 : Pas d'accord

3 : D'accord

4 : Tout à fait d'accord

Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas

Ensuite, expliquez vos réponses.

Les produits conceptuels et d'accompagnement ainsi que le cadre opérationnel des rencontres collectives d'accompagnement permettent-ils de...	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : D'accord	4 : Tout à fait d'accord	Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas
Comprendre pour mieux ajuster les présupposés au regard de l'ÉID ;					
Se donner un temps de qualité pour développer une compréhension des enjeux et solutions à l'égard de l'ÉID auprès de toutes les personnes de la communauté éducative ;					
Utiliser le projet éducatif comme « porte d'entrée » pour réfléchir sur l'ÉID ;					
Prendre le temps nécessaire pour comprendre et intégrer à sa pratique les savoirs issus de la recherche en lien avec la gestion du changement des présupposés et des cadres de références quant à l'ÉID ;					

Développer des outils de suivi et de régulation pour mieux piloter le changement de paradigme dans le temps.					
Partir de situations réelles pour développer de outils (praticopratique);					
Utiliser une modalité collective (par ex. communauté de pratique, organisation apprenante) qui soutient l'analyse et l'ajustement de la pratique animées minimalement par une personne accompagnante qui utilise l'art du questionnement pour soutenir la réflexivité auprès de petits groupes de DÉs volontaires ;					
Mener un projet réel dans le milieu pour mieux réfléchir l'ÉID de façon différenciée selon l'analyse du milieu de chaque DÉs ;					
Partir des encadrements légaux, ministériels et de la théorie – savoirs issus de la recherche pour mieux réfléchir la réalité ou vice versa.					

- a) Expliquez
b) Quelles améliorations suggérez-vous ?

Autres commentaires

5. Quelles sont les forces, non mentionnées jusqu'à présent, de ce des produits conceptuels et d'accompagnement et ces produits d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs auprès de sa communauté éducative ?
6. Quelles sont les limites, non mentionnées jusqu'à présent, de ce des produits conceptuels et d'accompagnement et ces produits d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs auprès de sa communauté éducative ?
7. Quelles sont vos recommandations, non mentionnées jusqu'à présent, pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs auprès de sa communauté éducative ?

Merci pour votre implication dans cette recherche !

**ANNEXE F. LES TROIS PHASES D'UNE RENCONTRE COLLECTIVE
D'ACCOMPAGNEMENT**

Tableau 22 Les trois phases d'une rencontre collective d'accompagnement

Phases	Description du déroulement
Accueil et préparation	<p>Être présent et accueillant aux personnes, à leur arrivée ; Présenter et valider le compte rendu de la rencontre précédente ; Présenter et valider les schémas préalablement coconstruits, lorsqu'il y a lieu ; Présenter des capsules théoriques faisant suite à la rencontre ; Accueil et préparation précédente : sur des thèmes identifiés par les participants, s'il y a lieu ; Construire ensemble ou valider l'ordre du jour.</p>
Réalisation	Présentation des PPI
Intégration et introspection	<p>Identifier certaines prises de conscience sur une base individuelle (fiches informatisées d'introspection et de rétroaction) relativement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aux enjeux et finalités d'ÉID de la communauté éducative ; • Au développement de leur <i>leadership inclusif et transformatif</i> ; • Aux différents produits (conceptuel et d'accompagnement). <p>Échange et partage collectif sur les prises de conscience par le groupe quant aux apprentissages émanant de la rencontre sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enjeux et finalités d'ÉID de la communauté éducative ; • Leur <i>leadership inclusif et transformatif</i> ; • Les produits conceptuels et d'accompagnement de <i>leadership inclusif et transformatif</i> ; • Les produits d'accompagnement.

Source. Guillemette (2021, p. 81)


ANNEXE G. LE CAHIER DE CONSIGNATION DU PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION (CC-PPI) QUI VISE À ASSURER L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ (ÉID) DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE⁷⁷

Note. © B-Lamoureux. Les crédits actuels de ces produits sont liés à cette thèse. Ces produits ont été structurés à partir de différents travaux (B-Lamoureux, 2020, 2021a; Guillemette, 2021, p. 69 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Prud'homme et Vézina, 2012 ; Rousseau, 2012b ; Rousseau, Dumont, *et al.*, 2012).

AUTOÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DE MON LEADERSHIP INCLUSIF ET TRANSFORMATIF

Intention de développement professionnel collectif des DÉS participantes aux rencontres collectives d'accompagnement :

Développer la cohérence entre 1a) la vision et les principes de l'ÉID de la communauté éducative et 1b) les attitudes et les compétences intra/interpersonnelles des DÉS qui impulse 2a) la promotion de l'ÉID lors de 3) la formation et l'accompagnement des personnes ainsi que lors de 4) la mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions pour assurer l'ÉID afin que cette promotion fasse émerger de réelles transformations individuelles, organisationnelles et sociétales favorisant l'équilibre entre le bien individuel et le bien commun qui dynamise l'interdépendance et l'interconnexion des humains résultants à une sensibilité et responsabilité collective face aux enjeux mondiaux.

 <p>[Mettre référence initiale]</p>	<p align="center">Je me reconnais... première rencontre collective d'accompagnement</p>	<p align="center">Je dois développer... 2^e à cinquième rencontre collective d'accompagnement</p>	<p align="center">J'ai développé... sixième rencontre collective d'accompagnement</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁷⁷ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

1) Vision, principes, attitudes, compétences intra et interpersonnelles	[1 ^{re} rencontre collective d'accompagnement]	[2 ^e rencontre collective d'accompagnement] [3 ^e rencontre collective d'accompagnement] [4 ^e rencontre collective d'accompagnement] [5 ^e rencontre collective d'accompagnement]	[6 ^e rencontre collective d'accompagnement]
3) La formation et l'accompagnement collectif des personnes de la communauté éducative	[1 ^{re} rencontre collective d'accompagnement]	[2 ^e rencontre collective d'accompagnement] [3 ^e rencontre collective d'accompagnement] [4 ^e rencontre collective d'accompagnement] [5 ^e rencontre collective d'accompagnement]	[6 ^e rencontre collective d'accompagnement]
4) La mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions pour assurer l'équité et l'inclusion	[1 ^{re} rencontre collective d'accompagnement]	[2 ^e rencontre collective d'accompagnement] [3 ^e rencontre collective d'accompagnement] [4 ^e rencontre collective d'accompagnement] [5 ^e rencontre collective d'accompagnement]	[6 ^e rencontre collective d'accompagnement]
2) La promotion de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative	[1 ^{re} rencontre collective d'accompagnement]	[2 ^e rencontre collective d'accompagnement] [3 ^e rencontre collective d'accompagnement] [4 ^e rencontre collective d'accompagnement] [5 ^e rencontre collective d'accompagnement]	[6 ^e rencontre collective d'accompagnement]



Intention de développement professionnel	Regard sur ma pratique en lien avec mon intention de développement professionnel (j'ai mis en action...)
[1 ^{re} rencontre collective d'accompagnement]	[2 ^e rencontre collective d'accompagnement] [3 ^e rencontre collective d'accompagnement] [4 ^e rencontre collective d'accompagnement] [5 ^e rencontre collective d'accompagnement] [6 ^e rencontre collective d'accompagnement]

Ce que je découvre	Ce qui me surprend, me « bouscule », me déséquilibre, me préoccupe...	Ce qui me questionne	Ce que je dois approfondir
[date] [date] [date]	[date] [date] [date]	[date] [date] [date]	[date] [date] [date]

CANEVAS D'ACCOMPAGNEMENT DU PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION (CA-PPI)

1 Questionner/observer

Mise en contexte organisationnelle en lien avec les enjeux et finalités de l'ÉID (vision et orientation CSS, plan d'engagement vers la réussite, etc.)

Mise en contexte de l'école et du projet éducatif en lien avec les enjeux et finalités de l'ÉID.

- **Dans votre école, à l'égard des élèves :**
 - Comment s'assure-t-on que les curriculums et les pratiques d'enseignement d'apprentissage prennent en compte les identités et les expériences des élèves, tout en maintenant de hautes attentes à leur égard ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 30)
 - Comment représentons-nous les histoires, les contributions, les modes de vie et les luttes des élèves présents dans notre école dans les ressources éducatives, les curriculums, les activités d'apprentissage et les événements scolaires ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 30)
 - Comment évitons-nous que les préjugés, les stéréotypes et la culture valorisée par l'école induisent des biais dans l'évaluation ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 30)
 - Comment prenons-nous en compte les facteurs temporaires, comme l'acquisition de la langue d'enseignement, dans l'évaluation des compétences, des comportements ainsi que des besoins de services complémentaires et particuliers ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 30)
 - Quand et comment les élèves et leurs familles sont-ils invités à prendre part aux décisions concernant leur cheminement scolaire et leurs transitions scolaires ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 30)
- **Dans votre école, à l'égard des autres membres de la communauté éducative (parent, personnel interne de l'école/du CSS et externe) :**
 - Qui prend part aux décisions concernant le fonctionnement de l'établissement et le partage des ressources et qui en est exclu ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 37)
 - Par quels moyens la présence et la parole des personnes de groupes minorisés parmi les élèves et le personnel de l'établissement sont-elles favorisées ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 37)
 - Comment les modes de nomination aux comités et aux instances décisionnelles de l'établissement (p. ex. conseil des élèves, conseil d'établissement) contribuent-ils à une représentation équitable des personnes de la communauté éducative ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 37)

- Quels moyens permettent de communiquer les informations concernant les comités et les instances décisionnelles de l'établissement et de la commission scolaire (p. ex. conseil des commissaires) aux personnes y étant sous-représentées ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 37)
- Quelles opportunités nous permettent d'apprendre des familles et des communautés de groupes minorisés fréquentant l'établissement ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 37)

2 Analyse : questionnements pour comprendre la situation de départ et problématiser

Problématiser	Définir les choix des scénarios	Validation du scénario : inventaires des forces et des contraintes
<p>Quelle est la pertinence sociale (PS) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le contexte dans lequel se vit l'évènement (promotion de l'ÉID) ? Quels sont les enjeux et de quel ordre politique, psychosocial, psychoéducatif, socioéconomique, socioculturel ou organisationnel ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quels groupes sont minorisés dans la société ? Comment cela se répercute-t-il dans notre milieu, pour les élèves, leurs familles et le personnel scolaire ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 23) ○ Comment les personnes souhaitant agir face aux inégalités, injustices et exclusions au sein de l'école sont-elles encouragées et accompagnées ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 23) ○ Comment les données utilisées ou produites permettent-elles au personnel de l'établissement d'identifier et d'agir sur les écarts entre les groupes, relativement aux motifs de discrimination proscrits par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 23) 	<p>Quels sont les ancrages théoriques (AT) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les recherches qui ont traité de l'objet du questionnement ? Voir les ressources et références de Larochelle-Audet <i>et al.</i> (2020, p. 43-44) • Quels sont les résultats de ces recherches pertinents pour votre PPI d'ÉID de la communauté éducative ? • Quels sont les éléments pertinents pour votre PPI d'ÉID de la communauté éducative qui se croisent parmi les recherches (invariants/contraires/spécificités) ? • Comment ces résultats pertinents viennent-ils soutenir la compréhension de la situation pour votre PPI d'ÉID de la communauté éducative ? • Comment ces recherches apportent-elles certaines pistes de solutions pertinentes à la situation pour votre PPI d'ÉID de la communauté éducative ? En quoi n'apportent-elles pas de réponses ? <p>A partir de la PS et des AT, quels sont les scénarios plausibles ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les pistes de solution qui émergent de ces résultats de recherche, en lien avec le contexte et les préoccupations ? • Quelle est l'orientation à prendre ? 	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de la PS et des AT, quelles sont les forces et les contraintes du milieu ? • Qui sont les partenaires potentiels ?* voir les facteurs/obstacles dans le changement <ul style="list-style-type: none"> ▪ à la préparation (Rousseau, Dumont, <i>et al.</i>, 2012, p. 149-150), ▪ à la réalisation du changement (Prud'homme et Vézina, 2012, p. 179-180) ▪ à l'intégration (Rousseau, 2012b, p. 194-195) • Comment puis-je les mobiliser ? • Quelles sont les forces existantes : expertises, compétences, outils, ressources budgétaires, etc. ? • Quels sont les obstacles possibles : temps, mobilisation, ressources, etc. ? * voir les facteurs/obstacles dans le changement <ul style="list-style-type: none"> ○ à la préparation (Rousseau, Dumont, <i>et al.</i>, 2012, p. 149-150), ○ à la réalisation du changement (Prud'homme et Vézina, 2012, p. 179-180) ○ à l'intégration (Rousseau, 2012b, p. 194-195)

<ul style="list-style-type: none"> ○ Sur quels critères s'appuie-t-on pour favoriser l'équité plutôt que l'égalité dans le partage des ressources dans l'établissement ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 23) ○ Comment l'équipe-école s'assure-t-elle d'inclure l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le code vie et le projet éducatif de l'école ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 23) ○ De quelle manière s'assure-t-on que l'organisation des services éducatifs, du travail et des structures scolaires (locaux, horaires, etc.) n'a pas pour effet d'exclure ou de ségréger, partiellement/temporairement ou entièrement/définitivement, certains élèves, groupes d'élèves et membres du personnel ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 23) • Quelles sont les préoccupations découlant de ce contexte ? • Quelles sont les informations quantitatives qui peuvent éclairer la situation ? • Quels sont les faits qualitatifs et observables qui viennent mettre en lumière la situation ? 	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de ces éléments, comment peut-on définir la situation de départ de manière objective ? 	
③ Planification de l'orientation du projet professionnel d'intervention : action à mener pour réduire l'écart entre la situation de départ (SD) et la situation visée (SV)		
Orientation : Incident critique devenant la situation de départ (SD) – faits	Orientation : Écart entre la SD et la SV	Orientation : Situation visée (SV) – objectifs

<p>À la lumière de votre problématisation, quelle est la situation de départ ?</p>	<p>À la lumière des de l'inventaire des forces et des contraintes, quel est l'écart entre la SD et la SV ?</p>	<p>À la lumière des ancrages théoriques et des scénarios plausibles, quelle est la situation visée (SV) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les indicateurs qui démontrent l'atteinte des objectifs collectifs et individuels ? • Comment et quand l'évaluation de l'atteinte de la situation visée sera réalisée ? • Comment et quand la révision et le réajustement face à l'atteinte de la situation visée seront réalisés ?
<p>Objectifs : Identification des objectifs spécifiques pour atteindre la situation visée</p>		<p>Moyens/outils</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les actions à mener ? • Quelles sont les étapes susceptibles de nous permettre de rencontrer la situation visée ? • Quelles sont les stratégies à mettre en place ? • Quelles sont les pratiques à ajuster ? • Formation et accompagnement collectif en lien avec l'ÉID : Quels sont les besoins de développement professionnel (connaissances, compétences, etc.) en lien avec l'ÉID ? : <ul style="list-style-type: none"> ○ De quelle manière et dans quels documents l'équité, l'inclusion et la justice sociale sont-elles intégrées aux valeurs guidant l'action et les décisions dans votre école ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 17) ○ Quelles sont les activités de développement professionnel (actuelles ou possibles) nous permettant de réfléchir à nos propres préjugés et privilèges et à leurs effets dans la vie scolaire ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 17) ○ À quel moment et de quelle façon discutons-nous en équipe-école d'une situation observée qui semble démontrer de l'iniquité, de l'exclusion ou de l'injustice ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 17) ○ Quand et à travers quelles activités abordons-nous les questions liées aux droits et libertés des personnes dans notre milieu, notamment édictées dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ? 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui sont les acteurs de première ligne interpellés ? 2. Quelles sont les expertises existantes et comment les mettre à profit pour rencontrer les objectifs ? 3. Quels sont les meilleurs dispositifs d'accompagnement pour soutenir ce développement professionnel : information/sensibilisation, formation/action, groupe d'analyse de pratiques ?

<p>(Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ À quels moments et à travers quelles activités le personnel de l'école peut-il s'interroger collectivement et discuter ouvertement et sans danger des systèmes d'oppression organisant la société (racisme, transphobie, classisme, sexisme, capacitismes, etc.) ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 17). 		
4 Planification de l'opérationnalisation (mise en œuvre et collecte de données) et la régulation (rétroaction et bilan) du changement accompagné en faveur de l'ÉID auprès de la communauté éducative de mon établissement		
<i>À la lumière de l'identification des objectifs spécifiques et des moyens pour les atteindre dans le but d'arriver à la situation désirée que vous avez déterminés, planifiez, mettez en œuvre et régulez le changement accompagné que vous réaliserez auprès de votre communauté éducative</i>		
Phase 1 : La préparation au changement accompagné auprès de la communauté éducative	Phase 2 : La réalisation du changement accompagné auprès de la communauté éducative	Phase 3 : L'intégration du changement accompagné auprès de la communauté éducative
<ul style="list-style-type: none"> • Identification des défis perçus (dévoilement des perceptions, questionnement en lien avec la mission de l'école, accès aux ressources financières et humaines, portrait de la collaboration) ; • Élaboration de la vision (potentiel individuel et collectif, erreurs de perceptions, compréhension empathique) • Articulation de la mission (objectifs communs et compréhension commune). 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification des actions (« apprendre que », intégration de nouvelles connaissances, « apprendre à », acquisition de savoir-faire, développement d'habileté ou exercice de compétence) • Mise en œuvre des actions (passage à l'action : apprendre). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilan de l'ensemble du processus qui comprend l'atteinte des objectifs collectifs et individuels, • Évaluation de l'efficacité, révision et réajustement • Identification de nouveaux défis et la relance du processus en entier vers un nouveau changement avisé pour répondre à ces défis

CANEVAS RÉFLEXIF DU PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION (CR-PPI) AUPRÈS DE MA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE		
1 Questionner/observer		
<p>Mise en contexte organisationnelle en lien avec les enjeux et finalités de l'ÉID (vision et orientation CSS, plan d'engagement vers la réussite, etc.)</p> <p>Mise en contexte de l'école et du projet éducatif en lien avec les enjeux et finalités de l'ÉID.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans votre école, à l'égard des élèves : • Dans votre école, à l'égard des autres membres de la communauté éducative (parent, personnel interne de l'école/du CSS et externe) : 		
2 Analyse : questionnements pour comprendre la situation de départ et problématiser		
Problématiser	Définir les choix des scénarios	Validation du scénario : inventaires des forces et des contraintes
3 Planification de l'orientation du projet professionnel d'intervention : action à mener pour réduire l'écart entre la situation de départ (SD) et la situation visée (SV)		
Orientation : Incident critique devenant la situation de départ SD) – faits	Orientation : Écart entre la SD et la SV	Orientation : Situation visée (SV) – objectifs
Objectifs : Identification des objectifs spécifiques pour atteindre la situation visée	Moyens/outils	

4 Planification de l'opérationnalisation (mise en œuvre et collecte de données) et la régulation (rétroaction et bilan) du changement accompagné en faveur de l'ÉID auprès de la communauté éducative de mon établissement			
<i>À la lumière de l'identification des objectifs spécifiques et des moyens pour les atteindre dans le but d'arriver à la situation désirée que vous avez déterminés, planifiez, mettez en œuvre et réglez le changement accompagné que vous réaliserez auprès de votre communauté éducative</i>			
Phase 1 : La préparation au changement accompagné auprès de la communauté éducative		Phase 2 : La réalisation du changement accompagné auprès de la communauté éducative	

ANNEXE H. LE CANEVAS DES FICHES INFORMATISÉES D'INTROSPECTION ET DE RÉTROACTION DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE⁷⁸

Note. © B-Lamoureux. Les crédits actuels de ce produit sont liés à cette thèse.

Précisions : Les dates et noms/prénoms de chacune des complétions sont entrées de façon automatisée par le formulaire informatisé.

Introduction du questionnaire : Afin d'amorcer cette dernière partie d'intégration et d'introspection de notre rencontre collective d'accompagnement, chaque personne participante est invitée à remplir une fiche informatisée d'introspection et de rétroaction à l'égard de l'intention de la rencontre, du projet professionnel d'intervention, du développement du *leadership inclusif et transformatif* et du projet de recherche. La compétition devrait prendre une vingtaine de minutes et nous ferons un retour en grand groupe.

Section introspection à l'égard de la rencontre collective d'accompagnement

[questions 1-4 pour toutes les rencontres collectives d'accompagnement]

1. Les intentions de la rencontre, sont-ils rencontrés ? *Oui/Non. Si oui, question 1a). Si non, question 2.*
 - a) En quoi les intentions n'ont pas été rencontrées et que proposes-tu pour y parvenir la prochaine fois ?
2. Parmi tous les échanges, que retiens-tu de pertinent pour :
 - a) ton projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de ta communauté éducative ?
 - b) ton *leadership inclusif et transformatif* ?
3. Parmi tous les échanges, qu'as-tu besoin d'approfondir pour développer :
 - a) ton projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de ta communauté éducative ?
 - b) ton *leadership inclusif et transformatif* ?
4. D'ici la prochaine rencontre, que veux-tu mettre à profit dans ta pratique concernant :

⁷⁸ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

- a) ton projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de ta communauté éducative ?
- b) ton *leadership inclusif et transformatif*?

Section rétroaction à l'égard des produits conceptuels et d'accompagnement [questions 5-6 pour les rencontres collectives d'accompagnement 3 et 5]

5. Quels sont les effets des produits conceptuels et d'accompagnement sur ton *leadership inclusif et transformatif*?
- a) Des produits conceptuels et d'accompagnement du *leadership inclusif et transformatif*;
 - b) Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement ;
 - c) Posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice
 - d) Le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* ;
 - e) Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (FIIR DÉS) ;
6. Parmi les produits d'accompagnement (opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement, CC-PPI, FIIR DÉS, posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice) pour soutenir le développement de ton *leadership inclusif et transformatif*, quelles composantes t'apparaissent essentielles ?

[questions 7-8 pour toutes les rencontres collectives d'accompagnement]

7. Quelles améliorations devraient être apportés aux produits conceptuels et d'accompagnement ?
- a) Des produits conceptuels et d'accompagnement du *leadership inclusif et transformatif*;
 - b) Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement ;
 - c) Posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice ;
 - d) Le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* ;
 - e) Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction ;
8. Autres commentaires non partagés dans les questions précédentes.

Félicitations pour ton temps et ton engagement dans ton développement professionnel et merci pour ton implication dans ce projet de recherche !

ANNEXE I. LE CANEVAS DE LA FICHE INFORMATISÉE D'INTROSPECTION ET DE RÉTROACTION POUR LA CHERCHEUSE-ACCOMPAGNATRICE⁷⁹

Note. © B-Lamoureux. Les crédits actuels de ce produit sont liés à cette thèse.

Section introspection à l'égard de la rencontre collective d'accompagnement [questions 1-5 pour toutes les rencontres collectives d'accompagnement]

1. Les intentions de la rencontre, sont-ils rencontrés ? *Oui/Non. Si oui, question 2). Si non, question 1a).*
 - a) En quoi les intentions n'ont pas été rencontrées et comment y parvenir la prochaine fois ?
2. Parmi tous les échanges, qu'est-ce que je retiens de pertinent pour les DÉs en lien avec :
 - a) les projets professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative des DÉs ?
 - b) le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs ?
3. Parmi tous les échanges, qu'est-ce que les DÉs ont besoin d'approfondir pour développer :
 - c) leur projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative ?
 - d) leur *leadership inclusif et transformatif* ?
4. Parmi tous les échanges, quelles stratégies de questionnement par les boucles d'apprentissage et de réflexivité ai-je utilisées et comment influent-elles sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs ?
 - a) Parmi tous les échanges, quelles stratégies de questionnement par les boucles d'apprentissage et de réflexivité les DÉs ont-elles utilisées et comment influent-elles sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs ?
5. Mis à part mes stratégies de questionnement, quels sont mes savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés et les modalités d'accompagnement associées en tant que chercheuse-accompagnatrice ?

⁷⁹ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

Section rétroaction à l'égard des produits conceptuels et d'accompagnement

[questions 6-7 pour les rencontres collectives d'accompagnement 3 et 5]

6. Quels sont les effets des produits conceptuels et d'accompagnement sur le *leadership inclusif et transformatif* des DÉs ?
 - a) Des produits conceptuels et d'accompagnement du *leadership inclusif et transformatif* ;
 - b) Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement ;
 - c) Posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice ;
 - d) Le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* ;
 - e) Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction ;

7. Parmi les produits d'accompagnement (opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement, PPI, fiches informatisées d'introspection et de rétroaction, posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice) pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs, quelles composantes m'apparaissent essentielles ?

[questions 8-9 pour toutes les rencontres collectives d'accompagnement]

8. Quelles améliorations devraient être apportés aux produits conceptuels et d'accompagnement ?
 - f) Des produits conceptuels et d'accompagnement du *leadership inclusif et transformatif* ;
 - g) Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement ;
 - h) Posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice ;
 - i) Le *cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)* ;
 - j) Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (FIIR) ;

9. Autres commentaires non partagés dans les questions précédentes.

**ANNEXE J. LA DOCUMENTATION POUR LA MISE À L'ESSAI FONCTIONNELLE
DESTINÉE AUX PERSONNES PARTICIPANTES (ÉQUIPE DE TRAVAIL DE
PERSONNES REPRÉSENTES EXPERTES)⁸⁰**

Développement du leadership inclusif et transformatif des directions d'établissement scolaire* auprès de leur communauté éducative : soutien par un produit conceptuel et des produits d'accompagnement
Mise à l'essai fonctionnelle du projet de recherche

 <p>Invitation de participation Mise à l'essai fonctionnelle des prototypes des produits</p>	 <p>Personnes participantes recherchées</p>
<p>Rencontre collective à distance le [date] 2022 de 8h30 à 12h00 visant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> → Améliorer les prototypes des produits → Dégager leurs composantes essentielles <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Fiche informatisée individuelle de rétroaction à remplir <input checked="" type="checkbox"/> Partage avec les personnes participantes 	<p>Membre professoral universitaire</p> <p>Direction générale ou direction générale adjointe*</p> <p>Cadre scolaire de service*</p> <p>Conseillère/consultant en gestion*</p>
<p>Occasion d'enrichir vos réflexions en lien avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ La façon dont les directions d'établissements scolaires* assurent l'équité et l'inclusion de leur communauté éducative ▶ Les possibilités d'accompagnement pour développer leur leadership inclusif et transformatif 	<p>Direction d'établissement scolaire* du primaire</p> <p>Direction adjointe d'établissement scolaire* du primaire</p> <p>Direction d'établissement scolaire* du secondaire</p> <p>Direction adjointe d'établissement scolaire* du secondaire</p>
<p>Pour participer ou en savoir plus : Communiquer avec la chercheuse principale Date limite pour manifester votre intérêt : [date] 2022</p>	
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>Bianca B-Lamoureux, Ph.D., M.Ed. adm. sco. Doctorante en éducation (Ph.D.) Chercheuse principale de la recherche bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca</p> </div> <div style="font-size: small;"> <p>* Personnes œuvrant dans des centres de services scolaires publics francophones à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal</p> </div> </div> <p style="font-size: x-small; margin-top: 10px;">La chercheuse principale vous acheminera la documentation d'information et le formulaire de consentement afin de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Vous serez invité à manifester votre intérêt à participer à cette mise à l'essai fonctionnelle dans cette documentation où les critères d'exclusion et d'inclusion sont notamment mentionnés aux fins de diversification interne des échantillons (équilibre de représentativité des diversités sexuelles et de genres, générationnelles, ethnoculturelles, linguistiques ou religieuses, etc.). Rappel de la date limite pour manifester votre intérêt [date].</p> <p style="font-size: x-small; margin-top: 10px;">Numéro d'approbation du Comité d'éthique à la recherche de l'Université de Sherbrooke: [no de projet dans Nagano]</p>	
	

Note. © B-Lamoureux.

Document d'information et formulaire de consentement informatisé sur Form 365 rempli par les personnes participantes

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche
Le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* chez des directions
d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et
d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une
recherche-développement**

Bianca B-Lamoureux, doctorante au Ph. D. et chercheuse principale, Université de Sherbrooke,
Faculté d'éducation

Département de la gestion de l'éducation et de la formation sous la direction de la professeure Suzanne
Guillemette, Ph. D. en gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke et de la
professeure Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D. en administration scolaire à l'Université du Québec en
Outaouais.

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général est de dégager comment des produits conceptuels et d'accompagnement, structurés, développés et améliorés dans le cadre de ce projet de recherche, soutiennent le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire (DÉS) auprès de leur communauté éducative. Deux phases de mise à l'essai des produits structurés et développés par la chercheuse principale se vivent dans ce projet de recherche ; vous êtes actuellement sollicité pour la première boucle de mise à l'essai fonctionnelle des prototypes.

Qui sont les personnes participantes sollicitées ?

À titre de personne représentante-experte/DÉS participant au projet de recherche, vous devez être :

- un membre professoral universitaire québécois ayant des intérêts liés à l'équité et l'inclusion de la diversité ;

ou

- une personne dont l'exercice de l'emploi est dans un CSS publique francophone à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil/Montréal (CMM, 2017a) ayant l'une des fonctions suivantes :
 - Direction générale (direction générale ou direction générale adjointe)

⁸⁰ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

- Cadre scolaire ;
- Conseillère/consultante en gestion ;
- Direction d'établissement scolaire du primaire ou du secondaire (directions d'établissement ou directions adjointes d'établissement).

En quoi consiste la participation au projet ?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une rencontre collective par visioconférence enregistrée et transcrite de façon automatisée à titre de personne représentante-experte/DÉS. Cette rencontre réalisée avec la chercheuse principale sur la plateforme Teams est enregistrée et planifiée avec huit personnes représentantes-expertes/DÉS. Les produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS vous sont présentés et vous êtes invités à émettre une rétroaction afin de les améliorer et dégager leurs composantes essentielles en remplissant une fiche informatisée individuelle de rétroaction et en partageant votre avis avec les personnes participantes. Le principal inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche pour 1) de la lecture de la présente documentation d'information et de consentement ainsi que le remplissage du questionnaire sociodémographique (0,5 heure) et 2) environ 3,5 heures de 8 h 30 à 12 h à planifier le [date] juin 2022 pour la rencontre collective sur Teams. De plus, vous devez avoir accès à une connexion Internet. Il est possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées considérant qu'elles abordent les enjeux d'équité et d'inclusion de la diversité des personnes de la communauté éducative. Si c'est le cas, vous êtes libres de refuser de répondre à toute question et au besoin, vous pouvez trouver des ressources auprès de votre programme organisationnel d'aide aux employés.

Critères d'exclusion et d'inclusion

Il est à noter que les critères d'exclusion sont 1) les personnes travaillant dans des établissements scolaires en territoire autochtone en raison des particularités sociohistoriques de cette communauté et 2) les personnes travaillant dans des CSS de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2017a). Selon le nombre de personnes recrutées, des souhaits de diversification interne des échantillons, dans la mesure du possible, sont envisagés, raison pour laquelle les critères d'inclusion sont :

- 1) une personne de chaque corps d'emploi (membres du corps professoral universitaire québécois ; personne à la direction générale et cadres scolaires ; personnes conseillères/consultantes en gestion ; DÉS primaire - direction et direction adjointe ; DÉS secondaire - direction et direction adjointe) volontaires et consentantes dont l'exercice de leur emploi est dans un CSS public francophone à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal ou dans un établissement universitaire pour le membre professoral universitaire québécois ;
- 2) des personnes de diversités sexuelles et de genres (p. ex. : homme, femme, non binaire, etc.) ;
- 3) des personnes d'origine ethnoculturelle, linguistique ou religieuse différentes ;
- 4) au moins deux personnes d'un CSS différent ;
- 5) au moins deux groupes d'âge différent.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies ?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies au projet de recherche seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Les formulaires de consentement informatisés et le questionnaire sociodémographique sont colligés sur Form 365 et enregistrés dans le OneDrive de la personne chercheuse fourni par l'Université de Sherbrooke. En lien avec les questions sociodémographiques, lors de la diffusion des résultats, la non-identification des personnes participantes par déduction ou croisement de données sera assurée. Par conséquent, afin de respecter les droits des

personnes participantes dont l'identité est anonymisée lors de la diffusion, les crédits des produits conceptuels et d'accompagnement appartiennent à la chercheuse principale. Concernant l'enregistrement vidéo sur Teams, par défaut, la chercheuse principale, en tant qu'organisatrice de la réunion est propriétaire de la vidéo. L'enregistrement est réglé manuellement afin que seule l'organisatrice y ait accès. L'enregistrement est téléchargé et conservé dans le OneDrive de la personne chercheuse, logé sur le serveur de l'Université de Sherbrooke. Vous-mêmes et les autres personnes qui participent à la rencontre collective connaîtrez l'identité des personnes participantes et des renseignements et opinions partagées lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations : un formulaire d'engagement à la confidentialité sera rempli par toutes les personnes impliquées dans la recherche. Les formulaires d'engagement à la confidentialité sont enregistrés dans le OneDrive de la personne chercheuse, logé sur le serveur de l'Université de Sherbrooke. La confidentialité sera assurée en identifiant les personnes participantes par des codes alphanumériques. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés lors de différentes activités de communication (p. ex. : thèse, colloque, articles et présentation de résultats à des établissements ou organismes partenaires). Les données recueillies seront conservées sous clé sur un serveur canadien, dans le OneDrive de la personne chercheuse, fourni par l'Université de Sherbrooke et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse principale (doctorante), des personnes assistante de recherche et les chercheuses dirigeant le projet de thèse de la doctorante. Les données pourraient être croisées éventuellement avec d'autres données pour constituer un échantillon plus large dans les travaux de recherche ultérieurs de la chercheuse principale. Les données recueillies seront conservées pendant 7 ans à la suite de la publication de la thèse. Afin d'assurer la sécurité et l'intégrité des données recueillies, la conservation de copies de sauvegarde sur d'autres supports est prévue : 1) dans le SharePoint d'équipe associé au Teams d'équipe ; 2) une copie enregistrée manuellement après la rencontre dans le OneDrive de la chercheuse principale fourni par l'Université de Sherbrooke et 3) une copie locale enregistrée sur un disque dur externe de la chercheuse principale protégé par un mot de passe connu seulement par la chercheuse principale.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez aussi vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en communiquant la chercheuse principale. Dans ce cas, l'information et le matériel déjà recueillis seront conservés pour garder la cohérence de la discussion.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices ?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (risque d'identification, malaise par rapport à certaines thématiques abordées et inconvénient de temps), les chercheuses considèrent que les risques possibles sont minimaux. Parmi les bénéfices prévus à l'issue du projet de recherche, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet du développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS œuvrant à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2022) sera de 1) permettre d'assurer l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative et 2) déterminer les composantes essentielles des produits d'accompagnement qui soutient le développement de ce leadership. Les connaissances issues de ce projet de recherche permettront de mettre en lumière un modèle conceptuel du *leadership inclusif et transformatif* permettant de mieux cerner les enjeux et leviers des DÉS pour assurer l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative. Ces savoirs et connaissances pourront sans doute se transférer pour soutenir la réflexion des autres DÉS désirant assurer l'ÉID de la communauté éducative de leur établissement. De plus, les savoirs pourront aussi servir les gestionnaires et les personnes professionnels de l'accompagnement d'autres CSS ou les personnes

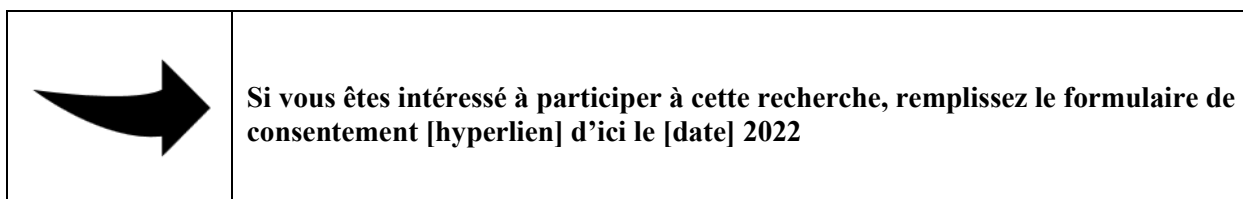
professeures-chercheuses de milieux universitaires vivant ou offrant la formation et l'accompagnement qui vise à soutenir le *leadership inclusif et transformatif*. Aucune compensation financière n'est accordée.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions grandement.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Bianca B-Lamoureux, doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche, aux coordonnées indiquées ci-dessous.



[Signature]

[Date]

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

[Numéro de cellulaire personnel]

Comité de direction de la doctorante :

[Signature]

Suzanne Guillemette, Ph. D.

Professeure agrégée

Gestion de l'éducation et de la formation

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

Suzanne.guillemette@usherbrooke.ca

1-888-463-1835 p. 61788

450-463-1385 p. 61788

[Signature]

Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D.

Professeure-chercheuse en administration scolaire

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec en Outaouais

andreanne.gelinas-proulx@uqo.ca

819-595-3900, poste 1964

Sans frais : 1 800 567-1283, poste 1964

CONSENTEMENT



J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Le développement d'un leadership bienveillant, inclusif et transformatif chez des directions d'établissement »

scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

- J'accepte de participer à la rencontre collective en visioconférence enregistrée de mise à l'essai fonctionnelle des prototypes.*
- J'accepte que les données recueillies soient utilisées à des fins secondaires dans le cadre de travaux de recherche ultérieurs de la chercheuse principale.*
- Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de la rencontre collective (noms des autres participants et informations dévoilées).*

L'envoi et la complétion de mes informations personnelles à ce formulaire attestent de mon consentement éclairé et font office de signature officielle.

Nom et prénom de la personne participante

Adresse courriel

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel ethique.ess@usherbrooke.ca.

Confirmation de réception du consentement à participer à la mise à l'essai fonctionnelle

Bonjour,

Votre consentement à participer à une rencontre collective par visioconférence le [date] juin 2022 de 8 h 30 à 12 h à titre de personne représentante-experte/DÉS a bien été reçu. Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions grandement.

Cette première boucle de mise à l'essai fonctionnelle qui vise à émettre une rétroaction afin d'améliorer et de dégager les composantes essentielles des prototypes conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS nécessite le recrutement de personnes issues de la diversité. En effet, si le nombre de personnes volontaires et consentantes recrutées est plus grand que les échantillons souhaités, des souhaits de diversification interne des échantillons sont envisagés dans la mesure du possible. Par conséquent, quelques questions d'ordre démographique permettront de

sélectionner les personnes participantes de la recherche tout en s'assurant de leur non-identification par déduction ou croisement de données lors de la diffusion des résultats.

Merci de bien remplir le questionnaire suivant [hyperlien] **d'ici le [date]** en vous rappelant que votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer et vous pouvez aussi vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en communiquant la chercheuse principale.

[Signature]	[Date]
-------------	--------

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

[Numéro de cellulaire personnel]

Questionnaire - Données sociodémographiques

1. À quelle identité de genre vous identifiez-vous ?
 - a. Homme/Femme/Non binaire/Je ne veux pas répondre.
2. En contexte québécois, considérez-vous faire partie d'un groupe minoritaire en raison de votre :
 - a. Appartenance ethnoculturelle
 - b. Appartenance religieuse
 - c. Neurodiversité
 - d. Capacités physiques
 - e. Couleur de peau
 - f. Façon de parler incluant l'accent
 - g. Identité de genre/orientation sexuelle
 - h. Situation socioéconomique
 - i. Autre, précisez
 - j. Je ne considère pas faire partie d'un groupe minoritaire
 - k. Je ne souhaite pas répondre à cette question
3. Votre année de naissance se situe dans quel intervalle ?
 - a. après 1990 ;
 - b. entre 1980 et 1989 ;
 - c. entre 1970 et 1979 ;
 - d. entre 1969 et 1960 ;
 - e. avant 1959
4. Vous appartenez à quelle catégorie d'emploi ?
 - Membre professoral universitaire québécois dont les intérêts portent sur l'équité et l'inclusion de la diversité ; [Passez à la question 7]
 - Membre d'un CSS publique francophone ; [Passez à la question 8]
5. Dans quelle université québécoise œuvrez-vous ? [Réponse longue ; Fin du questionnaire]
6. Dans quel centre de services scolaire œuvrez-vous ? [Réponse longue]

7. L'exercice de votre emploi est :
- À Laval ou dans les agglomérations de Longueuil/Montréal du territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal (CMM, 2017a); [**exclusion du candidat**; Fin du questionnaire]
 - Sur le territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal, mais à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil/Montréal (CMM, 2017a);
 - À l'extérieur du territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal (CMM, 2017a).
8. Quel est votre poste occupé actuellement ?
- a. Direction générale ;
 - b. Direction générale adjointe ;
 - c. Cadre scolaire ;
 - d. Direction d'établissement scolaire du primaire ;
 - e. Directions adjointes d'établissement scolaire du primaire ;
 - f. Direction d'établissement scolaire du secondaire ;
 - g. Directions adjointes d'établissement scolaire du secondaire.
 - h. Autre

Fin du questionnaire

Merci pour ces précisions permettant de préciser les formes de diversité que vous représentez.

En cliquant sur le bouton « Envoyer », vous acceptez donc librement de participer au projet de recherche. Vous serez informé de la sélection ou de l'exclusion de votre candidature pour cette première mise à l'essai fonctionnelle par la chercheuse principale d'ici 10 jours ouvrables.

Sinon, en quittant cette fenêtre, le questionnaire sera automatiquement clos et vous ne participerez pas au projet de recherche.

Confirmation de la sélection pour participer à la mise à l'essai fonctionnelle avec hyperlien vers la plateforme TEAMS d'équipe : rencontre collective

Bonjour,

Vous avez été sélectionné pour participer à une rencontre collective par visioconférence le [date] juin 2022 de 8 h 30 à 12 h à titre de personne représentante-experte/DÉS. Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions grandement.

Vous trouverez ci-joint l'hyperlien menant à une équipe sur la plateforme Teams où nous pourrons partager de la documentation et nous rencontrer.

La documentation en lien avec votre consentement étant déjà remplie, il ne vous reste plus qu'à vous joindre aux autres personnes participantes le [date] 2022 de 8 h 30 à 12 h. Voici l'hyperlien de l'invitation de la rencontre.

N'hésitez pas à me solliciter pour des précisions,

Au plaisir de réaliser ce projet de recherche avec vous,

[Signature]

[Date]

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

[Numéro de cellulaire personnel]

Candidature non retenue pour à la mise à l'essai fonctionnelle

Bonjour,

Nous apprécions et vous remercions de votre intérêt à cette recherche.

Pour des raisons d'ordre méthodologiques, les personnes représentantes-experte/DÉS invitées au projet de recherche doivent être un membre professoral universitaire québécois ayant des intérêts liés à l'équité et l'inclusion de la diversité ou une personne dont l'exercice de l'emploi est dans un CSS publique francophone à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil/Montréal (CMM, 2017a) ayant l'une des fonctions suivantes :

- Direction générale (direction générale ou direction générale adjointe)
- Cadre scolaire ;
- Conseillère/consultante en gestion ;
- Direction d'établissement scolaire du primaire ou du secondaire (directions d'établissement ou directions adjointes d'établissement).

Vos réponses aux questions d'ordre démographiques indiquent que vous ne répondez pas aux critères de sélection en raison de [raison]. Nous avons le regret de vous informer que votre candidature n'est pas retenue pour cette recherche.

N'hésitez pas à me solliciter pour des précisions,

Au plaisir de réaliser d'autres projets de recherche avec vous, votre collaboration est précieuse.

[Signature]

[Date]

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca
[Numéro de cellulaire personnel]

ANNEXE K. LA DOCUMENTATION POUR LA MISE À L'ESSAI EMPIRIQUE DESTINÉE AUX PERSONNES PARTICIPANTES (DÉS) ⁸¹

Développement du leadership inclusif et transformatif des directions d'établissement scolaire* auprès de leur communauté éducative : soutien par un produit conceptuel et des produits d'accompagnement
Mise à l'essai empirique du projet de recherche



Invitation de participation

Mise à l'essai empirique d'un produit conceptuel et de produits d'accompagnement soutenant le développement du leadership inclusif et transformatif

Six rencontres collectives d'accompagnement à distance - Septembre 2022 à avril 2023
réalisées avec la chercheuse principale à raison d'1/2 à 1 journée par rencontre

 <p>Six directions d'établissement scolaire* vivront l'opérationnalisation des produits d'accompagnement soutenant leur projet professionnel d'intervention visant à assurer l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative</p> <p>Développement de votre leadership inclusif et transformatif par :</p> <ul style="list-style-type: none"> → Rencontres collectives d'accompagnement à distance → Espace protégé pour échanger avec d'autres directions → Démarche de réflexivité et d'analyse de votre pratique → Projets professionnels d'intervention en cohérence avec votre projet d'établissement <p>Votre participation contribue aussi :</p> <ul style="list-style-type: none"> → Améliorer les produits d'accompagnement et dégager leurs composantes essentielles → Améliorer et valider empiriquement le produit conceptuel <p>Pour participer ou en savoir plus : Communiquer avec la chercheuse principale Date limite pour manifester votre intérêt : [date] 2022</p>	 <p>Personnes participantes recherchées</p> <ul style="list-style-type: none"> Directions d'établissement scolaire* du primaire Directions d'établissement scolaire* du secondaire Directions adjointes d'établissement scolaire* du primaire Directions adjointes d'établissement scolaire* du secondaire <p><small>* Personnes œuvrant dans des centres de services scolaires publics francophones à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal</small></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M. Ed. adm. sco.
Doctorante en éducation (Ph.D.)
Chercheuse principale de la recherche
bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

Rencontre collective d'information obligatoire
[date] juin 2022

La chercheuse principale vous acheminera la documentation d'information et le formulaire de consentement afin de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Vous serez invité à manifester votre intérêt à participer à cette mise à l'essai empirique dans cette documentation où les critères d'exclusion et d'inclusion sont notamment mentionnés aux fins de diversification interne des échantillons (équilibre de représentativité des diversités sexuelles et de genres, générationnelles, ethnoculturelles, linguistiques ou religieuses, etc.). Rappel de la date limite pour manifester votre intérêt [date].

Numéro d'approbation du Comité d'éthique à la recherche de l'Université de Sherbrooke: [no de projet dans Nagano]



Document d'information et formulaire de consentement informatisé sur Form 365 rempli par les personnes participantes

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche
Le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement

Bianca B-Lamoureux, doctorante au Ph. D. et chercheuse principale, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Département de la gestion de l'éducation et de la formation sous la direction de la professeure Suzanne Guillemette, Ph. D. en gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke et de la professeure Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D. en administration scolaire à l'Université du Québec en Outaouais.

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général est de dégager comment des produits conceptuels et d'accompagnement, structurés, développés et améliorés dans le cadre de ce projet de recherche, soutiennent le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire (DÉS) auprès de leur communauté éducative. Deux phases de mise à l'essai des produits structurés et développés par la chercheuse principale se vivent dans ce projet de recherche ; vous êtes actuellement sollicité pour la deuxième boucle de mise à l'essai empirique des produits.

Qui sont les personnes participantes sollicitées ?

Vous devez être une direction d'établissement scolaire du primaire ou du secondaire (direction d'établissement ou direction adjointe d'établissement) d'un centre de services scolaires (CSS) publique francophone dont l'emploi est à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2017a).

En quoi consiste la participation au projet ?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à sept rencontres collectives d'accompagnement selon l'opérationnalisation qui suit :

Rencontre d'information et de sensibilisation	1 ^{re} rencontre collective d'accompagnement	2 ^e rencontre collective d'accompagnement	3 ^e rencontre collective d'accompagnement	4 ^e rencontre collective d'accompagnement	5 ^e rencontre collective d'accompagnement	6 ^e rencontre collective d'accompagnement
-----------------------------------------------	-------------------------------------------------------	------------------------------------------------------	------------------------------------------------------	------------------------------------------------------	------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

⁸¹ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

3,5 heures Juin 2022	3,5 heures Mi- septembre 2022	7 heures Fin octobre 2022	7 heures Mi- décembre 2022	7 heures Fin janvier 2023	7 heures Mi-mars 2023	3,5 heures Fin avril 2023
-------------------------	-------------------------------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--------------------------	------------------------------

- La première rencontre dite d'information agit à titre de sensibilisation en présentant 1a) l'opérationnalisation des produits conceptuels et d'accompagnement, 1b) la finalité du projet de recherche, les retombées (effets) sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs au sein de leur établissement ainsi que 1c) les encadrements légaux, ministériels et les les connaissances et les savoirs issus des recherches associées à ce paradigme d'équité et d'inclusion de la diversité de la communauté éducative.
- La première rencontre collective d'accompagnement permet 2a) d'expliquer en détail le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention dans lequel les DÉs sont invitées à colliger leurs premières projections ; 2b) de faire l'évaluation de la perception de leur *leadership inclusif et transformatif* ; 2c) de présenter le processus d'accompagnement par les boucles de réflexivité et d'apprentissage en guise d'outil de questionnement qui est utilisé par la chercheuse-accompagnatrice.
- Dans les rencontres collectives d'accompagnement 2 à 5, à tour de rôle, les DÉs participantes exposent l'évolution de leurs projets professionnels d'intervention au sein de leur établissement.
- Puis la sixième rencontre collective d'accompagnement permet de valider les résultats préliminaires de la mise à l'essai empirique auprès des DÉs participantes.

Ces rencontres collectives d'accompagnement en visioconférences enregistrées et transcrites de façon automatisée sur la plateforme Teams sont réalisées avec la chercheuse principale (doctorante), qui agit à titre de chercheuse-développeuse/chercheuse-accompagnatrice, et six DÉs du primaire et du secondaire. Ainsi, vous vivrez l'opérationnalisation des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement de votre *leadership inclusif et transformatif* dans le cadre d'un projet professionnel d'intervention en cohérence avec votre projet d'établissement que vous planifierez et mettrez en action dans le but d'assurer l'équité et l'inclusion de la diversité de votre communauté éducative. Lors des rencontres collectives, vous remplirez des fiches informatisées d'introspection et de rétroaction afin que la chercheuse principale puisse réaliser des mises au point des produits conceptuels et d'accompagnement. La chercheuse principale remplit aussi une fiche informatisée d'introspection et de rétroaction en tant que chercheuse-accompagnatrice. Les données collectées auprès de vous sont : 1) des informations sociodémographiques ; 2) les enregistrements des rencontres collectives d'accompagnement en visioconférences transcrites de façon automatisée auxquelles vous participez ; 3) votre projet professionnel d'intervention ; 4) vos fiches informatisées d'introspection et de rétroaction. Le principal inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche lors 1) de la lecture de la présente documentation d'information et de consentement ainsi que le remplissage du questionnaire sociodémographique (0,5 heure) ; 2) des rencontres mentionnées ci-dessus, soit environ 38,5 heures entre juin 2022 et avril 2023 et 3) le temps consacré à votre projet professionnel d'intervention entre les rencontres dans le cadre de vos tâches professionnelles habituelles en cohérence avec l'application du projet éducatif de votre établissement, dépendamment du niveau d'engagement que vous pouvez y consacrer. De plus, vous devez avoir accès à une connexion Internet. Il est possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées ou les réflexions qui émergeront considérant qu'elles abordent vos valeurs et vos attitudes, vos compétences inter et intrapersonnelles, votre pratique de gestion et votre leadership à l'égard des enjeux d'équité et d'inclusion de la diversité des membres de votre communauté éducative. Si c'est le cas, vous êtes libres de refuser de répondre à toute question et au besoin, vous pouvez trouver des ressources auprès de votre programme organisationnel d'aide aux employés.

Critères d'exclusion et d'inclusion

Il est à noter que les critères d'exclusion sont 1) les personnes travaillant dans des établissements scolaires en territoire autochtone en raison des particularités sociohistoriques de cette communauté et 2) les personnes travaillant dans des CSS de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2017a). Selon le nombre de personnes recrutées, des souhaits de diversification interne des échantillons, dans la mesure du possible, sont envisagés, raison pour laquelle les critères d'inclusion sont :

- 1) Au moins une personne de chaque corps d'emploi et secteurs (DÉS primaire - direction et direction adjointe ; DÉS secondaire - direction et direction adjointe) volontaires et consentantes dont l'exercice de leur emploi est dans un CSS publique francophone à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal
- 2) Des personnes d'un établissement scolaire d'au moins deux grosseurs différentes (de moins de 199 élèves ; entre 200 et 499 élèves ; entre 500 et 699 élèves ; entre 700 et 999 élèves ; de plus de 1000 élèves)
- 3) Des personnes de diversités sexuelles et de genres (p. ex. : homme, femme, non binaire, etc.) ;
- 4) Des personnes d'origine ethnoculturelle, linguistique ou religieuse différentes ;
- 5) Au moins deux personnes d'un CSS différent ;
- 6) Au moins deux groupes d'âge différent.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies ?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par ce projet de recherche seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Les formulaires de consentement informatisés et le questionnaire sociodémographique sont colligés sur Form 365 et enregistrés dans le OneDrive de la personne chercheuse fourni par l'Université de Sherbrooke. En lien avec les questions sociodémographique, lors de la diffusion des résultats, la non-identification des personnes participantes par déduction ou croisement de données sera assurée. Par conséquent, afin de respecter les droits des personnes participantes dont l'identité est anonymisée lors de la diffusion, les crédits des produits conceptuels et d'accompagnement appartiennent à la chercheuse principale. Concernant les enregistrements sur Teams, par défaut, la chercheuse principale, en tant qu'organisatrice de la réunion, est propriétaire de la vidéo. Les enregistrements sont réglés manuellement afin que seule l'organisatrice y ait accès. Les enregistrements sont téléchargés et conservés dans le OneDrive de la personne chercheuse, logé sur le serveur de l'Université de Sherbrooke. Vous-mêmes et les autres personnes qui participent aux rencontres collectives d'accompagnement connaîtrez l'identité des personnes participantes et des renseignements ou opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations : un formulaire d'engagement à la confidentialité sera rempli par toutes les personnes impliquées dans la recherche. Les formulaires d'engagement à la confidentialité sont enregistrés à deux endroits : 1) dans le dossier de chaque personne participante, protégé par un mot de passe individuel divulgué par la personne chercheuse, et 2) dans le OneDrive de la personne chercheuse, logé sur le serveur de l'Université de Sherbrooke. La confidentialité sera assurée en identifiant les personnes participantes par des codes alphanumériques. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés lors de différentes activités de communication (p. ex. : thèse, colloque, articles et présentation de résultats à des établissements ou organismes partenaires). Les données recueillies seront conservées sous clé sur un serveur canadien, dans le OneDrive de la personne chercheuse, fourni par l'Université de Sherbrooke, et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse principale, des personnes assistante de recherche et les chercheuses dirigeant le projet de thèse de la doctorante (chercheuse principale). Les données pourraient être croisées éventuellement avec d'autres données pour constituer un échantillon plus large dans les travaux de recherche ultérieurs de la chercheuse principale. Les données recueillies seront conservées pendant 7 ans à la suite de la publication de la thèse. Afin d'assurer la sécurité et l'intégrité des données recueillies, la conservation de copies de sauvegarde sur

d'autres supports est prévu : 1) dans le SharePoint d'équipe associé au Team d'équipe ; 2) une copie enregistrée manuellement après chaque rencontre dans le OneDrive de la chercheuse principale fourni par l'Université de Sherbrooke ; et 3) une copie locale enregistrée sur un disque dur externe de la chercheuse principale protégé par un mot de passe connu seulement par la chercheuse principale.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez aussi vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en communiquant la chercheuse principale. Dans ce cas, l'information et le matériel déjà recueillis seront conservés pour garder la cohérence de la discussion.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices ?


Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (risque d'identification, malaise par rapport à certaines thématiques abordées et inconvénient de temps), les risques possibles sont considérés comme étant minimaux. Parmi les bénéfices prévus à l'issue du projet de recherche, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet du développement de votre *leadership inclusif et transformatif* sera de 1) vous permettre d'assurer l'équité et l'inclusion de la diversité de votre communauté éducative et 2) déterminer les composantes essentielles des produits d'accompagnement qui soutient le développement de ce leadership. Les connaissances issues de ce projet de recherche permettront de mettre en lumière un modèle conceptuel du *leadership inclusif et transformatif* permettant de mieux cerner les enjeux et leviers des DÉs pour assurer l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative. Ces savoirs et connaissances pourront sans doute se transférer pour soutenir la réflexion des autres DÉs désirant assurer l'ÉID de la communauté éducative de leur établissement. De plus, les savoirs pourront aussi servir les gestionnaires et les personnes professionnels de l'accompagnement d'autres CSS ou les personnes professeures-chercheuses de milieux universitaires vivant ou offrant la formation et l'accompagnement qui vise à soutenir le *leadership inclusif et transformatif*. Aucune compensation financière n'est accordée.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions grandement.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Bianca B-Lamoureux, doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche, aux coordonnées indiquées ci-dessous.

	<p>Si vous êtes intéressé à participer à cette recherche, remplissez le formulaire de consentement [hyperlien] d'ici le [date] 2022</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

[Signature]

[Date]

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

[Numéro de cellulaire personnel]

Comité de direction de la doctorante :

[Signature]

Suzanne Guillemette, Ph. D.

Professeure agrégée

Gestion de l'éducation et de la formation

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

Suzanne.guillemette@usherbrooke.ca

1-888-463-1835 p. 61788

450-463-1385 p. 61788

[Signature]

Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D.

Professeure-chercheuse en administration scolaire

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec en Outaouais

andreeanne.gelinas-proulx@uqo.ca

819-595-3900, poste 1964

Sans frais : 1 800 567-1283, poste 1964

CONSENTEMENT

- J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Le développement d'un leadership bienveillant, inclusif et transformatif chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*
- J'accepte de participer aux rencontres collectives en visioconférences enregistrées de mise à l'essai empirique des produits conceptuels et d'accompagnement*
- J'accepte que les données recueillies soient utilisées à des fins secondaires dans le cadre de travaux de recherche ultérieurs de la chercheuse principale.*
- Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors des rencontres collectives d'accompagnement (noms des autres participants et informations dévoilées).*

L'envoi et la complétion de mes informations personnelles à ce formulaire attestent de mon consentement éclairé et font office de signature officielle.

Nom et prénom de la personne participante

Adresse courriel

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel ethique.ess@usherbrooke.ca.

Confirmation de réception du consentement à participer à la mise à l'essai empirique

Bonjour,

Votre consentement à participer aux sept rencontres collectives d'accompagnement de DÉs par visioconférence a bien été reçu. Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions grandement.

Cette deuxième boucle de mise à l'essai empirique qui vise à vivre l'opérationnalisation des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement de votre *leadership inclusif et transformatif* dans le cadre d'un projet professionnel d'intervention en cohérence avec votre projet d'établissement ainsi qu'émettre une rétroaction afin de les améliorer et dégager leurs composantes essentielles nécessite le recrutement de DÉs issues de la diversité. En effet, si le nombre de DÉs volontaires et consentantes recrutées est plus grand que les échantillons souhaités, des souhaits de diversification interne des échantillons sont envisagés dans la mesure du possible. Par conséquent, quelques questions d'ordre démographique permettront de sélectionner les DÉs participantes de la recherche tout en s'assurant de leur non-identification par déduction ou croisement de données lors de la diffusion des résultats.

Merci de bien remplir le questionnaire suivant [hyperlien] **d'ici le [date]** en vous rappelant que votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer et vous pouvez aussi vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en communiquant la chercheuse principale. Dans ce cas, l'information et le matériel déjà recueillis seront conservés pour garder la cohérence de la discussion.

[Signature]

[Date]

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

[Numéro de cellulaire personnel]

Questionnaire - Données sociodémographiques

1. À quelle identité de genre vous identifiez-vous ? [Réponse longue]
2. En contexte québécois, considérez-vous faire partie d'un groupe minoritaire en raison de votre :
 - a. Appartenance ethnoculturelle
 - b. Appartenance religieuse
 - c. Neurodiversité
 - d. Capacités physiques
 - e. Couleur de peau
 - f. Façon de parler incluant l'accent
 - g. Identité de genre/orientation sexuelle
 - h. Situation socioéconomique
 - i. Autre, précisez
 - j. Je ne considère pas faire partie d'un groupe minoritaire
 - k. Je ne souhaite pas répondre à cette question
3. Votre année de naissance se situe dans quel intervalle ?
 - a. après 1990 ;
 - b. entre 1980 et 1989 ;
 - c. entre 1970 et 1979 ;
 - d. entre 1969 et 1960 ;
 - e. avant 1959
4. Vous appartenez à quelle catégorie d'emploi ?
 - Membre d'un CSS publique francophone ; [Passez à la question 8]
 - Autre [Réponse longue ; **exclusion du candidat** ; Fin du questionnaire]
5. Dans quel centre de services scolaire œuvrez-vous ? [Réponse longue]
6. L'exercice de votre emploi est :
 - À Laval ou dans les agglomérations de Longueuil/Montréal du territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal [**exclusion du candidat** ; Fin du questionnaire]
 - Sur le territoire de la Communauté métropolitaine de Montréal, mais à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil/Montréal (CMM, 2017a) ;
 - À l'extérieur du territoire de la Communauté métropolitaine de (CMM, 2017a).
7. Quel est votre poste occupé actuellement ?
 - a. Autre ; [Fin du questionnaire]
 - b. Direction d'établissement scolaire du primaire ; [Passez à la question 11]
 - c. Directions adjointes d'établissement scolaire du primaire ; [Passez à la question 11]
 - d. Direction d'établissement scolaire du secondaire ; [Passez à la question 11]
 - e. Directions adjointes d'établissement scolaire du secondaire. [Passez à la question 11]
8. Selon l'effectif au 30 septembre 2021, quelle est la grosseur de votre établissement scolaire ?
 - a. de moins de 199 élèves ;
 - b. entre 200 et 499 élèves ;
 - c. entre 500 et 699 élèves ;
 - d. entre 700 et 999 élèves ;
 - e. de plus de 1000 élèves.
9. Quel est l'indice de défavorisation de votre établissement ?
10. Quelle est la composition ethnique, linguistique et religieuse des élèves/parents et du personnel de votre établissement ?

11. Quelle est la composition de la clientèle (cheminements particuliers, classes spécialisées, régulières, etc.) de votre établissement ? [Fin du questionnaire]

Fin du questionnaire

Merci pour ces précisions permettant de préciser les formes de diversité que vous représentez. En cliquant sur le bouton « Envoyer », vous acceptez donc librement de participer au projet de recherche. Vous serez informé de la sélection ou de l'exclusion de votre candidature pour cette deuxième boucle de mise à l'essai empirique par la chercheuse principale qui vous enverra l'hyperlien pour assister à la rencontre d'information et de sensibilisation.

Sinon, en quittant cette fenêtre, le questionnaire sera automatiquement clos et vous ne participerez pas au projet de recherche.

Confirmation de la sélection pour participer à la mise à l'essai empirique avec hyperlien vers le TEAMS d'équipe : rencontres collectives d'accompagnement

Bonjour,

Vous avez été sélectionné pour participer aux sept rencontres collectives d'accompagnement de DÉs par visioconférence. Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions grandement.

Vous trouverez ci-joint l'hyperlien menant à une équipe sur la plateforme Teams où nous pourrons partager de la documentation et nous rencontrer. Vous y trouverez aussi le calendrier de nos rencontres.

La documentation en lien avec votre consentement étant déjà rempli, il ne vous reste plus qu'à vous joindre aux autres personnes participantes le [date] à [heure]. Voici l'hyperlien de l'invitation de la rencontre.

N'hésitez pas à me solliciter pour des précisions,

Au plaisir de réaliser ce projet de recherche avec vous,

[Signature]

[Date]

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

[Numéro de cellulaire personnel]

Candidature non retenue pour à la mise à l'essai empirique

Bonjour,

Nous apprécions et vous remercions de votre intérêt à cette recherche.

Pour des raisons d'ordre méthodologiques, les personnes invitées au projet de recherche doivent être une direction d'établissement scolaire du primaire ou du secondaire (direction d'établissement ou direction adjointe d'établissement) d'un centre de services scolaires (CSS) publique francophone dont l'emploi est à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2017a).

Vos réponses aux questions d'ordre démographiques indiquent que vous ne répondez pas aux critères de sélection en raison de [raison]. Nous avons le regret de vous informer que votre candidature n'est pas retenue pour cette recherche.

N'hésitez pas à me solliciter pour des précisions,

Au plaisir de réaliser d'autres projets de recherche avec vous, votre collaboration est précieuse.

[Signature]

[Date]

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

[Numéro de cellulaire personnel]

**ANNEXE L. LA DOCUMENTATION POUR LA VALIDATION DES RÉSUMÉS DES
ENTRETIENS EXPLORATOIRES INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS ET LE
2^E CONSENTEMENT D'UTILISATION DE DONNÉES DESTINÉE AUX PERSONNES
RÉPONDANTES⁸²**

Courriel d'invitation

Objet du courriel : Entretien exploratoire | Équité et inclusion | Besoins formation-accompagnement DÉE
| Validation du résumé et consentement à l'utilisation des données de recherche

Titre du projet de recherche : Le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement

Chercheuse principale : Bianca B-Lamoureux, doctorante.

Bonjour [prénom/nom personne répondante],

En [date de sollicitation] j'ai communiqué avec vous en tant qu'étudiante au Ph. D. en gestion de l'éducation dans le cadre d'un avant-projet de recherche sous la direction de la professeure Suzanne Guillemette, Ph. D. en gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke et de la professeure Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D. en administration scolaire à l'Université du Québec en Outaouais.

But de la recherche et nature de votre participation : Suite à ma requête, le [date de l'entretien exploratoire] nous avons vécu un entretien exploratoire enregistré de 60 à 75 minutes par visioconférence. Mené dans le respect de principes éthiques, cet entretien visait à réfléchir aux besoins de formation ou d'accompagnement des directions d'établissement d'enseignement (DÉE) afin de soutenir le déploiement de leur *leadership* au regard de l'équité et l'inclusion de la diversité (ÉID) de la communauté éducative. Cette démarche cherchait plus spécifiquement à analyser l'offre actuelle des dispositifs de formation et d'accompagnement du développement du *leadership inclusif et transformatif* dans les centres de services scolaire (CSS) ainsi que les besoins génériques de formation et d'accompagnement des DÉE afin d'assurer l'ÉID au sein de leur communauté éducative. Les données collectées lors de notre entretien permettent de bien circonscrire la

⁸² Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

réalité actuelle des CSS et par conséquent, la problématique du projet de recherche. **D'ici le [date], vous êtes invités à :**

1. Lire et valider le résumé de notre entretien (durée approximative de 30 minutes) ;
2. Donner votre consentement pour utiliser ce résumé en tant que données de recherche et nommer votre intérêt à participer aux autres phases du projet de recherche (durée approximative de 15 minutes).

Je vous prie donc de consulter le résumé de notre entretien exploratoire en pièce jointe et le document d'information/formulaire de consentement où vous serez invité à émettre vos modifications s'il y a lieu et votre consentement.

Rappelons que les critères d'exclusion étaient 1) les personnes travaillant dans des établissements scolaires en territoire autochtone en raison des particularités sociohistoriques de cette communauté et 2) les personnes travaillant dans des CSS de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2017a). De plus, les critères de sélection étaient 1) d'être des membres du corps professoral universitaire québécois volontaires et consentants qui offre de la formation continue aux DÉs liés à l'ÉID ou 2) des personnes volontaires et consentantes dont l'exercice de leur emploi est dans un CSS publique francophone à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2017a).

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec Bianca B-Lamoureux, doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Je vous remercie de votre précieuse attention et contribution,

Mes salutations distinguées,

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

[Numéro de cellulaire personnel]

Numéro d'approbation du Comité d'éthique à la recherche de l'Université de Sherbrooke : no de projet dans Nagano.

Document d'information et formulaire de consentement informatisé sur Form 365 rempli par les personnes participantes

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche
Le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement

Bianca B-Lamoureux, doctorante au Ph. D. et chercheuse principale, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Département de la gestion de l'éducation et de la formation sous la direction de la professeure Suzanne Guillemette, Ph. D. en gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke et de la professeure Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D. en administration scolaire à l'Université du Québec en Outaouais.

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à **accepter l'utilisation des données issues de votre entretien exploratoire** à la recherche en titre. L'objectif général est de dégager comment des produits conceptuels et d'accompagnement, structurés, développés et améliorés dans le cadre de ce projet de recherche, soutiennent le développement du *leadership inclusif et transformatif* des directions d'établissement scolaire (DÉS) auprès de leur communauté éducative.

L'entretien exploratoire mené dans le respect de principes éthiques **que vous avez vécu entre l'automne 2020 et l'hiver 2022** s'inscrit dans la phase 1 de précision de l'idée de développement avec les personnes du milieu scolaire. Ensuite, deux boucles de mise à l'essai des produits structurés et développés par la chercheuse principale se vivent dans ce projet de recherche.

Les données collectées lors de notre entretien permettent de bien circonscrire la réalité actuelle des CSS et par conséquent, la problématique du projet de recherche. **D'ici le [date], vous êtes invités à :**

1. Lire, valider le résumé de notre entretien (durée approximative de 30 minutes) ;
2. Donner votre consentement pour utiliser ce résumé en tant que données et nommer votre intérêt à participer aux autres phases du projet de recherche (durée approximative de 15 minutes).

Critères d'exclusion et d'inclusion

Les critères d'exclusion sont 1) les personnes travaillant dans des établissements scolaires en territoire autochtone en raison des particularités sociohistoriques de cette communauté et 2) les personnes travaillant dans des CSS de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2017a). De plus, les critères de sélection sont 1) d'être des membres du corps professoral universitaire québécois volontaires et consentants qui offre de la formation continue aux DÉS liés à l'ÉID ou 2) des personnes volontaires et

consentantes dont l'exercice de leur emploi est dans un CSS publique francophone à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2017a).

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies ?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies au projet de recherche seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Le formulaire de consentement informatisé est colligé sur Form 365 et enregistré dans le OneDrive de la personne chercheuse fourni par l'Université de Sherbrooke. L'enregistrement vidéo de la rencontre sur Teams est aussi téléchargé et conservé dans le OneDrive de la personne chercheuse, logé sur le serveur de l'Université de Sherbrooke. La confidentialité sera assurée en identifiant les personnes participantes par des codes alphanumériques. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés lors de différentes activités de communication (p. ex. : thèse, colloque, articles et présentation de résultats à des établissements ou organismes partenaires). Les données recueillies seront conservées sous clé sur un serveur canadien, dans le OneDrive de la personne chercheuse, fourni par l'Université de Sherbrooke et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse principale, des personnes assistante de recherche et les chercheuses dirigeant le projet de thèse de la doctorante (chercheuse principale). Les données pourraient être croisées éventuellement avec d'autres données pour constituer un échantillon plus large dans les travaux de recherche ultérieurs de la chercheuse principale. Les données recueillies seront conservées pendant 7 ans à la suite de la publication de la thèse. Vous-mêmes et les autres personnes qui participent à la rencontre collective connaîtrez l'identité des personnes participantes et des renseignements ou opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations : un formulaire d'engagement à la confidentialité sera rempli par toutes les personnes impliquées dans la recherche. Il est possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous ont été posées considérant qu'elles abordent les enjeux d'équité et d'inclusion de la diversité des personnes de la communauté éducative. Si c'est le cas, vous pouvez trouver des ressources auprès de votre programme organisationnel d'aide aux employés. Afin d'assurer la sécurité et l'intégrité des données recueillies, la conservation de copies de sauvegarde sur d'autres supports est prévu : 1) une copie enregistrée manuellement après la rencontre dans le OneDrive de la chercheuse principale fourni par l'Université de Sherbrooke et 2) une copie locale enregistrée sur un disque dur externe de la chercheuse principale protégé par un mot de passe connu seulement par la chercheuse principale.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez aussi vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en communiquant la chercheuse principale. Dans ce cas, l'information et le matériel déjà recueillis seront conservés pour garder la cohérence de la discussion.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices ?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (malaise par rapport à certaines thématiques abordées et inconvénient de temps), les risques possibles sont considérés comme étant minimaux. Parmi les bénéfices prévus à l'issue du projet de recherche, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet du développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs œuvrant à l'extérieur de Laval et des agglomérations de Longueuil et Montréal (CMM, 2022) sera de 1) permettre d'assurer l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative et 2) déterminer les composantes essentielles des produits d'accompagnement qui soutient le développement de ce leadership. Les connaissances issues de ce projet de recherche permettront de mettre en lumière un modèle conceptuel du *leadership inclusif et transformatif* permettant de mieux cerner les enjeux et leviers des DÉs pour assurer l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative. Ces savoirs et connaissances pourront sans doute se transférer

pour soutenir la réflexion des autres DÉs désirant assurer l'ÉID de la communauté éducative de leur établissement. De plus, les savoirs pourront aussi servir les gestionnaires et les personnes professionnels de l'accompagnement d'autres CSS ou les personnes professeures-chercheuses de milieux universitaires vivant ou offrant la formation et l'accompagnement qui vise à soutenir le *leadership inclusif et transformatif*. Aucune compensation financière n'est accordée.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions grandement.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Bianca B-Lamoureux, doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche, aux coordonnées indiquées ci-dessous.



[Signature]

[Date]

Bianca B-Lamoureux, B. Ed., M.Ed. adm. sco., doctorante en éducation (Ph.D) et chercheuse principale de la recherche

Assistante de recherche et chargée de cours

Gestion de l'éducation et de la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

[Numéro de cellulaire personnel]

Comité de direction de la doctorante :

[Signature]

Suzanne Guillemette, Ph. D.

Professeure agrégée

Gestion de l'éducation et de la formation

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

Suzanne.guillemette@usherbrooke.ca

1-888-463-1835 p. 61788

450-463-1385 p. 61788

[Signature]

Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D.

Professeure-chercheuse en administration
scolaire

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec en Outaouais

andreanne.gelinas-proulx@uqo.ca

819-595-3900, poste 1964

Sans frais : 1 800 567-1283, poste 1964

CONSENTEMENT

- J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Le développement d'un leadership bienveillant, inclusif et transformatif chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement*. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.
- Je valide le résumé de l'entretien exploratoire*
- Je propose des modifications au résumé de l'entretien exploratoire.*
[Réponse longue]
- J'accepte que les données recueillies soient utilisées à des fins secondaires dans le cadre de travaux de recherche ultérieurs de la chercheuse principale.*
- Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entretien exploratoire*
- Je suis intéressé à participer aux autres phases du projet de recherche*

L'envoi et la complétion de mes informations personnelles à ce formulaire attestent de mon consentement éclairé et font office de signature officielle.

Nom et prénom de la personne participante

Adresse courriel

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE M. LE FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ⁸³

Le développement d'un *leadership bienveillant, inclusif et transformatif* chez des directions d'établissement scolaire du primaire : soutien par des produits conceptuels et d'accompagnement structurés, développés, améliorés et validés dans le cadre d'une recherche-développement

Cette recherche est sous la responsabilité de B-Lamoureux, Bianca.

Il m'a été expliqué que :

1. Le but de la recherche est de dégager, avec les personnes utilisatrices cibles (membre professoral universitaire ainsi que direction générale, cadre scolaire de service, DÉs et conseillère/consultant en gestion de centres de services scolaires), un cadre conceptuel relatif au *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs soutenu par des produits d'accompagnement, structurés, développés et améliorés dans le cadre de ce projet de recherche, et ce, pour mieux soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs auprès de leur communauté éducative.
2. Pour réaliser cette recherche, la chercheuse mène des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) individuels, des rencontres collectives, des fiches informatisées d'introspection/rétroaction et des projets professionnels d'intervention.
3. Dans l'exercice de mes fonctions (de personne participante à la recherche ou personne assistante de recherche ou membre du comité de direction), j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance du formulaire de consentement destiné aux participants au projet par lequel les participants confirment leur acceptation des conditions de la recherche et je m'engage à :
 - Assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant ;
 - Assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies ;
 - Ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles ;
 - Procéder à la destruction des données brutes en temps opportun selon les termes déterminés par la chercheuse principale du projet.
 - Informer la chercheuse principale de toute situation susceptible de compromettre la confidentialité des renseignements et la sécurité des données de recherche.

⁸³ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

Je, soussigné, XXX, m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès dans le cadre de la recherche et à respecter, pour ce faire, les engagements décrits au paragraphe 3 ci-dessus.

Personne participante à la recherche ou
personne assistante de recherche

Date : _____

J'atteste avoir pris connaissance de l'engagement :

Chercheuse responsable

Date : _____

Numéro d'approbation du Comité d'éthique à la recherche de l'Université de Sherbrooke : 2022-3411.

Si j'ai des questions à propos de la recherche, je peux contacter la chercheuse responsable, Bianca B-Lamoureux au [Numéro de téléphone personnel].

**ANNEXE N. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE PAR ACTIVITÉS DÉTAILLÉES ET PÉRIODE LE
DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE PAR ACTIVITÉS DÉTAILLÉES ET PÉRIODE⁸⁴**

Tableau 23 Le déroulement de la recherche par activités détaillées et période

Phases de la RD	Activités de la recherche Cadre opérationnel, échantillons et outils de collectes	Période
Phases préparatoire et phase I de précision	Recension documentaire (connaissances et savoirs issus des recherches actuelles)	Juillet 2019 Hiver 2020 Été 2020
	Rédaction de la problématique, dont le problème à résoudre par l'utilisation des produits, et du cadre de référence	Automne 2020 à Automne 2021
	Définition d'un objectif de développement et planification du processus de développement.	Automne 2021

⁸⁴ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

Phases de la RD	Activités de la recherche Cadre opérationnel, échantillons et outils de collectes	Période
	<p>Besoins personnes utilisatrices cibles et offre actuelle auprès de <u>personnes représentantes-expertes</u> et personnes utilisatrices cibles : Réalisation de sollicitations et d’entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadre opérationnel : Une rencontre d’entretien exploratoire de 60 à 75 minutes. • <u>Échantillon</u> : 11 personnes participantes (8 personnes expertes et 3 personnes praticiennes). • <u>Outils de collecte</u> : <ul style="list-style-type: none"> ○ Guide d’entretiens individuel semi-dirigé (sollicitations et entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) ; annexe B) ; ○ L’enregistrement vidéo incluant la transcription automatisée de la rencontre (au besoin) ; ○ L’outil de consignation individuel des activités formelles de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a). <p>*Formulaire de consentement de participation aux sollicitations et aux entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) (annexe C)</p>	Automne 2020 à Hiver 2021
	<p>Rédaction des résultats de cette 1^{re} collecte : Identification des caractéristiques idéales des produits et de ce qui permettra d’en faire une utilisation optimale.</p> <p><u>Développement d’un cahier des charges, d’un journal de bord et d’un premier modèle général.</u></p>	Hiver 2021

Phases de la RD	Activités de la recherche Cadre opérationnel, échantillons et outils de collectes	Période
Phase 2 de structuration et 3 de développement	Définition des objectifs de recherche et planification d'un devis de recherche (choix méthodologiques liés aux collectes et analyses des données)	Hiver 2022
	Dépôt et soutenance du projet de recherche	Hiver 2022
	Conception des premiers prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement. <ul style="list-style-type: none"> • Outils de collecte : L'outil de consignation individuel des activités formelles de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a). <u>Validation des prototypes auprès d'autres personnes chercheuses (pairs et comité d'éthique, comité de direction et jury dans le cadre d'une thèse) avant la phase d'amélioration des produits.</u>	Hiver et printemps 2022
	Demande certificat éthique	1 ^{er} mai 2022 Rencontre du comité : 23 mai 2022 Réponse du comité : juin 2022
	Résumé des verbatims pour obtenir le 2^e consentement d'utilisation des données aux fins de la recherche *Formulaire de validation des résumés des sollicitations et des entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) et le 2 ^e consentement d'utilisation de données destinée aux personnes participantes (annexe L).	Été et automne 2022

Phases de la RD	Activités de la recherche Cadre opérationnel, échantillons et outils de collectes	Période
Phase 4 d' amélioration (mise à l' essai fonctionnelle)	<p>Recrutement et collecte des données sociodémographiques.</p> <p>Mise à l'essai fonctionnelle des prototypes servant à (1) identifier des améliorations possibles et mise au point des prototypes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadre opérationnel : Une rencontre collective de 3,5 heures structurée par un ordre du jour. Une reprise de la rencontre pour deux personnes participantes. • Échantillon : 7 personnes composent l'équipe de travail de personnes représentantes-expertes (3 personnes expertes, 3 personnes praticiennes et 1 personne experte-praticienne). • Outils de collecte : <ul style="list-style-type: none"> ○ Le questionnaire sociodémographique lors du recrutement (annexe J) ; ○ Les fiches informatisées individuelles de rétroaction pour l'amélioration des produits conceptuels et d'accompagnement (annexe E) ; ○ L'enregistrement vidéo incluant la transcription automatisée de la rencontre (au besoin). <p>*Formulaire de consentement de participation à la mise à l'essai fonctionnelle (annexe J)</p> <p>Poursuite de la colligation du cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) dans l'outil de consignation individuel des activités formelles de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a) pour la consignation systématique de des décisions qui sont prises et des raisons motivant ces choix.</p>	Juin 2022

Phases de la RD	Activités de la recherche Cadre opérationnel, échantillons et outils de collectes	Période
	<p>Analyse de données par questionnaire analytique (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021a) pour l'études données issues de la mise à l'épreuve du prototype pour poursuivre son amélioration.</p> <p>Poursuite de la colligation du cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) dans l'outil de consignation individuel des activités formelles de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a) pour la consignation systématique de des décisions qui sont prises et des raisons motivant ces choix.</p> <p>Rédaction des résultats de cette 2^e collecte de données.</p>	Automne 2022

Phases de la RD	Activités de la recherche Cadre opérationnel, échantillons et outils de collectes	Période
Phase 4 d' amélioration (mise à l' essai empirique	<p>Recrutement</p> <p>Mise à l'essai empirique servant à (1) identifier des améliorations possibles et mise au point des produits et (2) <u>documenter le contexte d'utilisation et d'amélioration des produits.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadre opérationnel : Une <i>rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)</i> de 3,5 heures et six rencontres collectives d'accompagnement de 3,5 à 7 heures structurées par un ordre du jour. Deux reprises de la RIS pour les nouvelles personnes participantes. • Échantillons : 8 personnes participantes (1 chercheuse-accompagnatrice, 7 personnes praticiennes - DÉs du primaire). • Outils de collecte : <ul style="list-style-type: none"> ○ Le questionnaire sociodémographique lors du recrutement (annexe K) ; ○ Les <i>cahiers de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)</i> des DÉs (annexe Q) ; ○ La <i>fiche informatisée d'introspection et de rétroaction pour la chercheuse-accompagnatrice</i> (annexe I et S) ; ○ Les <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉs</i> (annexe H et R) ; 	<p>Été-Automne 2022-Hiver 2023</p> <ul style="list-style-type: none"> • Septembre 2022 (Rencontre information) • Octobre 2022 (première rencontre collective d'accompagnement) • Novembre 2022 (deuxième rencontre collective d'accompagnement) • Janvier 2023 (troisième rencontre collective d'accompagnement) • Février 2023 (quatrième rencontre collective d'accompagnement) • Mars 2023 (cinquième rencontre collective d'accompagnement) • Mai 2023 (sixième rencontre collective d'accompagnement + contrevérification des résultats préliminaires)

Phases de la RD	Activités de la recherche Cadre opérationnel, échantillons et outils de collectes	Période
	<p>○ Les enregistrements vidéos incluant la transcription automatisée de la rencontre (au besoin). *Formulaire de consentement de participation à la mise à l'essai empirique (annexe K)</p> <p>Analyse de données préliminaire en continu par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021a) et par analyses thématiques en continu (Paillé et Mucchielli, 2021b) par la triangulation des données des 1) FIIR CA ; 2) PPI des DÉS et 3) FIIR DÉS pour l'études données issues de la mise à l'épreuve du prototype pour poursuivre son amélioration et <u>dégager des connaissances et savoirs issus de l'utilisation des produits lors de la recherche.</u></p> <p>Contrevérification des résultats préliminaires auprès des personnes participantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>ajuster les mises au point des produits en vue de la diffusion :</u> • <u>dégager des connaissances et savoirs issus de l'utilisation des produits lors de la recherche.</u> <p>Poursuite de la colligation du cahier des charges et du journal de bord combinés (CC-JDB) dans l'outil de consignation individuel des activités formelles de recherche et de développement de la méthodologie de recherche-développement (B-Lamoureux et Vinh, 2021a) pour la consignation systématique de des décisions qui sont prises et des raisons motivant ces choix.</p>	

Phases de la RD	Activités de la recherche Cadre opérationnel, échantillons et outils de collectes	Période
	Analyse de données approfondie par questionnaire analytique (Paillé et Mucchielli, 2016, 2021a) et par analyses thématiques en continu (Paillé et Mucchielli, 2021b) par la triangulation des données des 1) FIIR CA ; 2) PPI des DÉS et 3) FIIR DÉS pour : <ul style="list-style-type: none"> • réaliser une mise à jour des principes émergeant de la démarche de recherche-développement ; • identifier des nouvelles connaissances et nouveaux savoirs issus de l'utilisation des produits. 	Mai à juin 2023
	Rédaction des résultats de cette 3^e collecte de données.	Été à automne 2023
Phase 5 – Diffusion	Dépôt et soutenance de thèse. Rédaction et diffusion des rapports <u>dans le milieu de la recherche et dans le milieu de la pratique des personnes utilisatrices cibles.</u>	Rédaction : Automne 2023 Dépôt initial : Hiver 2023 Dépôt final : Été 2024

Source. B-Lamoureux.

ANNEXE O. LE DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE DE MISE À L'ESSAI FONCTIONNELLE

Tableau 24 Le déroulement de la rencontre de mise à l'essai fonctionnelle

Phases	Description du déroulement [Suivre PPT]
Accueil et préparation (30 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Remerciements intérêt à contribuer à cette recherche (2 minutes) • Présentations (20 minutes – 9 h 32) <ul style="list-style-type: none"> ○ Présentation chercheuse avec transparence et humilité (biais antérieurs et défis du quotidien liés à l'ÉID, tant personnel que professionnel) ○ Présentation personnes participantes (comment informé recherche, CSS actuel, poste actuel, postes 5 dernières années, intérêts ÉID) • Précaution oratoire (5 minutes – 9 h 52) <ul style="list-style-type: none"> ○ Non-utilisation du matériel présenté et du contenu partagé ○ Confidentialité rencontres et de la recherche – Engagement lors du formulaire de consentement ○ Explicitant la définition, le processus psychologique et les effets du biais de désirabilité sociale ○ Crédits associés aux produits – ajout de cette demande dans la FIR à la fin de la rencontre • Plan de la rencontre (2 minutes – 9 h 57)
Réalisation (2,25 heures)	<ul style="list-style-type: none"> • Opérationnalisation de la recherche et des rencontres collectives d'accompagnement [Suivre PPT] (15 minutes) – 10 h • Présentation de tous les produits [Suivre PPT : Présenter le napperon] (45 minutes) – 10 h 15 <ul style="list-style-type: none"> ○ Construit conceptuel [Suivre PPT ; se diriger vers PPT B_Lamoureux_2022_EID_LIT] ○ Produits utilisés durant la MAEE [Suivre PPT] <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rencontre d'information et de sensibilisation [PPT LIT_DES_MAEE_2022-2023_RENCONTRE_SENSIBILISATION_1.1] ▪ Déroulement d'une rencontre [Document LIT_DES_MAEE_2022-2023_DEROULEMENT_RENCONTRE_1.0] ▪ <i>Cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)</i> [Document Word LIT_DES_MAEE_2022_PPI_1.1 et LIT_DES_MAEE_2022_PPI_VIERGE_1.1] ▪ <i>Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (DÉS/CA)</i> [Présenter version en ligne + diriger vers document Word/PDF LIT_DES_MAEE_2022-2023_FIIR_CA_1.1 et LIT_DES_MAEE_2022-2023_FIIR_DÉS_1.1] <p>PAUSE – 11 h</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation de l'amélioration par les personnes représentantes expertes/DÉS (1 heure) – 11 h 15

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explication du déroulement de l'amélioration : départ en individuel et me solliciter dans le clavardage au besoin avec le @ (5 minutes) ○ Explication de la fiche informatisée de rétroaction [Présenter version en ligne en qui utilise ma connexion Hotmail] (5 minutes) ○ Montrer dossier des prototypes MAEE [Présenter version en ligne en qui utilise ma connexion Hotmail] (5 minutes) ○ Départ en individuel : acheminer dans le canal l'hyperlien vers le napperon et vers la fiche informatisée de rétroaction (45 minutes).
Intégration (30 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Échange et partage collectif avec questions ciblées sur les améliorations que les personnes participantes souhaitent partager [suivre document LIT_DES_MAEF_2022_FCR_REP] (25 minutes) – 12 h • Remerciements (5 minutes) – 12 h 35

3,5 heures (-15 min. pause).

Source. B-Lamoureux. Inspiré des *Trois phases d'une rencontre collective d'accompagnement* de Guillemette (2021, p. 81)

ANNEXE P. LES CADRES D'ANALYSE DES DONNÉES DES MISES À L'ESSAI⁸⁵

Tableau 25 Les cadres d'analyse des données des mises à l'essai

Canevas investigatif d'analyse des données de la mise à l'essai fonctionnelle en vue de la mise au point des prototypes en lien avec les composantes essentielles anticipées et les améliorations à apporter (Analyse par questionnaire analytique)		
Éléments d'investigation	Questions initiales	Codes d'analyse de départ
Composantes essentielles des produits conceptuels et d'accompagnement	<p>Quelles sont les composantes essentielles anticipées du prototype des produits conceptuels et d'accompagnement du <i>leadership inclusif et transformatif</i>?</p> <p>Quelles sont les composantes essentielles anticipées du prototype de <i>l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement</i> ?</p> <p>Quelles sont les composantes essentielles anticipées du prototype des projets professionnels d'intervention des DÉS ?</p> <p>Quelles sont les composantes essentielles anticipées du prototype des <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)</i> ?</p> <p>Quelles sont les composantes essentielles anticipées du prototype des <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)</i> ?</p>	<p>Essentiel-Prototype-produit-EID-LIT</p> <p>Essentiel-Prototype-rencontres</p> <p>Essentiel-Prototype-PPI</p> <p>Essentiel-Prototype-FIIR-DES</p> <p>Essentiel-Prototype-FIIR-CA</p>
Améliorations à apporter aux produits	<p>Quelles sont les améliorations à apporter au prototype des produits conceptuels et d'accompagnement du <i>leadership inclusif et transformatif</i>?</p> <p>Quelles sont les améliorations à apporter au prototype de <i>l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement</i> ?</p> <p>Quelles sont les améliorations à apporter au prototype de <i>la posture d'accompagnement et démarche de questionnaire de la chercheuse-accompagnatrice</i></p> <p>Quelles sont les améliorations à apporter au prototype du <i>cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)</i> ?</p>	<p>Améliorations-Prototype-EID-LIT</p> <p>Améliorations-Prototype-rencontres</p> <p>Améliorations-Prototype-accompagnement</p> <p>Améliorations-Prototype-PPI</p> <p>Améliorations-Prototype-FIIR-DES</p> <p>Améliorations-Prototype-FIIR-CA</p>

⁸⁵ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

	<p>Quelles sont les améliorations à apporter au prototype des <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS</i> ?</p> <p>Quelles sont les améliorations à apporter au prototype des <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)</i> ?</p>	
Canevas investigatif d'analyse des données de la mise à l'essai empirique en vue de la mise au point des produits en lien avec les composantes essentielles perçues et les améliorations à apporter (Analyse par questionnement analytique)		
Éléments d'investigation	Questions initiales	Codes d'analyse de départ
Composantes essentielles des produits conceptuels et d'accompagnement	<p>Quelles sont les composantes essentielles perçues de la <i>capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles</i> ?</p> <p>Quelles sont les composantes essentielles perçues de <i>l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement</i> ?</p> <p>Quelles sont les composantes essentielles perçues des projets professionnels d'intervention des DÉS ?</p> <p>Quelles sont les composantes essentielles perçues des <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)</i> ?</p> <p>Quelles sont les composantes essentielles perçues des <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)</i> ?</p>	<p>Essentiel-produit-EID-LIT</p> <p>Essentiel-rencontres</p> <p>Essentiel-PPI</p> <p>Essentiel-FIIR-DES</p> <p>Essentiel-FIIR-CA</p>
Améliorations à apporter aux produits	<p>Quelles sont les améliorations à apporter à la <i>capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles</i> ?</p> <p>Quelles sont les améliorations à apporter à <i>l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement</i> ?</p> <p>Quelles sont les améliorations à apporter à <i>la posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice</i></p> <p>Quelles sont les améliorations à apporter au <i>cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)</i> ?</p> <p>Quelles sont les améliorations à apporter aux <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)</i> ?</p> <p>Quelles sont les améliorations à apporter aux <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)</i> ?</p>	<p>Améliorations-EID-LIT</p> <p>Améliorations-rencontres</p> <p>Améliorations-accompagnement</p> <p>Améliorations-PPI</p> <p>Améliorations-FIIR-DES</p> <p>Améliorations-FIIR-CA</p>
Retombées perçues des produits conceptuels et d'accompagnement	<p>Retombées perçues de la <i>capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles</i></p> <p>Retombées perçues de tous les produits d'accompagnement</p> <p>Retombées perçues de <i>l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement</i></p>	<p>Retombées-EID-LIT</p> <p>Retombées-tous</p> <p>Retombées-rencontres</p> <p>Retombées-PPI</p> <p>Retombées-FIIR-DES</p>

	Retombées perçues des projets professionnels d'intervention des DÉS Retombées perçues des <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS</i> (FIIR DÉS) Retombées perçues des <i>fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la chercheuse-accompagnatrice (FIIR CA)</i>	Retombées-FIIR CA
Catégorisations et les codes d'analyse de départ des cadres d'analyse des données de la mise à l'essai empirique en lien avec la validation du construit conceptuel (Analyse thématique)		
Cadres d'analyse	Catégories	Codes d'analyse de départ
Besoins ou forces des DÉS	Besoins des personnes participantes (DÉS) Forces des personnes participantes (DÉS)	Besoins-DES Forces-DES
Le cadre conceptuel de <i>leadership inclusif et transformatif</i>	Vision, principes, attitudes, compétences intra et interpersonnelles	Produit-LIT-Leadeur-EID
	La formation et l'accompagnement collectif des personnes de la communauté éducative	Produit-LIT-Formation-accompagnement-EID
	La mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions pour assurer l'équité et l'inclusion	Produit-LIT-Mise en œuvre-regulation-EID
	La promotion de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative	Produit-LIT-Promotion-EID
Boucles de réflexivité et d'apprentissage	Soi et la situation ; Soi et ses ressources ; Soi et sa pratique ; Soi et son développement professionnel.	Soi-situation Soi-ressources Soi-pratique Soi-developpement

Source. B-Lamoureux.

ANNEXE Q. LE CAHIER DE CONSIGNATION DU PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION (CC-PPI) QUI VISE À ASSURER L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSION DE LA DIVERSITÉ DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE, MIS AU POINT ET VALIDÉ PAR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE⁸⁶

Note. © B-Lamoureux. Les crédits actuels de ces produits sont liés à cette thèse. Ces produits ont été structurés à partir de différents travaux (B-Lamoureux, 2020, 2021a; Guillemette, 2021, p. 69 ; Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020 ; Prud'homme et Vézina, 2012 ; Rousseau, 2012b ; Rousseau, Dumont, *et al.*, 2012). Après la mise au point finale de ces produits, les personnes participantes de cette recherche seront invitées, de façon volontaire et éclairée, à être nommés dans les crédits liés aux mises à l'essai et aux améliorations.

CANEVAS D'ACCOMPAGNEMENT DU PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION (CA-PPI)

QUESTIONNEMENTS QUI SOUTIENNENT LE PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION
qui vise à assurer l'équité et l'inclusion de la diversité (ÉID) de la communauté éducative

LES PISTES RÉFLEXIVES CI-DESSOUS SONT SUGGÉRÉES À TITRE INDICATIVES POUR COMPRENDRE LE DÉROULEMENT D'UNE RENCONTRE À L'AUTRE ET L'EXPLICITATION D'UN PPI. CES QUESTIONS SONT CHOISIES SELON LE TYPE DE PPI DE CHAQUE DÉS, DONC ELLES NE SONT PAS SYSTÉMATIQUEMENT POSÉES À TOUTES LES DÉS NI LORS DE CHAQUE RENCONTRE.

Dans un premier temps, le PPI constitue d'abord un dispositif réflexif d'accompagnement alimenté par les questions de la chercheuse-accompagnatrice et des autres DÉS qui utilisent les boucles de réflexivité et d'apprentissage en guise d'art du questionnement. En vue des rencontres d'accompagnement et dans le cadre de sa pratique, la DÉS peut souhaiter l'utiliser intégralement ou en en guise de guide. Après les rencontres d'accompagnement, la chercheuse peut extraire les « réponses » à l'oral ou écrite dans le PPI de la DÉS et compléter dans le PPI.

⁸⁶ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue. De plus, ces produits n'ont pas été mis au point après la contrevérification des résultats préliminaires lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6; voir l'annexe U).

1 Questionner/observer

Mise en contexte organisationnelle en lien avec les enjeux et finalités de l'ÉID (vision et orientation CSS, plan d'engagement vers la réussite, etc.)

Mise en contexte de l'école et du projet éducatif en lien avec les enjeux et finalités de l'ÉID.

- **Dans votre école, à l'égard de toutes les personnes de la communauté éducative :**
 - Quels groupes sont minorisés dans la société ? Comment cela se répercute-t-il dans notre milieu, pour les élèves, leurs familles et le personnel scolaire ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 23)
 - Comment les personnes souhaitant agir face aux inégalités, injustices et exclusions au sein de l'école sont-elles encouragées et accompagnées ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 23)
 - Comment les données utilisées ou produites permettent-elles au personnel de l'établissement d'identifier et d'agir sur les écarts entre les groupes, relativement aux motifs de discrimination proscrits par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 23)
 - Sur quels critères s'appuie-t-on pour favoriser l'équité plutôt que l'égalité dans le partage des ressources dans l'établissement ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 23)
 - De quelle manière s'assure-t-on que l'organisation des services éducatifs, du travail et des structures scolaires (locaux, horaires, etc.) n'a pas pour effet d'exclure ou de ségréger, partiellement/temporairement ou entièrement/définitivement, certains élèves, groupes d'élèves et membres du personnel ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 23)
 - Qui prend part aux décisions concernant le fonctionnement de l'établissement et le partage des ressources et qui en est exclu ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 37)
 - Par quels moyens la présence et la parole des personnes de groupes minorisés parmi les élèves et le personnel de l'établissement sont-elles favorisées ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 37)
 - Comment les modes de nomination aux comités et aux instances décisionnelles de l'établissement (p. ex. conseil des élèves, conseil d'établissement) contribuent-ils à une représentation équitable des personnes de la communauté éducative ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 37)
 - De quelle manière et dans quels documents l'équité, l'inclusion et la justice sociale sont-elles intégrées aux valeurs guidant l'action et les décisions dans votre école ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 17)
 - À quel moment et de quelle façon discutons-nous en équipe-école d'une situation observée qui semble démontrer de l'iniquité, de l'exclusion ou de l'injustice ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 17)
- **Dans votre école, spécifiquement à l'égard des élèves :**
 - Comment l'équipe-école s'assure-t-elle d'inclure l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le code vie et le projet éducatif de l'école ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 23)
 - Comment s'assure-t-on que les curriculums et les pratiques d'enseignement d'apprentissage prennent en compte les identités et les expériences des élèves, tout en maintenant de hautes attentes à leur égard ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 30)
 - Comment représentons-nous les histoires, les contributions, les modes de vie et les luttes des élèves présents dans notre école dans les ressources éducatives, les curriculums, les activités d'apprentissage et les événements scolaires ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, *et al.*, 2020, p. 30)

<ul style="list-style-type: none"> ○ Comment évitons-nous que les préjugés, les stéréotypes et la culture valorisée par l'école induisent des biais dans l'évaluation ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 30) ○ Comment prenons-nous en compte les facteurs temporaires, comme l'acquisition de la langue d'enseignement, dans l'évaluation des compétences, des comportements ainsi que des besoins de services complémentaires et particuliers ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 30) ○ Quand et comment les élèves et leurs familles sont-ils invités à prendre part aux décisions concernant leur cheminement scolaire et leurs transitions scolaires ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 30) • Dans votre école, spécifiquement à l'égard des autres membres de la communauté éducative (parent, personnel interne de l'école/du CSS et externe) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Quels moyens permettent de communiquer les informations concernant les comités et les instances décisionnelles de l'établissement et de la commission scolaire (p. ex. conseil des commissaires) aux personnes y étant sous-représentées ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 37) ○ Quelles opportunités nous permettent d'apprendre des familles et des communautés de groupes minorisés fréquentant l'établissement ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 37) • Formation et accompagnement collectif en lien avec le BÉÉID : <ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles sont les activités de développement professionnel (actuelles ou possibles) nous permettant de réfléchir à nos propres préjugés et privilèges et à leurs effets dans la vie scolaire ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 17) ○ Quand et à travers quelles activités abordons-nous les questions liées aux droits et libertés des personnes dans notre milieu, notamment édictées dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 17) ○ À quels moments et à travers quelles activités le personnel de l'école peut-il s'interroger collectivement et discuter ouvertement et sans danger des systèmes d'oppression organisant la société (racisme, transphobie, classisme, sexisme, capacitismes, etc.) ? (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, <i>et al.</i>, 2020, p. 17).

2 Analyse : questionnements pour comprendre la situation de départ et problématiser

Problématiser	Définir les choix des scénarios	Validation du scénario : inventaires des forces/contraintes, obstacles/leviers, besoins dév. prof.
<p>Quelle est la pertinence sociale (PS) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le contexte dans lequel se vit l'évènement (promotion de l'ÉID) ? Quels sont les enjeux et de quel ordre politique, psychosocial, psychoéducatif, socioéconomique, socioculturel ou organisationnel ? • Quelles sont les préoccupations découlant de ce contexte ? • Quelles sont les informations quantitatives qui peuvent éclairer la situation ? • Quels sont les faits qualitatifs et observables qui viennent mettre en lumière la situation ? 	<p>Quels sont les ancrages théoriques (AT) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les recherches qui ont traité de l'objet du questionnement ? <i>Voir les ressources et références de Larochelle-Audet et al. (2020, p. 43-44)</i> • Quels sont les résultats de ces recherches pertinents pour votre PPI de l'ÉID de la communauté éducative ? • Quels sont les éléments pertinents pour votre PPI de l'ÉID de la communauté éducative qui se croisent parmi les recherches (invariants/contraires/spécificités) ? 	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de la PS et des AT, quelles sont les forces et les contraintes du milieu ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qui sont les partenaires potentiels ?* <i>voir les facteurs/obstacles dans le changement</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ à la préparation (Rousseau, Dumont, <i>et al.</i>, 2012, p. 149-150), ▪ à la réalisation du changement (Prud'homme et Vézina, 2012, p. 179-180) ▪ à l'intégration (Rousseau, 2012b, p. 194-195) ○ Comment puis-je les mobiliser ?

	<ul style="list-style-type: none"> • Comment ces résultats pertinents viennent-ils soutenir la compréhension de la situation pour votre PPI de l'ÉID de la communauté éducative ? • Comment ces recherches apportent-elles certaines pistes de solutions pertinentes à la situation pour votre PPI de l'ÉID de la communauté éducative ? En quoi n'apportent-elles pas de réponses ? <p>A partir de la PS et des AT, quels sont les scénarios plausibles ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les pistes de solution qui émergent de ces résultats de recherche, en lien avec le contexte et les préoccupations ? • Quelle est l'orientation à prendre ? • À partir de ces éléments, comment peut-on définir la situation de départ de manière objective ? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles sont les forces existantes : expertises, compétences, outils, ressources budgétaires, etc. ? • Quels sont les obstacles possibles : temps, mobilisation, ressources, etc. ? * voir les <i>facteurs/obstacles dans le changement</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ à la préparation (Rousseau, Dumont, et al., 2012, p. 149-150), ○ à la réalisation du changement (Prud'homme et Vézina, 2012, p. 179-180) ○ à l'intégration (Rousseau, 2012b, p. 194-195) • Quels sont les besoins de développement professionnel (connaissances, compétences, etc.) en lien avec l'ÉID ?
3 Planification de l'orientation du projet professionnel d'intervention : action à mener pour réduire l'écart entre la situation de départ (SD) et la situation visée (SV)		
Orientation : Incident critique devenant la situation de départ (SD) – faits	Orientation : Situation visée (SV) – objectifs	Orientation : Écart entre la SD et la SV
À la lumière de votre problématisation, quelle est la situation de départ ?	<p>À la lumière des ancrages théoriques et des scénarios plausibles, quelle est la situation visée (SV) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les indicateurs qui démontrent l'atteinte des objectifs collectifs et individuels ? • Comment et quand l'évaluation de l'atteinte de la situation visée sera réalisée ? • Comment et quand la révision et le réajustement face à l'atteinte de la situation visée seront réalisés ? 	À la lumière de l'inventaire des forces et des contraintes, quel est l'écart entre la SD et la SV ?
Objectifs : Identification des objectifs spécifiques pour atteindre la situation visée	Moyens/outils	

<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les actions à mener ? • Quelles sont les étapes susceptibles de nous permettre de rencontrer la situation visée ? • Quelles sont les stratégies à mettre en place ? • Quelles sont les pratiques à ajuster ? 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Qui sont les acteurs de première ligne interpellés ? 5. Quelles sont les expertises existantes et comment les mettre à profit pour rencontrer les objectifs ? 6. Quels sont les meilleurs dispositifs d'accompagnement pour soutenir ce développement professionnel : information/sensibilisation, formation/action, groupe d'analyse de pratiques ? 	
4 Planification de l'opérationnalisation et la régulation du changement accompagné en faveur de l'ÉID auprès de la communauté éducative de mon établissement		
(Préparation, réalisation – mise en œuvre et collecte de données en continu, intégration – rétroaction et bilan) <i>À la lumière de l'identification des objectifs spécifiques et des moyens pour les atteindre dans le but d'arriver à la situation désirée que vous avez déterminée, planifiez, mettez en œuvre et régulez le changement que vous accompagnez auprès de votre communauté éducative</i> (Rousseau, 2012b, p. 194-195)		
Phase 1 : La préparation au changement accompagné auprès de la communauté éducative	Phase 2 : La réalisation du changement accompagné auprès de la communauté éducative	Phase 3 : L'intégration du changement accompagné auprès de la communauté éducative
<p><i>Phase la plus importante et difficile, car c'est un moment de pause qui prend du temps (confrontation d'idées, perceptions, croyances, consensus) : ce n'est pas un moment « d'action ». Nécessité de convaincre de la pertinence de freiner : il y aura un gain de temps et d'efficacité ainsi que d'adhésion par la suite, lors de la planification, collaboration ultérieure, etc.</i></p> <p><i>Cette phase peut prendre près d'une année scolaire, minimalement ½ année (env. 3-5 journées + des points statutaires interrencontres lors de la pratique professionnelle). Il peut y avoir un chevauchement entre la phase 1 et 2.</i></p> <p><i>Posture de personne accompagnatrice : c'est le projet des autres (écoute, reformulation, etc.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identification des défis perçus (dévoilement des perceptions, questionnement en lien avec la mission de l'école, accès aux ressources financières et humaines, portrait de la collaboration) ; <ul style="list-style-type: none"> ○ Amener des cas de figures, se faire l'avocat du diable : confronter les perceptions en abordant les biais inconscients, confronter avec des statistiques ou techniques d'impacts ou études de cas 	<p><i>Cette phase peut prendre près d'une année scolaire, minimalement ½ année (suivis réguliers dans la pratique pour l'intégration des apprentissages du « apprendre que » et du « apprendre à »). Il peut y avoir un chevauchement entre la phase 1 et 2.</i></p> <p><i>Rencontre de suivi avec ressources externe au besoin.</i></p> <p><i>Anticiper la mouvance du personnel scolaire ; continuité du changement.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planification des actions (« apprendre que », intégration de nouvelles connaissances, « apprendre à », acquisition de savoir-faire, développement d'habileté ou exercice de compétence) <ul style="list-style-type: none"> ○ Faire des liens avec la phase 1 • Mise en œuvre des actions (passage à l'action : apprendre sur soi/sa pratique actuelle/ultérieure). 	<p><i>Cette phase a normalement lieu lors de l'an 3 à raison de 2-3 demi-journées.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilan de l'ensemble du processus qui comprend l'atteinte des objectifs collectifs et individuels, • Évaluation de l'efficacité, révision et réajustement • Identification de nouveaux défis et la relance du processus en entier vers un nouveau changement avisé pour répondre à ces défis


<ul style="list-style-type: none">• Élaboration de la vision (potentiel individuel et collectif, erreurs de perceptions, compréhension empathique)• Articulation de la mission (objectifs communs et compréhension commune).<ul style="list-style-type: none">○ S'appuyer sur les résultats issus de la recherche		
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

CANEVAS D'AUTOÉVALUATION ÉVOLUTIF DU *LEADERSHIP INCLUSIF ET TRANSFORMATIF* (CAÉ-LIT) Autoévaluation du développement de mon *leadership inclusif et transformatif*

Prise de notes par la direction d'établissement scolaire

Intention de développement professionnel collectif des DÉs participantes aux rencontres collectives d'accompagnement :

Développer la cohérence entre 1a) la vision et les principes de l'ÉID de la communauté éducative et 1b) les attitudes et les compétences intra/interpersonnelles des DÉs qui impulse 2a) la promotion de l'ÉID lors de 3) la formation et l'accompagnement des personnes ainsi que lors de 4) la mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions pour assurer l'ÉID afin que cette promotion fasse émerger de réelles transformations individuelles, organisationnelles et sociétales favorisant l'équilibre entre le bien individuel et le bien commun qui dynamise l'interdépendance et l'interconnexion des humains résultants à une sensibilité et responsabilité collective face aux enjeux mondiaux.

	Je me reconnais... 1 ^{re} rencontre collective d'accompagnement	Je dois développer... 2 ^e à 5 ^e rencontre collective d'accompagnement	J'ai développé... 6 ^e rencontre collective d'accompagnement
1) Vision, principes, attitudes, compétences intra et interpersonnelles	[1 ^{re} rencontre d'accompagnement]	[2 ^e rencontre d'accompagnement] [3 ^e rencontre d'accompagnement] [4 ^e rencontre d'accompagnement] [5 ^e rencontre d'accompagnement]	[6 ^e rencontre d'accompagnement]
3) La formation et l'accompagnement collectif des personnes de la communauté éducative	[1 ^{re} rencontre d'accompagnement]	[2 ^e rencontre d'accompagnement] [3 ^e rencontre d'accompagnement] [4 ^e rencontre d'accompagnement] [5 ^e rencontre d'accompagnement]	[6 ^e rencontre d'accompagnement]

4) La mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions pour assurer l'équité et l'inclusion	[1 ^{re} rencontre d'accompagnement]	[2 ^e rencontre d'accompagnement] [3 ^e rencontre d'accompagnement] [4 ^e rencontre d'accompagnement] [5 ^e rencontre d'accompagnement]	[6 ^e rencontre d'accompagnement]
2) La promotion de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative	[1 ^{re} rencontre d'accompagnement]	[2 ^e rencontre d'accompagnement] [3 ^e rencontre d'accompagnement] [4 ^e rencontre d'accompagnement] [5 ^e rencontre d'accompagnement]	[6 ^e rencontre d'accompagnement]

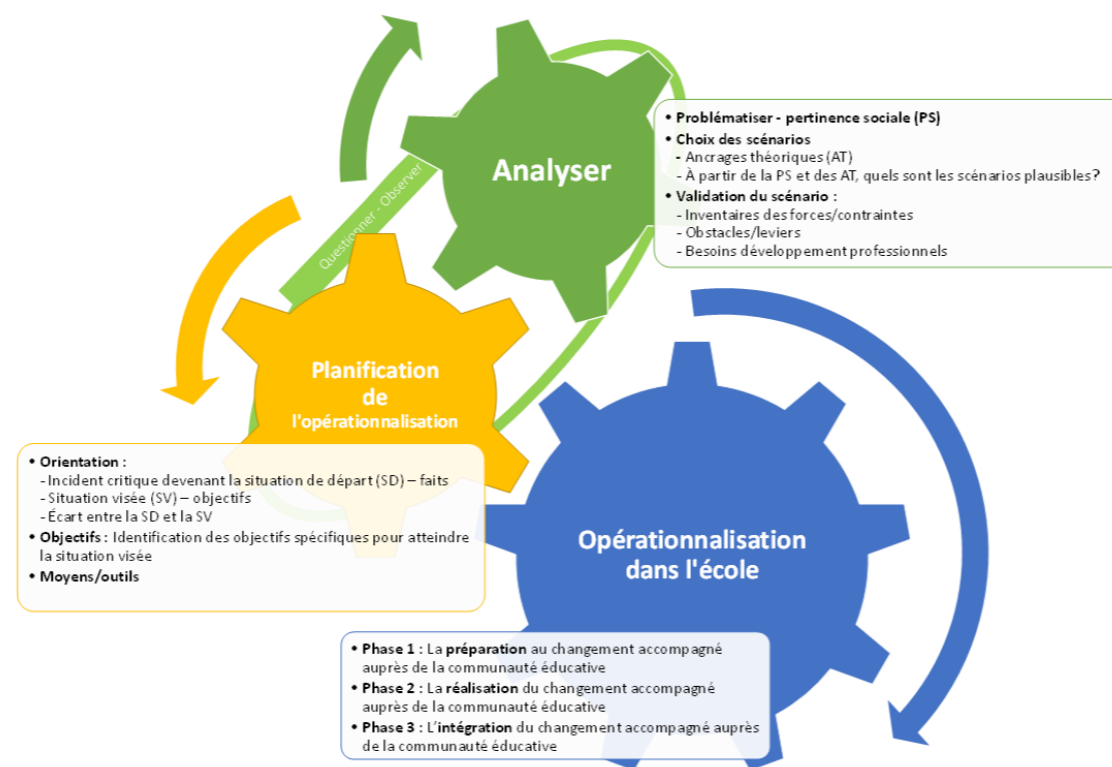
Intention de développement professionnel	Regard sur ma pratique en lien avec mon intention de développement professionnel (j'ai mis en action...)
[1 ^{re} rencontre d'accompagnement]	[4 ^e rencontre d'accompagnement] [6 ^e rencontre d'accompagnement]

Ce que je découvre	Ce qui me surprend, me « bouscule », me déséquilibre, me préoccupe...	Ce qui me questionne	Ce que je dois approfondir
[date] [date] [date]	[date] [date] [date]	[date] [date] [date]	[date] [date] [date]

CANEVAS RÉFLEXIF DU PROJET PROFESSIONNEL D'INTERVENTION (CR-PPI)

Mon projet professionnel d'intervention auprès de ma communauté éducative

Prise de notes par la direction d'établissement scolaire



Note. © B-Lamoureux. Les crédits actuels de cette illustration sont liés à cette thèse. Cette illustration a été structurée à partir de différents travaux (Guillemette, 2021; Prud'homme et Vézina, 2012; Rousseau, 2012b; Rousseau, Dumont, *et al.*, 2012). Après la mise au point finale de ce produit, les personnes participantes de cette recherche seront invitées, de façon volontaire et éclairée, à être nommés dans les crédits liés aux mises à l'essai et aux améliorations.

1 Questionner/observer

Mise en contexte organisationnelle en lien avec les enjeux et finalités de l'ÉID (vision et orientation CSS, plan d'engagement vers la réussite, etc.)

Mise en contexte de l'école et du projet éducatif en lien avec les enjeux et finalités de l'ÉID.

- Dans votre école, à l'égard de toutes les personnes de la communauté éducative :
- Dans votre école, spécifiquement à l'égard des élèves :
- Dans votre école, spécifiquement à l'égard des autres membres de la communauté éducative (parent, personnel interne de l'école/du CSS et externe) :

2 Analyse : questionnements pour comprendre la situation de départ et problématiser

Problématiser	Définir les choix des scénarios	Validation du scénario : inventaires des forces/contraintes, obstacles/leviers, besoins dev. prof.

3 Planification de l'orientation du projet professionnel d'intervention <i>Action à mener pour réduire l'écart entre la situation de départ (SD) et la situation visée (SV)</i>		
Orientation : Incident critique devenant la situation de départ (SD) – faits	Orientation : Situation visée (SV) – objectifs	Orientation : Écart entre la SD et la SV
Objectifs : Identification des objectifs spécifiques pour atteindre la situation visée	Moyens/outils	

4 Opérationnalisation et la régulation avec ma communauté éducative

À la lumière de l'identification des objectifs spécifiques et des moyens pour les atteindre dans le but d'arriver à la situation désirée que vous avez déterminée, planifiez, mettez en œuvre et régulez le changement que vous accompagnez auprès de votre communauté éducative

Rappel de l'objectif de mon projet professionnel d'intervention qui vise à assurer le bien-être, l'équité et l'inclusion de ma communauté éducative (Pourquoi ?) :

Phase 1 : La préparation au changement accompagné auprès de la communauté éducative	Phase 2 : La réalisation du changement accompagné auprès de la communauté éducative	Phase 3 : L'intégration du changement accompagné auprès de la communauté éducative

OU

**ANNEXE R. LA FICHE INFORMATISÉE D'INTROSPECTION ET DE RÉTROACTION DE LA DIRECTION
D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE (FIIR DÉS) DÉDIÉE À LA SIXIÈME RENCONTRE COLLECTIVE
D'ACCOMPAGNEMENT⁸⁷**

Note. © B-Lamoureux. Les crédits actuels de ce produit sont liés à cette thèse.

Précisions : Les dates et noms/prénoms de chacune des complétions sont entrés de façon automatisée par le formulaire informatisé.

Introduction du questionnaire : Afin d'amorcer cette dernière partie d'intégration et d'introspection de notre dernière rencontre collective d'accompagnement, chaque personne participante est invitée à remplir une fiche informatisée d'introspection et de rétroaction à l'égard de l'intention de la rencontre, du projet professionnel d'intervention, du développement du *leadership inclusif et transformatif* et du projet de recherche. Le remplissage devrait prendre une quarantaine de minutes et nous ferons un retour en grand groupe.

Section introspection à l'égard de la rencontre collective d'accompagnement

- 1) Les résultats présentés par la chercheuse-développeuse apparaissent-ils cohérents avec ta propre interprétation de notre vécu partagé ? Explique ta réponse.
- 2) Parmi tous les échanges, que retiens-tu de pertinent pour :
 - a) ton projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de ta communauté éducative
 - b) ton *leadership inclusif et transformatif*?

⁸⁷ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

- 3) Comment pourrais-tu partager ton *leadership inclusif et transformatif* avec ta communauté éducative ? Autrement dit, qu'est-ce qui te permettrait d'être un agent multiplicateur dans ton CSS ?
- 4) Quels liens fais-tu avec le bien-être individuel et collectif dans :
- ton projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de ta communauté éducative ?
 - ton *leadership inclusif et transformatif* ?
- 5) Parmi tous les échanges et tes réponses précédentes, qu'as-tu besoin d'approfondir pour développer :
- ton projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de ta communauté éducative ?
 - ton *leadership inclusif et transformatif* ?
- 6) Quelles stratégies personnelles et moyens de soutien extérieur te permettraient d'accomplir ces approfondissements ?
- 7) Est-ce que tu souhaites poursuivre des rencontres collectives d'accompagnement l'an prochain ? Explique ta réponse en précisant tes besoins s'ils n'ont pas été énoncés dans les réponses précédentes.

Composantes essentielles, utilité et adéquation avec les besoins initialement dégagés

- 8) Parmi les produits explorés pour soutenir le développement de ton *leadership inclusif et transformatif*, les composantes suivantes t'apparaissent « essentielles », « Pertinentes, mais non essentielles », « non pertinentes », « autre » ou « non applicable ». Ensuite, explique tes réponses si tu as choisi « Autre ».

Produit	1. Essentiel les	2. Pertinen tes, mais non essentiell es	3. Non pertinen tes	4. Autre	5. Non applicab le (Je ne l'ai pas utilisé)
Plateforme collective informatisée Teams					
Rencontre d'information et de sensibilisation (3,5 heures ou 2 heures condensées)					
Produit conceptuel de la <i>capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles</i>					

Capsule sur les biais inconscients et préjugés dont le contenu est explicité dans le <i>lexique</i>					
Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement (planification mensuelle ou bimestrielle, ordonnancement et déroulement des rencontres)					
<i>Le canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI) et le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI) – narré avec le groupe ;</i>					
<i>Le canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI) et le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI) – à l'écrit ;</i>					
<i>Canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT) ;</i>					
<i>Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉs (FIIR DÉs)</i>					
Posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice					
Lexique					
La boîte à outils (ouvrage sur les biais et préjugés inconscients avec le lien vers la boussole, les facilitateurs et les obstacles,...)					
L'accès à des ressources selon diverses thématiques					

a) Explique tes réponses si tu as choisi « Autre ».

Utilité et adéquation avec les besoins du milieu présentés dans la problématique et le cadre de référence

Consignes :

Selon l'expérience vécue, indique dans quelle mesure ces énoncés complètent la phrase introductive et décrivent les produits.

1 : Pas du tout d'accord

2 : Pas d'accord

3 : D'accord

4 : Tout à fait d'accord
 Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas
 Ensuite, explique tes réponses.

Le produit conceptuel et les produits d'accompagnement ainsi que l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement permettent de...	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : D'accord	4 : Tout à fait d'accord	Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas
Comprendre pour mieux ajuster les présupposés au regard de l'ÉID ;					
Se donner un temps de qualité pour développer une compréhension des enjeux et solutions à l'égard de l'ÉID auprès de toutes les personnes de la communauté éducative ;					
Utiliser le projet éducatif comme « porte d'entrée » pour réfléchir sur l'ÉID ;					
Prendre le temps nécessaire pour comprendre et intégrer à sa pratique les savoirs issus de la recherche en lien avec la gestion du changement des présupposés et des cadres de références quant à l'ÉID ;					
Développer des outils de suivi et de régulation pour mieux piloter le changement de paradigme dans le temps.					
Partir de situations réelles pour développer des outils (praticopratique) ;					
Utiliser une modalité collective soutenant l'analyse et l'ajustement de la pratique ;					
Animation par une personne accompagnante utilisant l'art du questionnement pour soutenir la					

réflexivité auprès d'un petit groupe de DÉs volontaires ;					
Mener un projet réel dans le milieu pour mieux réfléchir l'ÉID de façon différenciée selon l'analyse du milieu de chaque DÉs ;					
Partir des encadrements légaux, ministériels et des savoirs issus de la recherche pour mieux réfléchir la réalité (et vice versa).					

9) Si tu as indiqué « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord » ou « D'accord », expliques tes réponses.

Section rétroaction à l'égard du produit conceptuel et des produits d'accompagnement

10) Quels sont les effets du produit conceptuel et des produits d'accompagnement sur ton *leadership inclusif et transformatif*?

- a) Rencontre d'information et de sensibilisation
- b) Capsule sur les biais inconscients et préjugés dont le contenu est explicité dans le *lexique*
- c) Produit conceptuel de la *capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles*
- d) Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement (planification mensuelle ou bimestrielle, ordonnancement et déroulement des rencontres) ;
- e) Posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice
- f) Canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)
 - i) narré avec le groupe ;
 - ii) canevas à l'écrit ;
- g) Canevas d'autoévaluation évolutif du *leadership inclusif et transformatif* (CAÉ-LIT) ;
- h) *Canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI)* ;
- i) *Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉs* ;
- j) *Lexique*
- k) La boîte à outils (ouvrage sur les biais et préjugés inconscients avec le lien vers la boussole, les facilitateurs et les obstacles,...)
- l) L'accès à des ressources selon diverses thématiques


Informations complémentaires

- 11) Quelles sont les forces, limites ou recommandations non mentionnées jusqu'à présent, du produit conceptuel et des produits d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS auprès de sa communauté éducative ?
- 12) Est-ce que tu souhaites que tes coordonnées soient ajoutées à la liste de distribution de la chercheuse principale concernant le leadership soutenant l'équité et l'inclusion dans le milieu scolaire ?

Félicitations pour ton temps et ton engagement dans ton développement professionnel et merci pour ton implication dans ce projet de recherche !

RENCONTRE 6 | RÉTROACTION COLLECTIVE

Quelles améliorations devraient être apportées au produit conceptuel et aux produits d'accompagnement ?

	Nom du produit et hyperlien	Questions
2	 <p>Produit conceptuel de la capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles</p>	<p>Questions générales : Quel usage a été fait de la capsule narrée ? Quelle est son utilité ? Quelles améliorations ?</p> <p>Questions de précisions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que cette présentation devrait être réalisée lors de la rencontre d'information et de sensibilisation (qui deviendrait une journée à la place) ? • Est-ce que le <u>visionnement devrait être scindé EID/LIT</u> ? • Est-ce qu'une <u>autre forme (que vidéo) serait préférable</u> ? • Serait-il préférable d'y ajouter les biais et préjugés inconscients ? • Serait-il pertinent d'en faire une capsule d'autoformation ?
4	<p>Projet professionnel d'intervention (PPI) avec pistes de questions dans sa version vierge</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI) – narré avec le groupe avec prise de notes collective (synthèse vocale, puis résumée en points guidés par CA dans le canevas) ; 	<p>Questions générales : Quel usage a été fait du PPI ? Quelle est son utilité ? Quelles améliorations ?</p> <p>Questions de précisions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'image synthèse améliorée à la R5 devrait servir d'assise pour remplir des sections ? • Est-ce que l'ensemble des questions devraient être offertes aux DÉS ? • Serait-il préférable que le canevas du PPI et ses questions servent de guide seulement pour la personne accompagnatrice ? • Les différents modes d'utilisation du PPI sont-ils réalistes ? Autres idées ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Canevas vierge rempli par DÉS avant/entre rencontre ○ Canevas vierge rempli seulement par chercheuse principale après une présentation verbale de la part de la DÉS ○ Canevas vierge complété par toutes les DÉS en mode collectif durant une présentation verbale de la part de la DÉS narratrice

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI) – canevas à l'écrit en individuel (pas toujours rempli) ; ▪ Canevas d'autoévaluation évolutif du <i>leadership inclusif et transformatif</i> (CAÉ-LIT) ; ▪ Canevas d'autoévaluation évolutif du <i>leadership inclusif et transformatif</i> (CAÉ-LIT). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différents modes de réalisation du PPI sont-ils réalistes ? Autres idées ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Réflexion sur le projet et planification pour une mobilisation d'une équipe de coordination interne ; ○ Planification et mise en œuvre avec une équipe de coordination ; ○ Planification et mise en œuvre avec une équipe de coordination et dans l'école. • Les questions en lien avec l'évolution du PPI devraient-elles être déplacées parce qu'elles reviennent dans la FIIR ?
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**ANNEXE S. LA FICHE INFORMATISÉE D'INTROSPECTION ET DE RÉTROACTION POUR LA
CHERCHEUSE-ACCOMPAGNATRICE DE LA SIXIÈME RENCONTRE COLLECTIVE
D'ACCOMPAGNEMENT⁸⁸**

Note. © B-Lamoureux. Les crédits actuels de ce produit sont liés à cette thèse.

Section introspection à l'égard de la rencontre collective d'accompagnement

1. Parmi tous les échanges, qu'est-ce que je retiens de pertinent pour les DÉs en lien avec :
 - a) les projets professionnels d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de la communauté éducative des DÉs ?
 - b) le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉs ?
2. Parmi tous les échanges, qu'est-ce que les DÉs ont besoin d'approfondir pour développer :
 - a) leur projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative ?
 - b) leur *leadership inclusif et transformatif* ?
3. Quels liens fais-tu avec le bien-être individuel et collectif dans
 - a) leur projet professionnel d'intervention assurant l'équité et l'inclusion de la diversité de leur communauté éducative ?
 - b) leur *leadership inclusif et transformatif* ?
4. Qu'est-ce qui permettrait aux DÉs de partager leur *leadership inclusif et transformatif* avec leur communauté éducative ? (Autrement dit, qu'est-ce qui leur permettrait d'être des agents multiplicateurs dans leur CSS ?)

⁸⁸ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, les noms des produits ont été ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

5. Parmi tous les échanges, quelles stratégies de questionnement par les boucles d'apprentissage et de réflexivité ai-je utilisées et comment influent-elles sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS ?
- a) Parmi tous les échanges, quelles stratégies de questionnement par les boucles d'apprentissage et de réflexivité les DÉS ont-elles utilisées et comment influent-elles sur le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉS ?
6. Mis à part mes stratégies de questionnement, quels sont mes savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés et les modalités d'accompagnement associées en tant que chercheuse-accompagnatrice ?

Composantes essentielles, utilité et adéquation avec les besoins initialement dégagés

7. Parmi les produits explorés pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* des DÉS, les composantes suivantes t'apparaissent « essentielles », « Pertinentes, mais non essentielles », « non pertinentes », « autre » ou « non applicable ». Ensuite, explique tes réponses si tu as choisi « Autre ».

Produit	1. Essentielles	2. Pertinentes, mais non essentielles	3. Non pertinentes	4. Autre	5. Non applicable (Je ne l'ai pas utilisé)
Plateforme collective informatisée Teams					
Rencontre d'information et de sensibilisation (3,5 heures ou 2 heures condensées)					
Produit conceptuel de la <i>capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles</i>					
Capsule sur les biais et préjugés inconscients dont le contenu est explicité dans le <i>lexique</i>					

Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement (planification mensuelle ou bimestrielle, ordonnancement et déroulement des rencontres)					
<i>Le canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI) et le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI) – narré avec le groupe</i>					
<i>Le canevas d'accompagnement du projet professionnel d'intervention (CA-PPI) et le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI)– canevas à l'écrit</i>					
<i>Canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)</i>					
<i>Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (FIIR DÉS)</i>					
Posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice					
Lexique					
La boîte à outils (ouvrage sur les biais et préjugés inconscients avec le lien vers la boussole, les facilitateurs et les obstacles,...)					
L'accès à des ressources selon diverses thématiques					

a) Explique tes réponses si tu as choisi « Autre ».

8. Utilité et adéquation avec les besoins du milieu présentés dans la problématique et le cadre de référence

Consignes :

Selon l'expérience vécue, indique dans quelle mesure ces énoncés complètent la phrase introductive et décrivent les produits.

1 : Pas du tout d'accord

2 : Pas d'accord

3 : D'accord

4 : Tout à fait d'accord

Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas

Ensuite, explique tes réponses.

Les produits conceptuels et d'accompagnement ainsi que <i>l'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement</i> permettent de...	1 : Pas du tout d'accord	2 : Pas d'accord	3 : D'accord	4 : Tout à fait d'accord	Ne sais pas/Ne veut pas répondre/Ne s'applique pas
Comprendre pour mieux ajuster les présupposés au regard de l'ÉID ;					
Se donner un temps de qualité pour développer une compréhension des enjeux et solutions à l'égard de l'ÉID auprès de toutes les personnes de la communauté éducative ;					
Utiliser le projet éducatif comme « porte d'entrée » pour réfléchir sur l'ÉID ;					
Prendre le temps nécessaire pour comprendre et intégrer à sa pratique les savoirs issus de la recherche en lien avec la gestion du changement des présupposés et des cadres de références quant à l'ÉID ;					
Développer des outils de suivi et de régulation pour mieux piloter le changement de paradigme dans le temps.					
Partir de situations réelles pour développer des outils (praticopratique) ;					
Utiliser une modalité collective qui soutient l'analyse et l'ajustement de la pratique ;					
Animation par une personne qui accompagne qui utilise l'art du questionnement pour soutenir la réflexivité auprès d'un petit groupe de DÉS volontaires ;					
Mener un projet réel dans le milieu pour mieux réfléchir l'ÉID de façon différenciée selon l'analyse du milieu de chaque DÉS ;					

Partir des encadrements légaux, ministériels et des savoirs issus de la recherche pour mieux réfléchir la réalité (et vice versa).					
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

9. Si tu as indiqué « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord » ou « D'accord », expliques tes réponses.

Section rétroaction à l'égard des produits conceptuels et d'accompagnement

[questions 6-7 pour les rencontres collectives d'accompagnement 3 et 5]

10. Quels sont les effets des produits conceptuels et d'accompagnement sur le *leadership inclusif et transformatif* des DÉs ?
- Des produits conceptuels et d'accompagnement du *leadership inclusif et transformatif* ;
 - Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement ;
 - Posture d'accompagnement et démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice ;
 - Cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)*
 - Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction (FIIR DÉs) ;

Informations complémentaires

11. Autres commentaires non partagés dans les questions précédentes.

Exemples :

- Les forces et les limites, non mentionnées jusqu'à présent, des produits conceptuels et d'accompagnement pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs auprès de sa communauté éducative.
- Tes recommandations, non mentionnées jusqu'à présent, pour soutenir le développement du *leadership inclusif et transformatif* de la DÉs auprès de sa communauté éducative ?

**ANNEXE T. L'EXEMPLIFICATION DE L'INTERPRÉTATION DES AMÉLIORATIONS SUGGÉRÉES AU
REGARD DES CRITÈRES DES PRODUITS ISSUS DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT AUX FINS DE MISES
AU POINT DES PROTOTYPES⁸⁹**

Tableau 26 L'interprétation des améliorations suggérées aux prototypes des produits conceptuels et d'accompagnement lors de la mise à l'essai fonctionnelle (MAEF – C2) classées par les critères des produits issus de recherche-développement et par les décisions prises

Critères des produits issus de recherche-développement (G. Bergeron et Bergeron, 2021)	Caractéristiques	Interprétations des données de la mise à l'essai fonctionnelle
Utilité du produit	Produit ayant un potentiel marqué pour atteindre son but en étant sensible aux personnes utilisatrices cible et	<p>Modifié</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. [RCA] Soutenir, rassurer et guider les DÉs dans l'utilisation des produits 2. [RCA/PPI] Prévoir du temps de complétion lors des rencontres collectives 3. [RIS] Ajouter convention collective nationale et locales 4. [RIS/PPI] Démontrer les étapes de boucles réflexivité 5. [RIS] Ajouter capsule biais inconscients <p>En attente</p>

⁸⁹ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

	à leurs contextes professionnels	<p>6. [RCA] Choisir le présentiel au lieu des rencontres collectives d'accompagnement à distance</p> <p>7. [RCA] Favoriser disponibilités avec demi-journées</p> <p>Non applicables</p> <p>8. [RCA] Anticiper l'accompagnement personnes accompagnatrices</p> <p>9. [RCA] Éviter la mobilisation d'équipe entre novembre-décembre</p> <p>10. [RCA] Régulation pour chaque PPI - Disponible dans FIIR DÉs</p>
Utilisabilité du produit	Produit facile d'utilisation et d'accès favorisant l'autonomie de la personne utilisatrice cible à son utilisation en donnant facilement accès au sens par un langage simple	<p>Modifié</p> <p>11. [CC-PPI] Introduire le PPI-questions graduellement pour éviter surcharge</p> <p>12. [CC-PPI] Morceler en sections et soutenir l'appropriation</p> <p>13. [CC-PPI] Références hyperliens ou boîte à outils</p> <p>14. [RCA] Offrir soutien technologique pour accès informatisé à l'espace collaboratif (TEAMS)</p> <p>15. [Construit EID-LIT] Assurer la compréhension exacte de l'inclusion</p> <p>16. [Construit EID-LIT] Expliquer la présence du leadership transformationnel en lien avec la promotion actuelle dans les CSS</p> <p>17. [Construit EID-LIT] Faire fréquemment des liens avec le PPI et évaluation du LIT</p> <p>En attente</p> <p>18. [Construit EID-LIT] Ajouter une annexe – <i>lexique</i></p> <p>19. [FIIR DÉs] Assurer la compréhension de la pertinence dans la pratique</p>
Valeur d'estime	Produit bref et évolutif, visuellement attrayant, évocateur et simple qui est aéré et bien organisé	<p>Modifié</p> <p>20. [FIIR DÉs] Diminuer nombre de questions</p> <p>21. [CC-PPI] Corriger coquille référence</p> <p>22. [CC-PPI] Renommer l'une des sections pour plan d'action et devancer « situation visée »</p> <p>En attente</p> <p>23. [CA] Synthétiser-alléger l'information</p>

Source. B-Lamoureux.

**ANNEXE U. L'EXEMPLIFICATION DE L'INTERPRÉTATION DES AMÉLIORATIONS SUGGÉRÉES AU
REGARD DE L'ADAPTATION DES CRITÈRES DES PRODUITS ISSUS DE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT
AUX FINS DE MISES AU POINT DES PRODUITS CONCEPTUELS ET D'ACCOMPAGNEMENT⁹⁰**

Tableau 27 L'interprétation des améliorations suggérées aux produits conceptuels et d'accompagnement lors de la mise à l'essai empirique (MAEE – C3) classées par les critères des produits issus de recherche-développement et par les décisions prises

Critères des produits issus de recherche-développement (G. Bergeron et Bergeron, 2021)	Caractéristiques	Interprétations des améliorations suggérées lors de la mise à l'essai empirique
Utilité du produit	Produit ayant un potentiel marqué pour atteindre son but en étant sensible aux personnes utilisatrices cible et	<p>Modifié</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. [ACCOMPAGNEMENT CA-DÉS] DÉS en mode réception-réflexion biais inconscients-préjugés qui amène prises conscience 12. [ACCOMPAGNEMENT CA-DÉS] Laisser plus de place aux DÉS pour se coaccompagner 13. [ÉID-LIT] Ajouter comportements inclusifs de Brière et al 2022 14. [EID-LIT] Ajouter section biais inconscients et préjugés

⁹⁰ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

	à leurs contextes professionnels	<ol style="list-style-type: none"> 15. [ÉID-LIT] Ajouter statistiques évocatrices 16. [ESPACE PARTAGE] Ajout d'un espace de clavardage collectif (questions, outils, réflexions) 17. [FIIR CA] Réduire aux objectifs de la recherche. 18. [FIIR CA] Rempli après le départ DÉs de la RCA et y ajouter certains constats à la lecture de la transcription 19. [FIIR DÉs] Discussion de groupe pour les pistes améliorations lors de la R6 20. [FIIR DÉs] Mettre composantes essentielles à la fin 21. [FIIR DES] Scindement questions amélioration et effet par produit pour assurer réponse spécifique 22. [FIIR DÉs] Soutenir la rétroaction sur les retombées des produits avec DÉs en représentant le LIT 23. [CC-PPI] Appropriation du canevas de façon individualisée 24. [CC-PPI] Diviser partie autoévaluation et partie projet sous la forme d'un plan d'action 25. [CC-PPI] Le canevas ne peut pas exister seul, c'est l'accompagnement et la guidance dans le PPI qui favorise évolution des réflexions 26. [CC-PPI] Rendre plus explicite et instinctif avec exemplification 27. [CC-PPI] Soutien CA qui présente LIT pour le remplissage 28. [RCA] Ajustement ½ à 1 journée - Discuter tous PPI, répondre besoins-questions ponctuels, ajouts invités 29. [RCA] Ajustements déroulement R1 30. [RCA] Ajustements déroulement R2 31. [RCA] Ajustements déroulement R3 32. [RCA] Ajustements déroulement R4 33. [RCA] Ajustements déroulement R5 34. [RCA] Ajuster ½ jour à 1 journée en présentiel 35. [RCA] ODJ avec temps alloué pour tous PPI 36. [RCA] Plus de temps pour rempli le PPI sur place 37. [RIS] Synthétisation 2 h au lieu de 3,5 hrs. Retrait biais, lois, statistiques récentes (à ajouter à un autre moment)
--	----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Mise au point à faire (recommandations issues de la RCA6)</p> <p>38. [FIIR DÉS] Relancer aux deux semaines pour collecter évolution LIT au travers des actions inclusives quotidiennes</p> <p>39. [CC-PPI] Ajouter section qui allient au projet éducatif école dans la partie « plan d'action »</p> <p>40. [CC-PPI] Réinvestir questions section orange dans questionnaire reçu aux 2 semaines plutôt qu'attendre que le PPI soit rempli de façon autonome par DÉS</p> <p>41. [RCA] Ajouter rencontre DÉS-équipe école et temps de qualité seul DÉS afin assurer mise en place PPI</p> <p>42. [RCA] Assurer présence de toutes les DÉS, autrement impression que le PPI stagne et impression de perdre le fil</p> <p>43. [RCA] Entrecouper les rencontres collectives par du coaching en rencontre individuelle ou en questionnaire pour éviter veillesse du projet</p> <p>44. [RCA] Invités de la diversité qui témoignent parce que le groupe est privilégié</p> <p>45. [RIS] Ajouter biais inconscients et privilèges à la capsule du LIT</p> <p>46. [RIS] Capsule biais inconscients et préjugés près 2 h avec questions-réflexions suscitées, trouver un autre moment opportun. ½ jour pour information recherche + 1 jour sensibilisation EID-LIT + biais</p> <p>47. [RIS] Créer et diffuser capsules informatives adaptées milieu scolaire</p> <p>48. [RIS] Distinguer rencontre d'information et rencontre de sensibilisation</p> <p>49. [RIS] Présentiel en deux parties dans une même journée</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Utilisabilité du produit	Produit facile d'utilisation et d'accès favorisant l'autonomie de la personne utilisatrice cible à son utilisation Produit facile d'utilisation et d'accès favorisant l'autonomie de la personne utilisatrice cible à son utilisation en donnant facilement accès au sens par un langage simple	<p>Modifié</p> <p>50. [EID-LIT] Donner accès à la capsule narrée en présentation PPT au lieu du PDF</p> <p>51. [ÉID-PPI] Prévoir un napperon synthèse</p> <p>52. [ÉID-LIT] Renommer avec titres évocateurs</p> <p>53. [FIIR DÉs] Fusion FIIR DÉs et section autoévaluation PPI</p> <p>54. [CC-PPI] Difficile d'avancer PPI entre rencontres, simplifier format</p> <p>55. [CC-PPI] Difficile remplir, besoin de soutien-question CA et aide DÉs pour écrire</p> <p>56. [CC-PPI] Intégrer au schéma, tableau avec responsable et échéancier</p> <p>57. [CC-PPI] Schématiser PPI en mettant le projet dans la communauté éducative au centre</p> <p>58. [CC-PPI] Transcription des narrations difficile à comprendre, question CA soutienne réflexion</p> <p>59. [CC-PPI] Trop chargé et non intuitif, mais questions pertinentes. Outil informatisé simple avec bulles pour soutenir utilisation entre rencontres</p> <p>Mise au point à faire (recommandations issues de la RCA6)</p> <p>60. [ÉID-PPI] Diviser en 3 parties plus petites pour se donner le temps pour les écouter et présentation à tous préalable</p> <p>61. [PLATEFORME] Assurer fluidité plateforme pour DES externe - Accès facile multiplateforme</p> <p>62. [PLATEFORME] Problèmes techniques d'enregistrement. 2FA problème avec autres organisations que UdS</p> <p>63. [PLATEFORME] Utiliser OneNote pour journal collectif</p>
Valeur d'estime	Produit visuellement attrayant, évocateur et simple qui est	<p>Modifié</p> <p>64. [ÉID-LIT] À présenter verbalement et explicitement lors de RIS, ensuite capsule audio avec PPT. Alléger contenu des diapositives.</p> <p>65. [ÉID-LIT] Défaire en petites capsules et ajouter le PDF</p> <p>66. [ÉID-LIT] Simplifier schématisation ÉID et diviser en plusieurs dispo</p>

	aéré et bien organisé	<p>67. [FIIR DÉ] Retrait des questions améliorations pour rétroaction groupe autour PPI (voir transcription)</p> <p>68. [CC-PPI] Intégrer courroie qui tourne pour les questions observations et opérationnalisation en plus gros</p> <p>69. [CC-PPI] Schéma avec 3 engrenages pour respecter le sens de rotation</p> <p>70. [RCA] Présenter le cadre des boucles d'apprentissage et de réflexivité</p> <p>Mise au point à faire (recommandations issues de la RCA6)</p> <p>71. [EID-LIT] Capsule animée fractionnée par thématique morcelée moments réflexions et témoignages diversité avec support visuel PDF</p> <p>72. [CC-PPI] Simplifier la forme</p> <p>73. [RCA - PPI] Soutenir développement compétences socioémotionnelles DES en lien avec LIT</p>
--	-----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source. B-Lamoureux.

**ANNEXE V. L'ÉVOLUTION DES COMPOSANTES ESSENTIELLES PROJETÉES, ANTICIPÉES ET PERÇUES
ENTRE LES TROIS COLLECTES DE DONNÉES DE LA RECHERCHE⁹¹**

Tableau 28 L'évolution des composantes essentielles projetées, anticipées et perçues entre les trois collectes de données de la recherche

<p align="center">C1- Sollicitations et entretiens exploratoires individuels semi-dirigés (S/ENT EXP – C1) Composantes essentielles projetées</p>	<p>Degré d'accord adéquation avec composantes essentielles projetées C3 - Mise à l'essai empirique (MAEE - RCA 6 ; n=6 DÉ⁹²)</p>	<p align="center">C2 - Mise à l'essai fonctionnelle (MAEF ; n=7) Composantes essentielles anticipées</p>	<p align="center">C3 - Mise à l'essai empirique (MAEE - RCA4/RCA6 ; n=7⁹³) Composantes essentielles perçues</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁹¹ Tel que mentionné dans l'introduction, pour les fins de la thèse, la question, les objectifs et les noms des produits ont ajustés pour faciliter la compréhension du lectorat et pour correspondre avec exactitude à la démarche de recherche vécue.

⁹² Tel que mentionné dans la méthodologie, les données de la DÉ⁹² participante qui a quitté le groupe (P21) après la première rencontre collective d'accompagnement (RCA1) ne sont pas présent dans cette présentation des résultats puisque la collecte des données de cet élément (adéquation) a lieu lors de la sixième rencontre collective d'accompagnement (RCA6). De plus, la chercheuse-accompagnatrice n'a pas été sondée en lien avec cet élément (adéquation).

⁹³ Tel que mentionné dans la méthodologie, les données collectées auprès de la chercheuse-accompagnatrice sont incluses dans ces résultats. Les données de la DÉ⁹² participante qui a quitté le groupe (P21) après la première rencontre collective d'accompagnement (RCA1) ne sont pas présentes

<p>Comprendre les présupposés au regard de l'ÉID pour mieux ajuster ses propres présupposés et cadres de référence</p> <p>Se donner un temps de qualité pour développer une compréhension des enjeux et solutions à l'égard de l'ÉID auprès de toutes les personnes de la communauté éducative</p>	100 %	Rencontre d'information et de sensibilisation	57 %	<i>Rencontre d'information et de sensibilisation (RIS)</i>	🟢 100 %
	83 %	Produit conceptuel de la <i>capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles</i>	57 %	Produit conceptuel de la <i>capsule narrée du leadership inclusif et transformatif incluant ses assises conceptuelles</i>	🟢 86 %
				<i>Capsule sur les biais inconscients et préjugés dont le contenu est explicité dans le lexique</i>	🟡 86 %
<p>Partir de situations réelles pour développer outils (praticopratique)</p> <p>Mener projet réel dans milieu pour réfléchir ÉID façon différenciée (analyse milieu)</p> <p>Développer des outils de suivi et de régulation pour mieux piloter le changement de paradigme dans le temps</p> <p>Préconiser une approche centrée sur le processus d'accompagnement et le contenu de l'ÉID</p>	100 %	<i>Cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI)</i>	100 %	<i>Le cahier de consignation du projet professionnel d'intervention (CC-PPI) – Le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI) narré avec le groupe</i>	100 %
		Projet professionnel d'intervention (PPI) (Guillemette, 2021)	100 %	– <i>Le canevas réflexif du projet professionnel d'intervention (CR-PPI) à l'écrit</i>	🔴 74 %
		Modèle accompagnement collectif adapté (Guillemette, 2021)	100 %	– <i>Le canevas d'autoévaluation évolutif du leadership inclusif et transformatif (CAÉ-LIT)</i>	🔴 29 %
		Intégration pistes réflexion boîte à outils OFDE (Larochelle-Audet <i>et al.</i> , 2020)			
		Modèle dynamique de changement accompagné			

dans cette présentation des résultats puisque les données collectées associées concernent les troisième, quatrième et cinquième rencontre collective d'accompagnement (RCA3-RCA4-RCA6).

		(Rousseau <i>et al.</i> , 2012)			
Préconiser l'accompagnement par une personne expertisée et expérimentée en administration scolaire		Posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice	57 %	La posture d'accompagnement et la démarche de questionnement de la chercheuse-accompagnatrice	📈 100 %
Utiliser modalité collective qui soutient analyse/ajustement pratique et réflexivité auprès petits groupes personnes volontaires	100 %	Opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement Planification annuelle, ordre du jour, déroulement des rencontres, etc. * Modèle accompagnement collectif adapté (Guillemette, 2021)	71 %	L'opérationnalisation des rencontres collectives d'accompagnement (planification mensuelle ou bimestrielle, ordonnancement et déroulement des rencontres)	📈 86 %
Itérations entre réalité, encadrements légaux/ministériels et théorie/savoirs issus recherche		Plateforme infonuagique de travail collaboratif (Microsoft Teams d'équipe associé à un SharePoint protégé)	NA	Plateforme collective informatisée Teams	📉 14 %
				Les ressources clés de cette recherche et le lexique	📈 57 %
				L'accès à des ressources selon diverses thématiques	📈 74 %
Fréquence 4-6 rencontres collectives ½-1 jour (année scolaire)		Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS	86 %	Fiches informatisées d'introspection et de rétroaction de la DÉS (FIIR DÉS)	📈 74 %

Source. B-Lamoureux.