

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

RAPPORT FINAL DE L'ESSAI

PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

BIANCA B.LAMOUREUX

RAPPORT DE LECTURES SUR DES MODÈLES D'ACCOMPAGNEMENT  
FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP INCLUSIF  
DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

NOVEMBRE 2018

## *Sommaire*

Ce rapport de lectures s'inscrit dans le cadre d'un essai de maîtrise en éducation visant à décrire comment des modèles d'accompagnement tels que le coaching et les communautés de pratique peuvent permettre de développer le leadership inclusif (LI) de la direction d'établissement scolaire (DÉS). La problématique relève la mission complexe de l'inclusion scolaire (IS) dans le système éducatif pour laquelle la DÉS a un rôle de premier plan à jouer en vue de la réussite éducative des élèves à risque ou handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). À cet égard, le cadre théorique dresse explicitement le LI et sa définition ainsi que les rôles liés à l'accompagnement d'une DÉS en précisant les modèles choisis. La recension approfondie des écrits s'appuie sur une démarche critique de lecture rigoureuse qui, après analyse, révèle que la promotion et la formation concernant l'IS, la mise en œuvre de pratiques et actions inclusives ainsi que leur régulation (Thibodeau *et al.*, 2016) assujettissent l'ensemble du personnel scolaire à une transformation de croyances et de pratiques (Bélanger, 2015; CSÉ, 2017a). Dans ces conditions, la DÉS gagne à s'appuyer sur des connaissances issues de la recherche en lien avec l'IS et l'accompagnement du personnel (CSÉ, 2017b; Rousseau et Point, 2015; Thibodeau *et al.*, 2016). À cette fin, il est judicieux que la DÉS puisse parfaire son développement professionnel par un accompagnement individuel ou collectif réfléchi, planifié, structuré et régulé, s'appuyant, entre autres, sur des bases andragogiques.

### *Remerciements*

Mes premiers remerciements vont sans contredit à ma tutrice, Andréanne Gélinas-Proulx. Sa disponibilité, sa rigueur, sa patience précieuse ainsi que ses réflexions critiques ouvertes et ses questionnements constructifs ont été une riche source d'apprentissages et de motivation. Son écoute respectueuse et son humilité sont des pratiques exemplaires d'accompagnement me permettant d'exploiter une problématique vécue dans ma vie professionnelle pour la transformer en un projet de développement professionnel, qui se transcende jusqu'à de nouvelles aspirations professionnelles.

Certains remerciements vont aux personnes m'ayant propulsée au cours de mes études en administration scolaire à l'UQO. Merci à mon comité d'évaluation d'essai de maîtrise, André C. Moreau et Martine Leclerc. Merci à André pour toutes ses questions et ses commentaires réflexifs m'ayant permis de clarifier ma pensée et mon écriture. Merci à Martine de m'avoir permis de développer mon jugement critique et ma flexibilité lors de nos échanges dans le cadre du comité d'évaluation ainsi qu'au DESS en administration scolaire; ses rétroactions m'ont permis d'exploiter mes forces et, par ricochet, de dépasser mon sentiment d'imposture. Merci aussi à Reynald Labelle, chargé de cours, son enseignement adapté à ses étudiants ainsi que son authenticité m'ont permis de développer mon esprit de synthèse et de rendre accessibles mes idées à mes destinataires. Il s'agit également de la première personne qui m'a dit qu'un jour, je ferais un doctorat; je ne l'ai pas cru, mais finalement, j'y aspire!

Merci à Julie Garnier, ma supérieure immédiate, qui lit en moi, croit en mon potentiel et me permet d'exploiter mes habiletés et mes compétences; ancrage de mon identité professionnelle. Un modèle de gestionnaire synergiste et bienveillante, moteur de

l'innovation ; sa vision humaine et fondamentale des problèmes systémiques complexes façonne l'administration scolaire de demain. Merci pour ces richesses partagées et coconstruites !

Merci à ma douce collègue Geneviève Monette qui a humblement accepté, à la dernière minute, de faire une révision linguistique de cet essai. Ses commentaires et questionnements m'ont permis de peaufiner mon texte.

Merci à Pauline Beaulieu et Gérard Lamoureux pour leur parentalité positive et démocratique, leur confiance, leur soutien et leur amour inconditionnel ainsi que leur chouchoutage hebdomadaire de grands-parents. Avec ce bagage et cette disponibilité, ils m'ont permis de concrétiser cette aventure qui éclot au travers d'un vécu et d'un avenir professionnel authentique et affirmé, savouré avec passion, conviction et courage.

Les plus grands remerciements vont à mon conjoint, Alexandre Croussett. Grâce à lui, j'ai concrètement assimilé mon ouverture à la diversité sociétale ainsi que ma vision inclusive de l'éducation. Quotidiennement, il contribue à ma conviction du rôle à y jouer par la communauté éducative. Merci pour son authenticité, sa croyance en l'apprentissage en tant que parcours de vie, sa vitalité et ses encouragements indéfectibles dans mes projets de carrière.

Finalement, merci à ma petite Maëlle qui me rappelle comment l'écoute et la sensibilité à l'autre sont la base d'une éducation saine et l'essence de la vie... Cette vie si belle et excitante à savourer chaque heure de la journée.

*Table des matières*

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des figures.....	viii
Liste des abréviations.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 Énoncé de la problématique.....	3
Le contexte général de l'inclusion scolaire et de la direction d'établissement scolaire.....	4
L'inclusion scolaire.....	4
Le rôle de la direction d'établissement scolaire pour favoriser l'inclusion scolaire.....	5
L'accompagnement de la direction d'établissement scolaire à l'exercice d'un leadership inclusif.....	8
Le contexte spécifique d'accompagnement à l'inclusion scolaire.....	9
La question et les objectifs liés au développement professionnel.....	10
L'objectif général.....	11
Les objectifs spécifiques.....	11
CHAPITRE 2 Cadre conceptuel.....	12
Le leadership inclusif.....	13
La communication de la vision, des valeurs et des attitudes inclusives.....	14
L'appropriation des actions du leader inclusif.....	14
L'accompagnement et certains modèles choisis.....	15
Les rôles dans l'accompagnement.....	16
Les modèles d'accompagnement appropriés aux fins de cet essai.....	18
CHAPITRE 3 Méthodologie.....	21
Le cadre méthodologique choisi : la recension des écrits.....	22

La démarche de recension des écrits .....	23
La sélection, l'analyse et l'organisation des résultats .....	24
La rédaction de la synthèse de la recension des écrits .....	25
La rédaction du bilan des apprentissages .....	26
Les limites méthodologiques .....	26
CHAPITRE 4 Synthèse de la recension des écrits .....	27
Le coaching.....	29
Les assises du coaching auprès des directions d'établissement scolaire.....	29
Le coaching au service du développement du leadership inclusif .....	31
Les communautés de pratique .....	33
La démarche d'accompagnement auprès des directions d'établissement scolaire.....	34
Les communautés de pratique au service du développement du leadership inclusif.....	36
Les convergences entre le coaching et les communautés de pratique .....	38
Les compétences de l'accompagnant permettant de développer le leadership inclusif ..	38
Le projet professionnel permettant de développer son leadership inclusif .....	44
Les critiques et les limites de la synthèse de la recension des écrits .....	46
CHAPITRE 5 Bilan des apprentissages .....	48
Les retombées du processus menant à l'essai dans ma pratique professionnelle .....	49
Les retombées de l'essai sur mes savoirs dans ma pratique professionnelle.....	51
Les retombées de l'essai sur mes savoir-faire et savoir-être dans ma pratique professionnelle.....	52
Les retombées de l'essai sur mes orientations quant à ma formation continue.....	54
CONCLUSION .....	56
APPENDICE A Recherches par mots-clés .....	60
APPENDICE B Journal de bord .....	65
APPENDICE C Canevas de grille de lecture synthèse .....	69

APPENDICE D Canevas de notes de lecture..... 71

RÉFÉRENCES..... 79

*Liste des figures*

<i>Figure 1.</i> Les étapes de la recension des écrits adaptées de Fortin et Gagnon (2016).....	22
<i>Figure 2.</i> Modèle des boucles de réflexivité et d'apprentissage tiré de Guillemette (2014, p. 219).....	42

*Liste des abréviations*

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

DAÉ : Direction adjointe d'établissement

DÉ : Direction d'établissement

DÉS : Direction d'établissement scolaire (DÉ ou DAÉ)

HDAA : handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

IS : Inclusion scolaire

LI : Leadership inclusif

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation

OFDE : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité

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

## INTRODUCTION

Après avoir complété ma formation menant au diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire, une soif d'explorer davantage la contribution de la direction d'établissement scolaire (DÉS) à l'inclusion scolaire des élèves à risque ou handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et mon désir de poursuivre mon développement professionnel en tant que conseillère pédagogique m'amènent à prolonger mon cheminement universitaire à la maîtrise en éducation. Dans le cadre de cette activité de formation, je réalise un essai sous la forme d'un rapport de lectures.

Cet essai s'intéresse aux modèles d'accompagnement de la DÉS, tels que le coaching et les communautés de pratique, permettant de développer son leadership inclusif (LI). Jusqu'à maintenant, les écrits scientifiques montrent que la DÉS joue un rôle crucial dans la réussite de l'IS des élèves à risque ou HDAA (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2017a, 2017b; Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017) et que la DÉS retire des bénéfices à être formée par l'accompagnement individuel (Fletcher et Mullen, 2012; Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017) et collectif (Flückiger *et al.*, 2017; Guillemette, 2014; Guillemette, Morin et Simon, 2015; Guillemette et Simon, 2014).

Cette production se divise en cinq chapitres : 1) l'énoncé de la problématique; 2) le cadre conceptuel; 3) la méthodologie; 4) la synthèse de la recension des écrits; et 5) le bilan des apprentissages de mon essai visant à réaliser un rapport de lectures sur des modèles d'accompagnement favorisant le développement du LI de la DÉS en contexte d'IS des élèves à risque ou HDAA.

## CHAPITRE 1

### ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

La structure de la problématique se divise en trois grands volets : 1) le contexte général de l'inclusion scolaire (IS) et de la direction d'établissement scolaire (DÉS); 2) le contexte spécifique de mon développement professionnel; 3) l'objectif général et les objectifs spécifiques de l'essai.

Le contexte général de l'inclusion scolaire et de la direction d'établissement scolaire

Le contexte général de cet essai est lié à l'IS ainsi que l'accompagnement de la DÉS pour le développement de son leadership inclusif (LI).

L'inclusion scolaire

L'universalisation de l'accès à l'éducation et la promotion de l'équité, principalement auprès des personnes handicapées ayant des besoins particuliers, ont été mises de l'avant en 1990 dans la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1990). En éducation, la mission ultime de l'école est l'actualisation du plein potentiel de tous les élèves (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2016; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015). Cela s'inscrit dans la visée de leur IS et de leur réussite éducative. L'IS vise à répondre à tous les besoins des élèves par de multiples conditions d'apprentissage au lieu de leur demander de s'adapter au mode de fonctionnement de l'établissement tel que c'est le cas pour l'intégration scolaire (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2017). La réussite éducative englobe le concept de réussite scolaire, qui est associé aux résultats scolaires dans l'acquisition des

connaissances et des compétences liées à un programme de formation (CSÉ, 2016). Ainsi, la réussite éducative comprend tous les apprentissages (cognitifs, affectifs et sociaux) de l'élève visant son développement global (CSÉ, 2017b) en regard à l'instruction, la qualification et la socialisation, mission de l'école québécoise (Kanouté et Lafortune, 2011; Ministère de l'éducation [MEQ], 2001; MEQ, 2004). Afin de réaliser cette mission complexe d'IS favorisant la réussite éducative, le personnel scolaire (personnes travaillant en milieu scolaire, peu importe le type d'emploi occupé) a un rôle crucial à jouer dans la mise en place, la concrétisation et la régulation des services entourant les élèves (CSÉ, 2016; MEQ, 1999; Rousseau, 2015; Rousseau *et al.*, 2017; Rousseau *et al.*, 2015). Étant donné que la DÉS est un leader influent et décisif auprès de la communauté éducative de son établissement, soit les élèves, les parents, le personnel scolaire et les autres acteurs externes gravitant autour de l'établissement scolaire, son rôle est au centre de la réalisation de l'IS (Beaupré, Landry et Tétreault, 2010; Bélanger, 2004, 2015; Hoppey et McLeskey, 2013; Lyons, 2016; Parent, 2010; Ramel et Bonvin, 2014; Riehl, 2000; Rousseau, 2015; Rousseau et Point, 2015; Rousseau *et al.*, 2015; Ryan, 2010; Salisbury, 2006; Thibodeau *et al.*, 2016; Waldron, McLeskey et Redd, 2011).

#### Le rôle de la direction d'établissement scolaire pour favoriser l'inclusion scolaire

Le personnel scolaire a le mandat de mettre en place un environnement scolaire accueillant et inclusif (Bélanger, 2015; CSÉ, 2017b; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Ainsi, parmi d'autres éléments, la vision et les pratiques du personnel scolaire sont considérées comme ayant une grande influence sur l'IS des élèves à risque et HDAA (Parent, 2010). Le concept d'élève à risque englobe les « élèves du préscolaire, du

primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (MELS, 2007, p. 24). Le terme élève HDAA englobe les élèves ayant des besoins particuliers sur le plan des apprentissages et de la socialisation dont la réussite éducative nécessite la mise en place de moyens adaptés (MEQ, 1999); il s'agit d'un élève sur cinq dans le système scolaire québécois en 2016 (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ], 2018).

Le présent essai s'attarde au rôle de la DÉS, soit une ou des personnes assumant la gestion de l'établissement d'enseignement. La DÉS teinte la façon dont l'IS se réalise dans son établissement (Beaupré *et al.*, 2010; Beaupré, Landry et Tétreault, 2015; Bélanger, 2015; Thibodeau *et al.*, 2016). Elle peut promouvoir l'IS, entre autres, en s'assurant que les valeurs, les pratiques (administratives et éducatives), les processus continus de développement professionnel, le programme dispensé, les politiques et procédures ainsi que les ressources matérielles et financières soient favorables à l'IS (Beaupré *et al.*, 2010, 2015; Parent, 2010; Rousseau et Point, 2015; Rousseau *et al.*, 2015; Ryan, 2010).

Comme bien d'autres auteurs, Ryan (2010) et Beaupré *et al.* (2015) constatent que la gestion de l'IS s'effectue grâce à un partage du pouvoir entre la DÉS et les membres de la communauté éducative. En effet, les pratiques de gestion pour établir un contexte d'IS sont tributaires d'une vision, d'une attitude et d'un langage inclusifs de la part de toutes les personnes gravitant autour de l'élève (Salisbury, 2006).

Lyons (2016) révèle que la DÉS a besoin d'aide pour développer ses connaissances et ses compétences afin d'utiliser des moyens efficaces de gestion et de supervision de son équipe dans le but d'amorcer et de soutenir les pratiques inclusives dans son établissement. De

plus, lorsque la DÉS valorise le changement de pratiques professionnelles en passant par la promotion du perfectionnement et de la coconstruction de savoirs et de compétences, cela favorise le développement des pratiques éducatives et une pédagogie inclusive chez le personnel scolaire (Rousseau et Point, 2015). En 1999, le MEQ annonçait le rôle important de la DÉS « pour favoriser l'adaptation des services » (MEQ, 1999, p. 21) des élèves HDAA. En 2018, cet élément a été réitéré et relevé comme étant primordial par la CDPDJ qui précise que « les gestionnaires des commissions scolaires [dont les DÉS] doivent être formés à la diversité de la clientèle scolaire et aux encadrements légaux qui régissent l'adaptation des services éducatifs [et qu'ils] doivent surtout développer les compétences nécessaires pour soutenir adéquatement le personnel scolaire » (CDPDJ, 2018, p. 69).

Sommairement, pour la réussite de tous les élèves en contexte d'IS, la DÉS a avantage à exercer un solide LI au sein duquel les échanges pédagogiques et éducatifs se réalisent dans un contexte de travail collaboratif, d'adaptation et de changement de croyances ainsi que de pratiques (Elliot, Doxey, Stephenson et Sirois, 2009; MEQ, 1999; Rousseau et Point, 2015; Rousseau *et al.*, 2017; Ryan, 2010; Salisbury, 2006; Thibodeau *et al.*, 2016). Le LI, défini par Thibodeau *et al.* (2016), se traduit par 1) la vision; 2) les valeurs; 3) les attitudes; et 4) les actions inclusives de la DÉS (Thibodeau *et al.*, 2016). Pour accomplir le rôle multidimensionnel et complexe qu'implique un LI (Thibodeau *et al.*, 2016), un accompagnement de la DÉS peut être nécessaire (CDPDJ, 2018; CSÉ, 2017b; Thibodeau *et al.*, 2016).

L'accompagnement de la direction d'établissement scolaire à l'exercice d'un leadership inclusif

Salisbury (2006) stipule que les établissements scolaires ayant des pratiques inclusives efficaces sont gérés par une DÉS véhiculant des attitudes inclusives qui participe à un développement professionnel et qui démontre des compétences appréciables dans l'observation (de données scolaires et éducatives) de même que la résolution de problèmes. Il s'agit là de savoirs d'action indispensables permettant de répondre à la complexité de leur tâche. De façon générale, l'insuffisance de la formation et de l'accompagnement de qualité des DÉS semblent entraîner des difficultés de recrutement, une baisse du niveau du leadership pédagogique et une perte des vocations (Pelletier, 2017). Pour solutionner cette problématique multidimensionnelle généralisée, particulièrement en contexte d'IS, les pratiques d'analyse réflexive structurée faisant l'objet de rétroaction, le réseautage, les occasions de partenariat, les échanges en communauté de pratique, la théorisation de la pratique et la mise en contact avec des environnements inclusifs semblent être des leviers efficaces (Bélangier, 2010, 2015; CSE, 2017b; Pelletier, 2017). Aussi, certains auteurs relèvent l'importance de la formation continue et de l'accompagnement du personnel scolaire ainsi que la mise en place de structures et de moyens permettant d'exercer les multiples rôles liés à l'IS (Bélangier, 2010, 2015; CSE, 2017b; Rousseau *et al.*, 2017; Thibodeau *et al.*, 2016). Dans cette visée, il s'avère judicieux de parfaire la formation et l'accompagnement du personnel scolaire par les professionnels (dont les conseillers pédagogiques) des commissions scolaires, les cadres scolaires, les associations professionnelles et les chercheurs du milieu universitaire (Isabelle, Meunier et Gélinas Proulx, 2016; Pelletier, 2017; Thibodeau *et al.*, 2016).

Ces constats quant à l'IS, au rôle de la DÉS ainsi qu'à l'importance de son développement professionnel par l'accompagnement sont les éléments qui m'aident à comprendre ma pratique professionnelle en adaptation scolaire et qui me permettent de cibler mes besoins de développement professionnel.

#### Le contexte spécifique d'accompagnement à l'inclusion scolaire

Au cours des années antérieures, j'ai été enseignante en adaptation scolaire et agente de réadaptation auprès des élèves à risque et HDAA dans des classes et des services spécialisés régionaux. Une part de mes mandats comprenait la coordination interne et la mise en place de la vision des différents services spécialisés ainsi que l'accompagnement du personnel scolaire interne des services spécialisés et des milieux d'inclusion des élèves. Étant maintenant conseillère pédagogique en adaptation scolaire (CPA), mon mandat consiste principalement à accompagner le personnel scolaire du primaire et du secondaire afin de favoriser l'actualisation de pratiques pédagogiques et éducatives ou administratives ainsi que les pratiques organisationnelles menant à la réussite éducative des élèves à risque et HDAA.

Depuis cette dernière décennie, je constate que la réussite de l'IS des élèves à risque et HDAA est mise à l'épreuve, voire même mise en échec en fonction de la vision, des valeurs, des attitudes ou des pratiques peu inclusives du personnel scolaire les entourant. Ayant une posture professionnelle d'accompagnante auprès du personnel scolaire (plus particulièrement auprès de la DÉS), je sens que je peux apporter une contribution favorable à la résolution de cette problématique multifactorielle. Dans les sept dernières années, les processus de développement professionnel collectif auxquels j'ai participé abordaient, entre autres, l'andragogie, la conseillancé pédagogique, les propositions de théorisation de la

pratique d'accompagnement et de gestion du changement, certains modèles d'accompagnement individuel ou collectif et la communication non violente. Cependant, il n'y avait pas de mention particulière concernant l'accompagnement de la DÉ. Parallèlement, je réalise que la DÉ est parfois supervisée, mentorée ou accompagnée par des personnes qui ont de l'expérience en tant que DÉ, sans nécessairement posséder de connaissances appuyées par les résultats de la recherche en lien avec l'andragogie, la formation par l'accompagnement ou l'IS. Malgré les différents apprentissages précédemment mentionnés, je considère que la réussite de l'IS et l'accompagnement comprennent des enjeux en tant qu'accompagnante, tout comme pour la DÉ auprès de son personnel scolaire. Dans le but de remplir mon rôle de CPA, je considère qu'il est essentiel d'étoffer mes connaissances et pratiques d'accompagnement de la DÉ en vue de favoriser une IS réussie. À ces fins, je désire m'appuyer sur les pratiques reconnues par les résultats de recherche concernant l'IS et l'accompagnement de la DÉ afin de décrire comment certains modèles d'accompagnement peuvent lui permettre de développer son LI. Aussi, n'étant pas bilingue, je souhaite développer ma compréhension de la littérature scientifique anglophone. Je désire développer mes savoirs, savoir-faire et savoir-être quant aux pratiques relationnelles et aux pratiques d'accompagnement ainsi qu'aux modèles d'accompagnement permettant de développer le LI de la DÉ. Par la suite, je souhaite diffuser mes connaissances acquises auprès de la communauté éducative dans le but de favoriser l'IS.

#### La question et les objectifs liés au développement professionnel

Considérant les enjeux énoncés précédemment, je me questionne à savoir : quels sont les modèles d'accompagnement favorisant le développement du LI des DÉ dans un contexte

d'IS des élèves à risque et HDAA? Cela m'amène donc à présenter mon objectif général et mes objectifs spécifiques.

#### L'objectif général

L'objectif général de mon projet de maîtrise est de réaliser un essai qui prend la forme d'un rapport de lectures sur des modèles d'accompagnement favorisant le développement du LI de la DÉs en contexte d'IS des élèves à risque et HDAA en vue développer des connaissances liées à mon développement professionnel.

#### Les objectifs spécifiques

Pour y arriver, les objectifs spécifiques de mon projet de maîtrise sont les suivants :

1. Analyser des modèles d'accompagnement auprès de la DÉs répertoriés dans les écrits scientifiques.
2. Décrire comment certains modèles d'accompagnement permettent de développer le LI de la DÉs.
3. Réaliser une analyse réflexive des apprentissages actualisés (savoirs, savoir-faire et savoir-être) lors de la rédaction du rapport de lectures dans le cadre de ma pratique professionnelle.

Les concepts principaux évoqués dans l'objectif général et les objectifs spécifiques ci-dessus sont définis dans le prochain chapitre, soit le cadre conceptuel de cet essai.

CHAPITRE 2  
CADRE CONCEPTUEL

La structure du cadre conceptuel est élaborée en définissant le LI, l'accompagnement ainsi que les modèles choisis.

### Le leadership inclusif

Le concept de leadership inclusif utilisé dans le cadre de ce projet de développement professionnel repose d'abord sur la notion de leadership dans un contexte de gestion scolaire. Brunet et Boudreault (2001) considèrent que le leadership de la DÉS a une incidence sur la culture de son milieu. Ils définissent le leadership comme 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). Thibodeau *et al.* (2016) ont fait une synthèse des styles de leadership valorisant la diversité et l'inclusion scolaire (IS). Certains auteurs, plus particulièrement Thibodeau *et al.* (2016), résument les caractéristiques récurrentes du LI de la DÉS sur le plan de la vision, des valeurs, des attitudes et des actions favorisant la réussite des élèves à risque et HDAA (Lyons, 2016; Riehl, 2000; Ryan, 2010; Thibodeau *et al.*, 2016). Les sections suivantes précisent ces caractéristiques dans une perspective de compétence à développer par la DÉS pour la réussite de l'IS.

## La communication de la vision, des valeurs et des attitudes inclusives

Le contexte d'IS crée une diversité d'opinions et de visions dans la communauté éducative qui, pour réussir, nécessite un changement de croyances et de pratiques; cette orientation éducative crée des situations complexes que la DÉS a avantage à gérer avec éthique et avec diplomatie (St-Vincent, 2017; Thibodeau *et al.*, 2016). Ainsi, la DÉS qui affirme un LI démontre des attitudes d'imputabilité, de transparence, d'authenticité et de courage pour surmonter les défis et la résistance que peut présenter le projet inclusif (Ryan, 2010; Thibodeau *et al.*, 2016). Pour ce faire, elle communique une vision, des valeurs et des attitudes inclusives avec « conviction et constance à l'intérieur et à l'extérieur de l'école » (Thibodeau *et al.*, 2016, p. 60). Effectivement, l'IS réussie passe par le soutien à l'engagement et par la mobilisation du personnel scolaire de la part de la DÉS qui agit comme porteur du projet inclusif (Rousseau et Point, 2015). En outre, lorsque la DÉS assume un LI avec conviction, celui-ci se transpose sur le personnel scolaire, l'amenant ainsi à soutenir la réussite éducative des élèves à risque et HDAA en contexte d'IS (Thibodeau *et al.*, 2016).

## L'appropriation des actions du leader inclusif

Dans cette même veine, le LI implique la mise en place de moyens efficaces en ce qui a trait à la réussite des élèves à risque et HDAA afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage en considérant toutes les caractéristiques et tous les besoins personnels de ces élèves (Thibodeau *et al.*, 2016). Les recherches qui portent sur les établissements scolaires favorisant l'IS relèvent que la DÉS a une communication et une collaboration continues avec le personnel scolaire menant ainsi à des prises de décisions partagées qui soutiennent et facilitent la planification ainsi que la mise en œuvre harmonieuse de l'IS (Lyons, 2016; Riehl,

2000; Theoharis, 2007). De plus, elle soutient les interventions valorisant les comportements positifs, la différenciation pédagogique et elle veille à la une prédominance des processus collaboratifs au quotidien (Lyons, 2016; Ryan, 2010; Theoharis, 2007). Également, un LI soutient le développement de connaissances et de compétences personnelles et professionnelles favorisant l'engagement et la contribution de tout le personnel scolaire à l'IS (Lyons, 2016; Ryan, 2010; Theoharis, 2007). Finalement, les apprentissages des élèves sont documentés par des données d'observation dans le but de réguler les pratiques en fonction des besoins des élèves à risque et HDAA (Thibodeau *et al.*, 2016).

En somme, le LI d'une DÉS est teinté d'une vision, de valeurs, d'attitudes et d'actions favorisant un environnement d'apprentissage et de travail où les processus organisationnels, le développement de pratiques et la régulation des actions répondant aux besoins des élèves à risque et HDAA sont encouragés et mis de l'avant (Thibodeau *et al.*, 2016). Comme mentionné précédemment, force est de constater que pour développer un tel leadership, les DÉS pourraient bénéficier d'un accompagnement. La prochaine section aborde le second élément central de cet essai; l'accompagnement et les modèles choisis.

### L'accompagnement et certains modèles choisis

Dans cette section, une définition de l'accompagnement et les rôles de la personne accompagnée et de l'accompagnateur sont brièvement abordés. Les choix des modèles d'accompagnement présentés dans le cadre de ce rapport de lectures sont également justifiés.

#### Une définition de l'accompagnement

Le concept d'accompagnement développé dans le cadre de cet essai repose sur la vision de l'apprentissage en andragogie, soit l'apprentissage de l'adulte actif (Bélanger, 2011).

L'andragogie est la science et l'art de l'apprentissage de l'adulte appuyés par des théories et pratiques où l'accompagnateur formule, avec la personne accompagnée, les objectifs d'apprentissage de façon personnalisée en fonction du chemin à parcourir entre les savoirs et les objectifs d'apprentissage de la personne accompagnée (Bélanger, 2011; Knowles, 1990; Marchand, 1997). L'accompagnement est défini comme un processus de construction de connaissances (Potvin, 2016). En tant qu'apprenant, le processus d'apprentissage de la personne accompagnée est teinté de ses valeurs, idées et émotions en fonction de son bagage d'expériences personnelles et professionnelles. Ces éléments ont des répercussions sur ses réactions auprès des autres, sur sa conception et sur sa responsabilisation envers son apprentissage (Marchand, 1997). Il est donc important que le climat d'apprentissage favorise l'acceptation et le respect. Il faut aussi que l'accompagnateur, tout comme la personne accompagnée, soient conscients de leurs rôles respectifs (Marchand, 1997). Conséquemment, afin de favoriser la motivation, l'intérêt ainsi que l'engagement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage, il est primordial que le contenu d'apprentissage soit adapté de façon à répondre à ses intérêts et besoins (Bélanger, 2011).

### Les rôles dans l'accompagnement

Selon Paul (2011), l'accompagnement s'inscrit dans une perspective systémique et globale où tous les acteurs, à compétences variées, créent une unité de coconstruction de savoirs et de pratiques. Dans cette foulée, l'accompagnement « favorise la réflexion dans et sur l'action pour une continuité et une cohérence avec les orientations du changement à mettre en œuvre » (Lafortune, 2008d, p. 10). Ainsi, l'accompagnement vise le développement et l'intégration théorique et pratique de connaissances favorisant l'amélioration de même que le

façonnement de nouvelles pratiques (Potvin, 2016). L'autonomie professionnelle de l'accompagnateur et de la personne accompagnée est préservée sinon favorisée de façon individuelle à l'intérieur d'une collectivité interdépendante les réunissant (Paul, 2011). Selon cette conception de l'accompagnement, l'accompagnateur et la personne accompagnée sont aussi tous deux des apprenants évoluant dans une perspective de collaboration, de concertation, de dialogue et d'échange collaboratifs (Paul, 2011).

*La personne accompagnée.* La personne accompagnée réfère à une ou des personnes ou à une collectivité (Potvin, 2016). Dans le processus d'accompagnement, la personne accompagnée fait une réflexion professionnelle qui lui permet d'analyser sa pratique et de cibler ses besoins d'apprentissage afin d'actualiser et mettre en pratique ses compétences professionnelles (Potvin, 2016). Le rôle de l'accompagnateur consiste plus spécifiquement à soutenir le processus d'apprentissage et d'autorégulation qui se traduit par l'analyse réflexive critique des pratiques effectives de la personne accompagnée dans une visée de régulation. Par conséquent, l'engagement et l'ouverture au changement sont indispensables (Potvin, 2016).

*L'accompagnateur.* Le rôle de l'accompagnateur, loin d'être un expert ayant plus de savoirs que la personne accompagnée, incite la personne accompagnée à penser et à réfléchir (Hook, Vass, Sanfaçon et McPhail, 2010). En effet, l'accompagnateur amène la personne accompagnée à découvrir ses propres solutions à ses problèmes, cette dernière étant responsable des actions à entreprendre pour l'atteinte de ses objectifs (Hook *et al.*, 2010). De plus, l'accompagnateur s'assure de favoriser l'intégration et l'application des connaissances de la personne accompagnée en limitant les difficultés qui font obstacle aux apprentissages (Potvin, 2016).

Paul (2009a) révèle que la définition du verbe accompagner englobe des dimensions relationnelles, temporelles et opérationnelles. En effet, l'accompagnateur sait se joindre à la personne accompagnée et être à sa portée en respectant et en suivant son rythme entre l'endroit où elle se situe au moment présent vers l'endroit où elle désire aller (Paul, 2009a). Dans cette perspective, il est pertinent de se demander quels sont les modèles d'accompagnement les plus appropriés aux fins de cet essai.

Les modèles d'accompagnement appropriés aux fins de cet essai

L'ouvrage fondé sur une étude mondiale consacrée à la DÉS de Pont, Nusche et Moorman (2008) publiée par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) révèle que pour acquérir les compétences nécessaires à un exercice efficace des différents rôles de la DÉS, la formation est variée et comprend certains facteurs essentiels : la cohérence des programmes d'enseignement, l'expérience en situation réelle, le regroupement par cohorte, le mentorat, le coaching, la formation par les pairs et les structures en vue d'activités en collaboration entre les programmes et les établissements scolaires (Pont *et al.*, 2008). Ces derniers suggèrent d'offrir de la formation-accompagnement de la part de plusieurs personnes, autant structurée que non structurée, alliant une combinaison de coaching, de pratique et d'apprentissages pour répondre à tous les besoins de formation en lien avec le développement de compétences (Pont *et al.*, 2008). Dans les mêmes années, une autre étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles DÉS du Québec révèle que 48,9 % de ces dernières désirent un modèle d'accompagnement offrant « un cheminement côte à côte d'un accompagnant et d'un accompagné »; 36,3 % souhaitent un modèle d'accompagnement offrant des « groupes de discussion permettant d'aborder les thèmes qui

préoccupent la plupart des nouvelles directions d'établissement »; 10,5 % veulent des séries de conférences ainsi que les deux autres modèles d'accompagnement mentionnés précédemment et moins de 5 % désirent combiner ces modèles (MELS, 2006, p. 41). Une décennie plus tard, selon une étude réalisée au Québec menée auprès de nouvelles directions ayant cinq années ou moins d'expérience, de directions ayant plus de six ans d'expérience, de directions générales des commissions scolaires ou leurs adjoints, de présidents d'association des directions et de professeurs d'université, la formation non formelle (selon 70 % des participants) et la formation formelle (selon 64 % des participants) semblent plus formatrices pour les nouvelles DÉS pour développer leurs compétences (IsaBelle *et al.*, 2016). La formation non formelle est constituée d'« activités personnalisées et organisées par [...la commission scolaire] telles que le mentorat-coaching, les CAP, les échanges avec la direction générale, la surintendance et le conseiller pédagogique » (IsaBelle *et al.*, 2016, p. 895). La formation formelle fait référence aux « apprentissages formels et [aux] enseignements [qui] mènent à l'obtention de diplômes ou de titres décernés par l'État » (IsaBelle *et al.*, 2016, p. 879). Considérant les résultats de ces enquêtes qui nous informent sur des modèles d'accompagnement plus pertinents que d'autres, il semble avisé de faire un choix ciblé de modèles d'accompagnement auprès des DÉS. À cet effet, une recherche sur les bases de données principales (Cairn, catalogue de la bibliothèque de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), Education Source, ERIC et Érudit) en éducation réalisée en avril 2017 ne semble pas indiquer le type d'accompagnement préconisé pour les DÉS spécifiquement en lien avec l'IS.

*Modèles d'accompagnement choisis.* En tenant compte des précédentes recherches ainsi que de mon statut professionnel de conseillère pédagogique en adaptation scolaire n'ayant pas de posture hiérarchique ni d'expérience en tant que DÉS, deux modèles

d'accompagnement semblent répondre aux caractéristiques d'accompagnement recherchées; le coaching dans un contexte individuel et les communautés de pratique dans un contexte collaboratif. Le coaching permet de soutenir le développement de connaissances et l'ajustement de pratiques lorsqu'il y a un défi à relever ou une problématique à résoudre, soit un objectif et des résultats à atteindre (Paul, 2002). De plus, Bloom, Castagna, Moir et Warren (2005) concluent qu'il existe une corrélation entre les DÉs bénéficiant de coaching et le rendement des élèves. De l'autre côté, les communautés de pratique se déroulent en groupe en visant un codéveloppement professionnel de connaissances et de pratiques (Lesser et Storck, 2001). La résolution de problèmes, par une rétroaction constante entre les membres, est réalisée en considérant les préoccupations quotidiennes des participants (Lesser et Storck, 2001). De plus, les communautés de pratique regroupent des membres qui ont des intérêts et des problèmes similaires et qui désirent approfondir leurs connaissances sur ce sujet (Bouchamma, Michaud et Lainey, 2013).

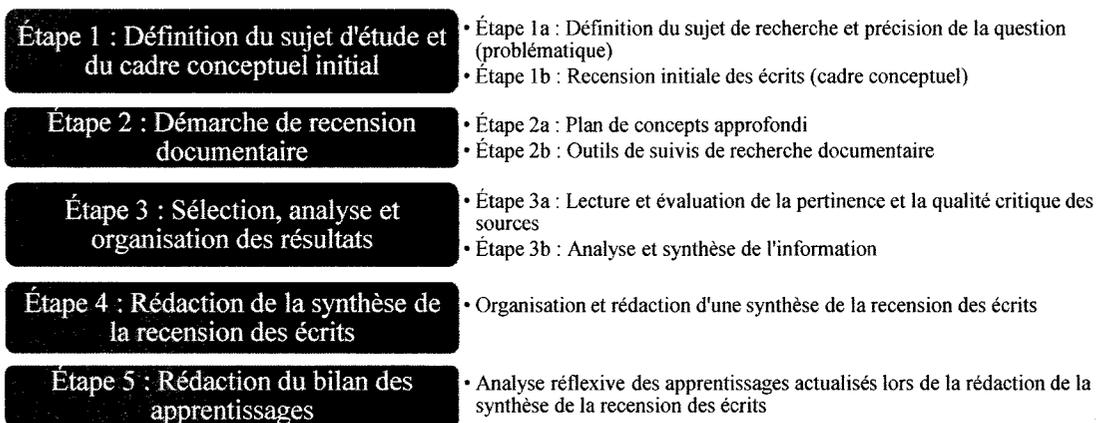
Somme toute, un accompagnement centré sur la vision, les valeurs, les attitudes et les actions quotidiennes de la DÉs pourrait contribuer au développement du LI de cette dernière ainsi qu'à la réussite de l'IS dans son établissement. Considérant que le présent rapport de lectures vise à analyser les modèles sélectionnés et à décrire comment ils permettent le développement du LI dans une perspective d'essai, il est nécessaire d'établir la méthodologie structurant la planification et l'élaboration de la recension des écrits.

CHAPITRE 3  
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre se divise en deux parties, soit le cadre méthodologique choisi (recension des écrits) et les limites de la méthodologie.

### Le cadre méthodologique choisi : la recension des écrits

La recension approfondie des écrits s'appuie sur une démarche critique de lecture rigoureuse des publications sélectionnées. Une adaptation des étapes de la recension des écrits de Fortin et Gagnon (2016) semble être appropriée, pour réaliser les deux premiers objectifs spécifiques de cet essai (voir figure 1).



*Figure 1.* Les étapes de la recension des écrits adaptées de Fortin et Gagnon (2016).

La recension des écrits adaptée de Fortin et Gagnon (2016) se divise en cinq grandes étapes : 1) la définition du sujet d'étude et du cadre conceptuel initial (chapitres 1 et 2 de cet essai : la problématique et le cadre conceptuel); 2) la démarche de recension documentaire; 3) la sélection, l'analyse et l'organisation des résultats; 4) la rédaction de la synthèse de la

recension des écrits et 5) la rédaction du bilan des apprentissages. Les procédures relatives aux étapes 2 à 5 sont présentées dans les sections subséquentes.

### La démarche de recension des écrits

La démarche de recension des écrits, l'étape 2 du modèle de recherche documentaire, comprend deux sous-étapes : 2a) la réalisation d'un plan de concepts approfondi et 2b) les outils de suivis de la recherche documentaire.

*Le plan de concepts approfondi (étape 2a).* Le choix des sources documentaires s'appuie sur des recherches dans les bases de données françaises de Cairn et d'Érudit ainsi qu'anglaises d'Education Source et d'ERIC. La recherche de plusieurs sources primaires identifiées dans les références des documents retenues est réalisée dans le catalogue de la bibliothèque de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Les documents sélectionnés sont les périodiques scientifiques, les rapports de recherche, les recensions d'écrits, les documents professionnels ou ministériels, les thèses et mémoires ainsi que les monographies de chercheurs ayant été évalués par les pairs. La recherche documentaire vise la période de 1990 à 2017 afin de s'assurer de l'actualité des informations recueillies dans le même espace-temps que la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (UNESCO, 1990). Ensuite, le plan conceptuel s'appuie sur l'accompagnement, le LI et la DÉs. L'appendice A présente le processus de recherche dans les bases de données en fonction de mots-clés et de descripteurs trouvés à l'aide de thesaurus et retenus à la suite d'une recherche préliminaire effectuée entre février 2017 et avril 2017. Au total, cinq recherches se déclinent.

*Les outils de suivis de recherche documentaire (étape 2b).* Deux outils de suivis de recherche documentaire sont choisis : un logiciel de gestion bibliographique (EndNote) et le journal de bord. Le logiciel EndNote permet de compiler, de gérer et de citer de façon informatisée la documentation consultée selon les normes de présentation préalablement choisies. Dans le but de consigner la recherche documentaire effectuée, les activités d'apprentissage et les analyses réflexives réalisées aux fins de cette maîtrise, un journal de bord, rédigé dans le programme informatique de prise de notes OneNote, est utilisé (appendice B). Ce dernier est une adaptation des notes méthodologiques (démarches, problèmes rencontrés et modifications apportées) et des notes théoriques (liens avec les lectures réalisées; état des questions et explications, réflexions, etc.) de Baribeau (2005). Cela permet de rédiger les chapitres 4 et 5 de cet essai, soit les résultats de la recension des écrits et le bilan des apprentissages.

#### La sélection, l'analyse et l'organisation des résultats

La sélection, l'analyse et l'organisation des résultats, correspondant à l'étape 3, comprennent deux sous-étapes pour lesquelles les objectifs de cet essai sont toujours en toile de fond, soit : 3a) la lecture et l'évaluation de la pertinence et la qualité des sources de façon critique et 3b) l'analyse et la synthèse de l'information.

*Lecture et évaluation de la pertinence et la qualité critique des sources (étape 3a).* La lecture critique et l'évaluation de la pertinence et de la qualité des sources relatives aux sujets abordés dans le cadre de cet essai se basent sur une analyse critique et approfondie des sources comprenant différents critères (appendice C). La lecture critique est une analyse rigoureuse de la ou des questions et objectifs de la recherche, de la méthodologie, de l'interprétation des

données et des réponses aux questions posées d'une publication scientifique (Fortin et Gagnon, 2016), ce qui permet de conserver seulement les documents les plus pertinents pour l'analyse approfondie et la synthèse (étape 3b).

*Analyse et synthèse de l'information (étape 3b).* Dans le but de faire l'analyse et la synthèse des informations sélectionnées après l'étape 3a, une grille est complétée pour chacune des références sélectionnées dans un document Excel (appendice C) et une fiche de lecture pour les articles les plus pertinents est réalisée (appendice D). Simultanément, une critique du document est élaborée dans les fiches de lectures.

La rédaction de la synthèse de la recension des écrits

L'appréciation de façon critique des publications de recherche de même que l'analyse et la synthèse des sources résultent en un texte final (étape 4 de la recension des écrits et chapitre 4 de cet essai) qui présente les résultats de la recherche documentaire liés aux premiers objectifs de cet essai. Cette rédaction comporte quatre parties. En première partie, l'analyse du coaching avec la description des éléments visant le développement du LI de la DÉS est présentée. En deuxième partie, l'analyse des communautés de pratique avec la description des éléments concernant le développement du LI de la DÉS est exposée. En troisième lieu, les pratiques d'accompagnement convergentes autant pour le coaching que pour les communautés de pratique favorisant le développement du LI de la DÉS sont analysées. En quatrième lieu, les limites de la synthèse et une critique objective des modèles choisis en vue du développement du LI de la DÉS sont expliquées. Par la suite, le bilan des apprentissages est réalisé.

## La rédaction du bilan des apprentissages

Le chapitre 5 présente le bilan des apprentissages de l'essai (étape 5). Ce bilan des apprentissages fait état des apprentissages réalisés quant aux objectifs d'apprentissage déterminés et dégage les implications pratiques et théoriques de l'essai dans ma pratique professionnelle. Des notes à cet effet sont prises tout au long du déroulement du projet dans le journal de bord (analyse réflexive) pour ensuite dégager l'évolution de mes représentations, expliciter les apprentissages réalisés en cours de lecture et faire des liens avec ma pratique actuelle (Gélinas Proulx *et al.*, 2012). Cela permet d'accomplir le troisième objectif spécifique de cet essai.

## Les limites méthodologiques

Quelques limites quant à la méthodologie de cet essai sont relevées. D'abord, la recherche documentaire se limite à deux langues, à un catalogue universitaire et à quatre bases de données. De plus, elle se limite aux sources disponibles dans l'Internet et les bases de données disponibles à la bibliothèque de l'UQO (incluant le prêt entre bibliothèques). Finalement, la description des éléments de l'accompagnement favorisant le développement du LI s'appuie sur la littérature portant sur l'accompagnement des DÉs en général. Il s'agit donc d'hypothèses n'ayant pas été expérimentées puisqu'aucune recherche empirique ne semble s'être consacrée spécifiquement au développement du LI de la DÉs.

## CHAPITRE 4

### SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS

L'analyse des écrits sur le sujet permet de dégager que l'accompagnement de la DÉS a davantage à s'appuyer sur des modèles d'accompagnement individuel (coaching) et collectif (communautés de pratique) au sein desquels les quatre éléments du LI sont approfondis (la vision, les valeurs, les attitudes et les actions inclusives) afin d'assurer la réussite de l'IS dans son établissement. Ce chapitre, qui traite de la synthèse de la recension des écrits, vise à présenter les résultats de la recherche documentaire au regard de ces modèles d'accompagnement qui pourraient favoriser le développement du LI de la DÉS en contexte d'IS des élèves à risque et HDAA en vue de développer les connaissances permettant mon développement professionnel. Il s'agit donc de l'appréciation, de façon critique, des écrits choisis ainsi que de l'analyse et la synthèse des lectures relevées dans la recherche documentaire qui me permettent de répondre à mes deux premiers objectifs de développement professionnel. À titre de rappel, ces objectifs sont les suivants : 1) analyser des modèles d'accompagnement auprès de la DÉS répertoriés dans les écrits scientifiques; 2) décrire comment certains modèles d'accompagnement permettent de développer le LI de la DÉS. Pour les atteindre, ce chapitre présente : 1) le coaching au service du développement du LI de la DÉS; 2) les communautés de pratique au service du développement du LI de la DÉS; 3) les pratiques d'accompagnement convergentes en ce qui a trait au développement du LI de la DÉS; 4) les limites de la synthèse et une critique objective des modèles choisis quant au développement du LI de la DÉS.

## Le coaching

Le coaching est un processus d'apprentissage (connaissances et compétences), de soutien, de croissance et d'optimisation de la productivité, de la performance, du potentiel et de l'ajustement de pratiques de la personne accompagnée dans une visée de développement professionnel (Bloom *et al.*, 2005; Fletcher et Mullen, 2012; Paul, 2009b; Pont *et al.*, 2008). La relation entre l'accompagnateur et la personne accompagnée est une coconstruction où l'apprentissage mutuel permet d'optimiser les forces, de surmonter les défis professionnels ainsi que de mettre en place et de réguler un plan d'action (Paul, 2009b) où la relation de confiance est en perpétuelle construction (Paul, 2011). Plus particulièrement, concernant ce modèle d'accompagnement en vue de développer le LI de la DÉS, cette section présente : 1) les assises du coaching auprès de la DÉS; et 2) le coaching au service du développement du LI de la DÉS.

### Les assises du coaching auprès des directions d'établissement scolaire

Le coaching est un modèle d'accompagnement permettant à la DÉS de mettre en perspective ses problèmes et ses préoccupations, d'innover pour devenir plus efficace et pour développer les aspects plus éthiques et politiques de sa profession (Flückiger *et al.*, 2017). Certains auteurs expliquent que le coaching et l'accompagnement individuel permettent d'optimiser la qualité, l'engagement, la collaboration et le changement chez le personnel scolaire accompagné (Bloom *et al.*, 2005; Fletcher et Mullen, 2012; Le Boterf, 2015). Aux États-Unis, le coaching visant le développement du leadership des DÉS du secteur public est répandu (50 % des DÉS ont reçu ou reçoivent de l'accompagnement sous forme de coaching). Ce coaching s'appuie sur diverses bases théoriques présentées par Wise et Cavazos (2017)

telles que l'intelligence émotionnelle de Goleman (2011) et la théorie de l'apprentissage transformationnel chez les adultes de Mezirow (1997). Le coaching exécutif multidimensionnel d'Orenstein (2007) et la démarche appréciative de Cooperrider, Whitney et Stavros (2008) sont également des références appuyant ce type de coaching. De plus, Wise et Cavazos (2017) explicitent davantage la théorie cognitive sociale et le sentiment d'efficacité personnel de Bandura (1986, 1997), ainsi que la zone de développement proximale (ZPD) de Vygotsky (1978) afin de dépeindre l'impact de la théorie et de la pratique d'accompagnement par le coaching de la DÉES. Dans la même veine, Bloom *et al.* (2005) proposent le « Blended coaching », soit un coaching mixte qui permet le développement du leadership des DÉES et qui favorise le changement organisationnel suscitant un impact positif et durable sur la réussite des élèves. Le coaching mixte est un continuum d'accompagnement qui oppose d'un côté l'approche centrée sur les savoirs et savoir-faire de la personne accompagnée et, de l'autre côté, les savoir-être afin d'assurer l'intégration et le transfert des apprentissages de la personne accompagnée dans sa pratique en y amalgamant des stratégies consultatives, transformationnelles et collaboratives d'accompagnement (Bloom *et al.*, 2005). L'accompagnant préconise des stratégies de coaching consultatif lorsqu'il est dans une posture de partage d'expertise, de collecte et d'analyse de données ainsi que de rôle-conseil visant les savoirs et savoir-faire de la DÉES (Bloom *et al.*, 2005). Quant à elles, les stratégies de coaching transformationnel sont privilégiées lorsque l'accompagnant tend vers une transformation de la personne accompagnée sur les plans personnel et professionnel nécessitant un changement profond du savoir-être. Finalement, le coaching collaboratif s'inscrit tout au long du continuum en traitant les savoirs, savoir-faire et savoir-être de la personne accompagnée dans

un contexte dynamique d'apprentissage centré sur le projet personnel de la DÉS. Dans ce contexte, l'accompagnant actualise des stratégies de guidance.

#### Le coaching au service du développement du leadership inclusif

L'étude états-unienne de Wise et Cavazos (2017) révèle d'ailleurs que parmi les 301 directions adjointes d'établissement (DAÉ) recevant du coaching, 236 (78,4 %) des DAÉ répondantes ont indiqué un sentiment de compétence s'étant accru et 188 (62,5 %) des DAÉ répondantes ont nommé que la réussite scolaire des élèves perçue par le personnel était meilleure grâce à l'accompagnement reçu. De plus, parmi les DAÉ qui avaient volontairement demandé un accompagnement individuel, 96% d'entre elles estiment qu'elles sont plus efficaces dans leur pratique et 95 % d'entre elles considèrent que la réussite scolaire des élèves a augmenté (Wise et Cavazos, 2017). Dans le même ordre d'idées, dans leur étude de cas qualitative des DÉS urbaines états-uniennes, Farver et Holt (2015) révèlent que le coaching des DÉS leur permet de développer davantage de confiance en la réflexion, la planification et la résolution de problèmes axée sur les solutions et ce, lorsque le coaching est principalement axé sur le soutien individualisé de pratiques de leadership efficaces. Les pratiques mentionnées sont : 1) établir une vision et une mission; 2) établir des relations de confiance; et 3) atteindre des objectifs, ce qui leur permet ainsi de développer davantage de confiance en la réflexion, la planification et la résolution de problèmes axée sur les solutions.

De plus, ce coaching semble favoriser le développement des habiletés relationnelles ainsi que des habiletés de communication et de rétroaction (Bloom *et al.*, 2005; Farver et Holt, 2015). Les impacts de ce modèle d'accompagnement soulèvent l'hypothèse qu'une thématique centrale de l'IS, abordée en contexte de coaching, peut favoriser le développement du LI des

DÉS participantes. En effet, la relation de confiance induite dans le coaching favorise la création d'un espace protégé. Ce climat de confiance favorise les discussions courageuses, authentiques et empreintes de respect (Farver et Holt, 2015) qui permettent d'aborder les croyances et les pratiques de la DÉs concernant l'IS afin de camper sa vision et ses valeurs inclusives (Ryan, 2010; Thibodeau *et al.*, 2016). En plus d'avoir un impact positif sur la réussite scolaire des élèves Wise et Cavazos (2017), l'accompagnement par coaching, dans la perspective du développement du LI, peut proposer une démarche de résolution de problèmes appuyée par une vision et des valeurs cohérentes qui favorisent des solutions innovantes favorables à l'IS des élèves de l'établissement (Flückiger *et al.*, 2017). Finalement, le développement des habiletés relationnelles ainsi que des habiletés de communication et de rétroaction (Bloom *et al.*, 2005; Farver et Holt, 2015) de la DÉs favorisé par le coaching peut être transposé dans sa pratique, ce qui renforce également les croyances et pratiques inclusives du personnel scolaire (CSÉ, 2016; Rousseau et Point, 2015; Rousseau *et al.*, 2017).

Le coaching est un modèle d'accompagnement individuel parmi plusieurs qui peut arriver à une saturation des échanges entre la personne accompagnée et l'accompagnant qui ne sont que deux participants avec leur propre bagage professionnel (Baker et Bloom, 2017; Flückiger *et al.*, 2017). En effet, des modèles d'accompagnement individuel tels que le coaching semblent limités lors de visées de changement organisationnel durable (Flückiger *et al.*, 2017; Lesser et Storck, 2001). Dans cette même lignée, la richesse de la résolution de problèmes collective et du partage d'expertise en réseau social est limitée dans le contexte d'accompagnement individuel (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010a). Par conséquent, il s'avère pertinent de présenter le développement de connaissances et de pratiques actualisées par l'accompagnement en communautés de pratique dans la section suivante.

## Les communautés de pratique

En éducation, plusieurs auteurs présentent des modes de fonctionnement liés aux communautés de pratique sous différentes appellations et en présentant quelques nuances telles que l'accompagnement socioconstructiviste ou collectif (Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015; Guillemette et Simon, 2014; Lafortune et Deaudelin, 2001), les communautés apprenantes ou d'apprentissage professionnel (Baker et Bloom, 2017; Bouchamma et Michaud, 2011, 2014; Bouchamma *et al.*, 2013; Braun, Gable et Kite, 2011; Leclerc, 2012; Leclerc et Moreau, 2011; Michaud et Bouchamma, 2013), le développement de compétences collectives ou communautés de pratique (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010b; Le Boterf, 2013, 2015) et le groupe de coaching (Flückiger *et al.*, 2017). Globalement, l'accompagnement en communautés de pratique est un aller-retour du groupe à l'individuel qui s'inscrit dans une dynamique sociale et relationnelle évolutive où une synergie de coformation et de coconstruction s'effectue dans un processus réflexif d'ajustement de pratiques (Bouchamma *et al.*, 2013; Flückiger *et al.*, 2017; Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015; Guillemette et Simon, 2014). De constantes phases de transition fragiles où se construisent de nouveaux repères dynamiques dans l'accompagnement collectif; la « personne accompagnée demeure ainsi la créatrice de son propre chemin, de ses objectifs, de son projet » (Guillemette et Simon, 2014, p. 14-15). Dans ce modèle, « compréhension, action [et] apprentissage sont en constante interaction et la compréhension précède l'apprentissage [car les] nouvelles connaissances sont constamment mises en relation avec des connaissances antérieures qui servent d'ancrage cognitif » (Robidoux, 2006, p. 43). Considérant que les apprenants réfléchissent à leurs pratiques dans « des situations réelles où les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont effectivement utilisés » (Robidoux, 2006, p.

43), l'accompagnateur porte une attention particulière à l'interaction entre les multiples contextes professionnels que côtoient les personnes accompagnées afin qu'une synergie se développe pour ainsi s'assurer que l'apprentissage et le façonnement collectifs se concrétisent lors des échanges et des rétroactions entre participants. Plus particulièrement, concernant ce modèle d'accompagnement en vue de développer le LI de la DÉS, cette section présente : 1) la démarche d'accompagnement des communautés de pratique auprès des DÉS; et 2) les communautés de pratique au service du développement du LI de la DÉS.

La démarche d'accompagnement auprès des directions d'établissement scolaire

Au Québec, différents auteurs partagent une vision commune de la démarche d'accompagnement collectif qui se traduit en trois temps : 1) la planification ou la préparation ou avant l'action ou l'accueil; 2) pendant l'action ou la réalisation et 3) après l'action d'accompagner ou le retour ou le bilan ou l'intégration et l'introspection (Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015; Lafortune, 2008c; Michaud et Bouchamma, 2013). En lien avec le développement du LI des DÉS, la démarche en trois temps d'accompagnement de Guillemette (2011, 2014) et Guillemette *et al.* (2015) se démarque étant donné qu'elle soutient l'ajustement de pratique des DÉS en s'articulant autour de leurs projets professionnels d'intervention (PPI).

Premièrement, la phase d'accueil et de la préparation de l'accompagnement animée par l'accompagnant permet d'accueillir les personnes accompagnées, de présenter l'ordre du jour, de valider le compte-rendu de rencontre ainsi que de présenter des contenus scientifiques et théoriques pertinents en regard aux thèmes choisis (Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et*

*al.*, 2015). Il s'agit de l'établissement ou du rafraîchissement de la relation de confiance et de la coconstruction des savoirs.

Deuxièmement, la phase de réalisation de l'accompagnement alimentée par les personnes accompagnées s'articule autour des axes d'analyse des PPI (axe 1 : questionner/observer; axe 2 : analyser/réfléchir; axe 3 : planifier; axe 4 : expérimenter/agir) (Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015). Durant cette phase, l'accompagnant assure la facilitation des interactions et de la communication entre les participants afin de maintenir un climat de confiance, de rigueur et de souplesse, d'échanges authentiques et respectueux ainsi que de réflexions ouvertes et confidentielles (Bouchamma *et al.*, 2013; Flückiger *et al.*, 2017; Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015; Lafortune, 2008a, 2008b, 2008c; Michaud et Bouchamma, 2013).

Troisièmement, la phase d'intégration et d'introspection permet les prises de conscience individuelles par des fiches d'introspection complétées par les personnes accompagnées ainsi que par des échanges et des partages réflexifs collectifs pour nommer les prises de conscience et les apprentissages réalisés (Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015).

Certains auteurs précisent que la diversité des participants aux communautés de pratique favorise le partage d'expériences, de croyances, de représentations et d'expertises (Aas et Vavik, 2015; Flückiger *et al.*, 2017; Guillemette, 2011, 2014). Ainsi, dans ce contexte d'accompagnement, il s'avère judicieux que la composition du groupe soit autour d'une dizaine de personnes et il est préférable d'éviter qu'il y ait une hiérarchie entre les participants (Aas et Vavik, 2015; Flückiger *et al.*, 2017; Guillemette, 2011, 2014) afin d'optimiser les

résultats des échanges. De plus, il semble avantageux que les personnes accompagnées soient autant des directions d'établissements (DÉ) que des DAÉ venant de différents milieux scolaires afin d'optimiser la richesse et la complémentarité des partages et rétroactions (Bouchamma *et al.*, 2013; Flückiger *et al.*, 2017; Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015; Guillemette et Simon, 2014).

### Les communautés de pratique au service du développement du leadership inclusif

Les DÉs affirment se sentir isolées et désirent réfléchir avec leurs pairs sur leur pratique afin d'établir un portrait de leur établissement scolaire et d'ajuster leurs pratiques selon les besoins de leurs milieux (Doyle, 2001; Guillemette, 2011), dont ceux des élèves à risques et HDAA. Le contexte d'apprentissage collectif et de résolution de problème soutenu par le modèle des communautés de pratique semble favoriser le développement professionnel des DÉs, car elles y développent davantage leur conscience de soi, leur gestion relationnelle et leur pratique réflexive résultant à un plus grand jugement critique intellectuel et politique ainsi qu'une posture de leaders proactifs plutôt que réactifs (Aas, 2017; Baker et Bloom, 2017; Flückiger *et al.*, 2017), ce qui est nécessaire pour le LI. De plus, la synergie des communautés de pratique semble favoriser le sentiment d'appartenance, le réseautage et l'enracinement de l'identité professionnelle des DÉs, entre autres, par l'engagement mutuel des participants dans la réussite des élèves (Aas et Vavik, 2015; Bouchamma *et al.*, 2013; Flückiger *et al.*, 2017). Ces impacts de ce modèle d'accompagnement soulèvent l'hypothèse qu'une thématique centrale de l'IS, traitée en contexte de communautés de pratique, peut favoriser le développement du LI des DÉs participantes. En effet, ce modèle d'accompagnement peut permettre à la DÉs d'expérimenter, de développer et de transposer dans sa pratique ainsi

qu'auprès de son personnel scolaire des valeurs, des attitudes et des actions favorisant la réussite de l'IS. Inévitablement, les conditions andragogiques nécessaires au processus de changement de croyances et de pratiques inhérentes à l'IS réussie (CSÉ, 2017b; Marchand, 1997) passent par les acteurs scolaires, qui doivent collaborer et, dans certains cas, dépasser leurs compétences individuelles afin de développer une compétence collective (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007a).

Les communautés de pratique semblent favoriser la coformation et la coconstruction de savoir inhérentes à l'apprentissage (Bouchamma *et al.*, 2013; Flückiger *et al.*, 2017; Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015; Guillemette et Simon, 2014). D'ailleurs, plusieurs chercheurs ajoutent que « le développement de communautés de pratique entre professionnels de l'éducation est à la base de l'implantation de toute réforme de l'éducation et favorise le développement professionnel des intervenants scolaires [...] et assure une plus grande efficacité des interventions » (Beaumont *et al.*, 2010a, p. 4). Par conséquent, ce modèle d'accompagnement, traitant de la thématique de l'IS, peut favoriser l'enracinement de la vision et des valeurs inclusives, étayer la cohérence des attitudes et actions inclusives tout en créant un réseau inclusif de DÉs développant leur LI en mobilisant leurs efforts vers la réussite éducative des élèves à risque et HDAA.

Le coaching et les communautés de pratique semblent être des modèles d'accompagnement complémentaires qui peuvent permettre de développer le LI de la DÉs. Des similitudes entre ceux-ci sont d'ailleurs relevées dans la section suivante.

## Les convergences entre le coaching et les communautés de pratique

À la suite de la sélection, l'analyse et l'organisation des résultats de la recension des écrits sur le coaching et les communautés de pratique reliés au développement du leadership des DÉs, certaines similitudes ressortent de ces deux modèles d'accompagnement. Les convergences de l'accompagnement au développement du LI de la DÉs se déclinent en deux éléments : 1) les compétences de l'accompagnant et 2) un projet professionnel d'intervention faisant office d'objet à l'accompagnement.

### Les compétences de l'accompagnant permettant de développer le leadership inclusif

L'accompagnement, tant en contexte individuel qu'en contexte collectif, semble nécessiter des compétences professionnelles de la part de l'accompagnant. Les prochaines sections explicitent le fait que l'accompagnant : 1) détient des habiletés relationnelles, collaboratives et de gestion du changement; 2) démontre des compétences visant le développement de compétences chez les DÉs; 3) favorise le soutien de la pratique réflexive et de l'ajustement de pratique chez les DÉs; et 4) assure des modalités de rencontres efficaces.

*Les habiletés relationnelles, collaboratives et de gestion du changement chez l'accompagnant.* Les compétences essentielles de l'accompagnant sont de l'ordre de la communication, des relations interpersonnelles (construire la relation avec la personne accompagnée ainsi qu'être en posture d'adaptabilité et d'authenticité), de la disponibilité et de la confidentialité ainsi que du respect de l'apprentissage (Corriveau, Lauzon et Garneau, 2015; Farver et Holt, 2015).

Différents auteurs poursuivent en recensant des stratégies déployées par l'accompagnant telles que l'observation, l'écoute engagée, la discussion, le questionnement, la paraphrase, la rétroaction et l'engagement (Bloom *et al.*, 2005; Farver et Holt, 2015; Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015). De plus, l'analyse et la schématisation des interrelations entre des sources théoriques ainsi que les réflexions et les situations réelles sont d'autres stratégies préconisées (Bloom *et al.*, 2005; Farver et Holt, 2015; Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015). Considérant que l'IS nécessite souvent un changement de croyances et de pratiques (CSÉ, 2016; Rousseau et Point, 2015; Rousseau *et al.*, 2017), tout comme l'accompagnement sous-tend un changement, soit une transformation complexe et dynamique des pensées et actions chez la personne accompagnée, les participants doivent être actifs et réactifs dans la coconstruction visant à solutionner la problématique posée par la personne accompagnée (Biémar, 2012). Dans cet ordre d'idées, Lafortune (2008a, 2008b, 2008c) englobe ces aspects de l'accompagnement en proposant un référentiel de compétences professionnelles chez l'accompagnant qui comprend différents gestes, actions et questionnements afin de favoriser un changement (Lafortune, 2008b). Ces compétences se déclinent ainsi : 1) la guidance dans la démarche de changement; 2) le modelage de la pratique réflexive; 3) la considération de la dimension affective de l'apprentissage; 4) la mise en place d'une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation de l'accompagnement; 5) la collaboration professionnelle favorisant le cheminement professionnel; 6) l'utilisation de projets professionnels structurant les actions; 7) l'exploitation des pratiques évaluatives et 8) le recours au jugement professionnel fondé sur la critique et l'éthique (Lafortune, 2008b).

*Les compétences particulières de l'accompagnant visant le développement de compétences de la DÉS.* Biémar (2012) révèle que l'accompagnement « est une relation qui aide l'accompagné à être le maître d'œuvre de son projet [...et que le] but ultime [de l'accompagnement] est de ne plus exister » (Biémar, 2012, p. 21). L'accompagnateur se positionne alors dans la servitude du projet de la personne accompagnée, en étant congruent, flexible, patient et confiant pour laisser l'autre évoluer à son rythme (Biémar, 2012). À ces fins, l'autonomie de la personne accompagnée a davantage à être développée (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003); il semble impératif que l'accompagnant assure le développement de compétence chez la personne accompagnée. À cette fin, les conditions à réunir, qui encouragent l'agir compétent, renvoient à trois facteurs (le *savoir-agir*; le *vouloir-agir*; le *pouvoir-agir*), qui doivent être articulés et soutenus avec cohérence.

Premièrement, le *savoir-agir* nécessite la combinaison et la mobilisation des ressources appropriées et la mise en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes (Le Boterf, 2015). Dans le contexte de la DÉS en développement de son LI, il serait opportun que l'accompagnant, sous la thématique de l'IS, offre de l'accompagnement individuel et collectif dans lesquels il s'assure de développer ainsi que d'entraîner à combiner et à mobiliser les connaissances et ressources au profit des DÉS accompagnées. Pour ce faire, il peut organiser des analyses situationnelles et des échanges de pratiques tirées de situations de travail réelles (études de cas, projet d'intervention professionnel, etc.). Dans cette lignée, le cadre légal et normatif concerné par l'IS est traité : les limites que présentent la *Loi sur l'instruction publique*, les programmes d'études, les politiques ministérielles, etc.

Deuxièmement, le *vouloir-agir* relève de la motivation personnelle de l'individu et du contexte incitatif des situations d'apprentissages. Dans le contexte de la DÉS en

développement de son LI, il serait judicieux que l'accompagnant, sous la thématique de l'IS, partage explicitement et clairement les enjeux et objectifs inclusifs clairs afin de donner du sens aux situations d'accompagnement vécues. Aussi, des retours réflexifs, constructifs et éthiques sur les situations inclusives abordées dans un environnement préservant la qualité des échanges pourraient avoir une incidence positive sur la volonté d'agir des DÉs. Dans le même sens, les encouragements ainsi que la valorisation des efforts et progrès visant à favoriser l'IS de la part de l'accompagnant auront comme effet d'attribuer de la reconnaissance, de la confiance et de la considération, favorisant ainsi la prise de risque et l'engagement des DÉs dans l'IS.

Troisièmement, le *pouvoir-agir* concerne les conditions qui « rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu » (Le Boterf, 2015, p. 109). Lorsque l'accompagnant souhaite développer la compétence en LI de la DÉs, il s'avère judicieux qu'il pilote les activités d'accompagnement de façon structurée et organisée dans un contexte temporel adapté à la réalité complexe et chargée des DÉs et qu'il mette à leur disposition des informations, moyens et ressources traitant de l'IS. Les conditions de travail propices à l'échange (confiance et transparence) promues et le soutien au réseautage entre DÉs sont également des atouts. À ces fins, Guillemette et Simon (2014) évoquent la posture d'ouverture, de rigueur, de souplesse et de cohérence comme étant des conditions de réalisation à préserver par l'accompagnant.

*Le soutien à la pratique réflexive et l'ajustement de pratique chez la DÉs par l'accompagnant.* Au travers des stratégies de communication interpersonnelles (confiance, observation, écoute, questionnements et rétroaction) de Bloom *et al.* (2005), Farver et Holt (2015), Guillemette (2011, 2014) ainsi que de Guillemette et Simon (2014), la pratique

réflexive semble se dresser en toile de fond afin de développer les compétences des personnes accompagnées. En effet, Guillemette *et al.* (2015) précisent que la transformation constante en éducation requiert un système scolaire où la DÉS prend « un temps d'arrêt [, effectue] une prise de recul, pour mieux se situer et ajuster ses pratiques de gestion de manière différenciée » (Guillemette, Morin et Simon, 2015, p. 45). Guillemette (2011, 2014) s'appuie sur les écrits de Kolb (1984). Schön (1994), Senge (2000), Arguris et Schön (2002) et Le Boterf (2008) concernant l'apprentissage expérientiel et les boucles de réflexivité afin d'adapter un modèle d'intervention en quatre boucles d'apprentissage (figure 2) interreliant la théorie et la pratique, autant en individuel qu'en groupe.

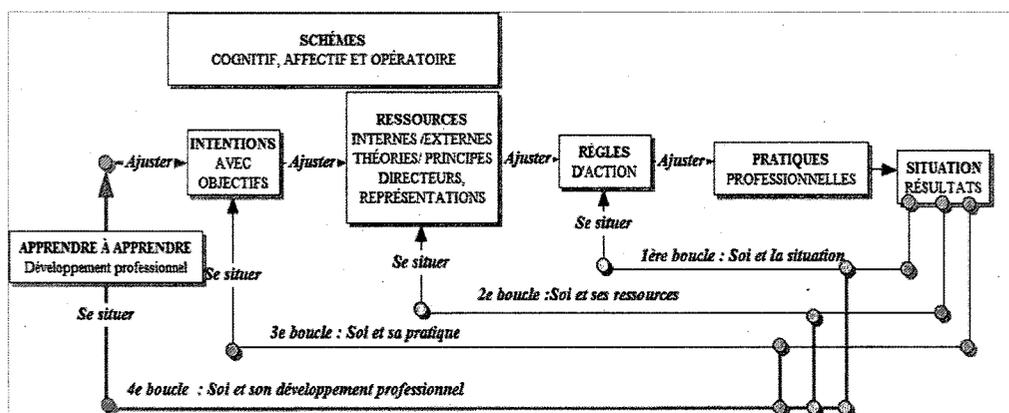


Figure 2. Modèle des boucles de réflexivité et d'apprentissage tiré de Guillemette (2014, p. 219)

Il s'agit d'une démarche volontaire et consentante chez la personne accompagnée visant à ce qu'elle analyse activement les résultats de sa pratique professionnelle quant à différents éléments. La première boucle de réflexivité des résultats de la pratique professionnelle l'amène à analyser ses règles d'action régissant ses actions dans la situation dans le but d'ajuster ses pratiques (soi par rapport à la situation, boucle 1). La deuxième boucle de réflexivité des résultats de la pratique professionnelle l'incite à analyser ses schémas

opératoires (cognitif, affectif et opératoire) quant à ses ressources (ressources internes et externes, ses théories et principes directeurs et ses représentations) influençant ses règles d'action dans la situation dans le but d'ajuster ses pratiques (soi par rapport à ses ressources; boucle 2). Ensuite, la troisième boucle de réflexivité des résultats de la pratique professionnelle résulte en l'analyse de ses schèmes opératoires en lien avec ses intentions et objectifs initiaux dans le but d'ajuster ses ressources influençant ses règles d'action et ses pratiques (soi par rapport à sa pratique, boucle 3). Finalement, la quatrième boucle de réflexivité des résultats de la pratique professionnelle se traduit par l'analyse de son apprentissage, soit apprendre à apprendre (soi, par rapport à son développement professionnel, boucle 4), en prenant du temps, du recul et de la distanciation (Guillemette, 2011, 2014) par rapport à ses schèmes opératoires déclinant ses intentions, objectifs initiaux et ses ressources influençant ses règles d'action et ses pratiques professionnelles. Son adaptation (Guillemette, 2011, 2014) semble opportune pour répondre, en partie, à la complexité de l'ajustement de la vision, des valeurs, des attitudes et des actions nécessaires pour une IS réussie. Cet ajustement passe par le développement du LI de la DÉS. Tel qu'explicité antérieurement, considérant que le développement du LI nécessite des révisions des croyances et pratiques chez le personnel scolaire et chez la DÉS, la réflexivité semble prometteuse pour le développement du LI de la DÉS. Ainsi, une problématique ou une situation professionnelle inclusive peut être l'objet de cette réflexion et devenir un objet d'analyse dans le cadre d'un projet professionnel afin d'être en constant ajustement de sa pratique.

*La fréquence et les modalités des rencontres.* Selon les auteurs qui traitent du coaching et des communautés de pratique auprès des DÉS, la fréquence et les modalités des rencontres semblent importantes. Le coaching semble ponctué de visites approfondies dans le

milieu de la DÉS, de rencontres individuelles régulières ou de suivis hebdomadaires ou mensuels qui traitent de la gestion de son établissement scolaire, de l'encadrement et du suivi systématique des progrès (Lescarbeau *et al.*, 2003; Wise et Cavazos, 2017). Des rencontres planifiées, structurées et échelonnées sur plusieurs mois, ainsi que la suggestion de thématiques et d'outils semblent être appréciés des accompagnants et des DÉS (Corriveau *et al.*, 2015). En ce qui a trait aux communautés de pratique, les rencontres planifiées mensuellement semblent prometteuses. Entre celles-ci, lorsqu'il y a des suivis flexibles, individuels ou collectifs (appels téléphoniques, communications, courriels, etc.) par l'accompagnant et les personnes accompagnées, le développement professionnel semble optimisé (Flückiger *et al.*, 2017; Guillemette, 2011, 2014).

#### Le projet professionnel permettant de développer son leadership inclusif

L'accompagnement n'est donc pas une formation, une offre de service ou une médiation; c'est une relation entre l'accompagnant et la personne accompagnée où un projet professionnel constitue l'objet de l'apprentissage (Guillemette, 2011, 2014). Plusieurs auteurs stipulent que l'accompagnement se réalise sur une période d'une à deux années et se décline ainsi : 1) collecte de données et analyse de la situation professionnelle choisie; 2) identification de l'orientation du projet professionnel (demandes, attentes, besoins); 3) planification et préparation du projet (possibilités, cibles, écart entre la situation actuelle et la situation désirée, priorités, objectifs d'actions, ressources, etc.); 4) réalisation du projet (réalisation des actions choisies, synergie dans la démarche de questionnement, de réflexion et de régulation en cours d'action, étayage par l'accompagnant, etc.); puis, 5) évaluation du projet (évaluation des actions entreprises, limites et forces de l'accompagnement, etc.)

(Biémar, 2012; Bloom *et al.*, 2005; Guillemette, 2011, 2014; Guillemette *et al.*, 2015; Leclerc, 2012; Lescarbeau *et al.*, 2003). En contexte individuel, le projet de développement individualisé semble prometteur afin de travailler « dans » et « sur » un projet concret pour l'accompagnant et la personne accompagnée (Bloom *et al.*, 2005); en contexte collectif, il apparaît plutôt que le projet professionnel d'intervention incite la coformation et la coconstruction entre les personnes accompagnées et l'accompagnant (Guillemette, 2011; Guillemette et Simon, 2014).

L'opérationnalisation de la démarche d'accompagnement de Guillemette (2011, 2014) et Guillemette *et al.* (2015), dont le produit est un projet professionnel d'intervention réalisé par les DÉs accompagnées, se révèle prometteuse pour le développement du LI. En effet, chacune des phases peut permettre à la DÉs accompagnée d'actualiser sa vision et ses valeurs inclusives en regard aux attitudes adoptées et actions entreprises dans son milieu. Par exemple, en contexte d'IS, la DÉs démontre un LI par des compétences pour produire, collecter et analyser les données des élèves en vue de l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement et pour accompagner son personnel dans cette même démarche (Elliot *et al.*, 2009; Leclerc, 2012; Leclerc et Moreau, 2011). Dans cette visée, un projet professionnel inclusif de la DÉs permettrait d'utiliser et d'analyser ces situations professionnelles réelles afin de réguler ses pratiques.

Le développement professionnel continu soutenu par divers modèles d'accompagnement au travers d'un projet professionnel inclusif de la DÉs semble maximiser le processus d'apprentissage inhérent au transfert des connaissances dans leur pratique, soit au développement des compétences de la personne accompagnée. Cependant, certaines limites ressortent dans la documentation choisie.

## Les critiques et les limites de la synthèse de la recension des écrits

Au cours de l'analyse des résultats de la recension des écrits sur le coaching et les communautés de pratique en lien avec le développement du leadership des DÉs, certaines critiques et limites de la synthèse ont été identifiées.

Une première critique concerne la transférabilité des conclusions et des recommandations (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, les contextes ne semblent pas toujours représentatifs du contexte des DÉs œuvrant dans le système éducatif québécois (Bloom *et al.*, 2005; Fortin et Gagnon, 2016). Conséquemment, il est impossible de transférer les résultats relevés au contexte québécois; les structures organisationnelles d'accompagnement doivent être explicitées d'un pays ou d'une nation à l'autre afin de déterminer si elles présentent suffisamment de similitudes pour le permettre. Il s'agit donc d'une piste qui gagnerait à être explorée.

Une deuxième critique est relevée puisque nous n'avons pas accès à toutes les informations organisationnelles permettant la transférabilité des résultats (Fortin et Gagnon, 2016) de plusieurs auteurs. Il semble y avoir des divergences dans les postures des accompagnants utilisant le modèle de coaching; ils sont parfois des gestionnaires ayant une expérience en tant que DÉs, quelquefois des supérieurs hiérarchiques, à d'autres moments des consultants externes, tandis qu'à certains moments, la nature de leur emploi n'est pas précisée. Cet aspect de la posture de l'accompagnant pourrait biaiser l'établissement de la crédibilité, de l'éthique et de la relation de confiance avec la personne accompagnée (Corriveau *et al.*, 2015). En ce qui a trait aux communautés de pratique, les accompagnateurs sont généralement des doctorants ou des chercheurs. Lors de la planification d'un accompagnement, il est pertinent

de s'assurer d'anticiper les couts potentiels et de convenir du temps disponible tout comme de se préoccuper de la sélection et de la formation des accompagnants. Il est aussi primordial de considérer les besoins des DÉs et leurs compétences interpersonnelles essentielles ainsi que celles à développer (Guillemette, 2011, 2014; Rhodes, 2012).

La première limite méthodologique majeure est celle qui a été anticipée au chapitre 3, soit que la description des éléments de l'accompagnement permettant le développement du LI de la DÉs est hypothétique. En effet, à ma connaissance, aucun auteur ne semble avoir présenté des résultats en lien avec des modèles d'accompagnement abordant le LI de la DÉs. Par conséquent, cet essai constitue une contribution originale qui peut servir d'assise, par exemple, pour la création d'un dispositif d'accompagnement de la DÉs permettant le développement de son LI.

En guise de conclusion, ce chapitre de synthèse de la recension des écrits présente les résultats de la recherche documentaire au regard de modèles d'accompagnement pouvant favoriser le développement du LI de la DÉs en contexte d'IS des élèves à risque et HDAA. Deux objectifs spécifiques ont été atteints simultanément, soit 1) d'analyser des modèles d'accompagnement des DÉs répertoriés dans les écrits scientifiques; afin de 2) décrire comment certains modèles d'accompagnement permettent de développer leur LI. Par le fait même, cette recension d'écrits a permis la création de savoir dans la mesure où aucun rapprochement entre des modèles d'accompagnement de la DÉs et le développement de son LI ne semble avoir été fait dans la littérature scientifique en éducation. Le prochain chapitre dresse une analyse réflexive des apprentissages actualisés (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans le cadre de ma pratique professionnelle, soit le troisième objectif spécifique de cet essai.

## CHAPITRE 5

### BILAN DES APPRENTISSAGES

Ce cinquième et dernier chapitre de mon essai expose le bilan des apprentissages de mon essai. Il s'agit des retombées liées aux objectifs d'apprentissage préalablement ciblés ainsi que la démonstration des implications de l'essai dans ma pratique professionnelle. Cela me permet de réaliser le troisième objectif spécifique de cet essai.

#### Les retombées du processus menant à l'essai dans ma pratique professionnelle

Premièrement, les apprentissages réalisés dans le cadre de ma maîtrise en éducation m'ont permis de connaître les principaux types et les principales méthodes de recherche en éducation ainsi que de me familiariser à justifier la pertinence des choix méthodologiques dans la recherche en éducation. J'ai aussi appris à appliquer un processus de planification, d'élaboration et de réalisation d'un essai de type rapport de lectures selon les critères de rigueur scientifique, tout en m'habilitant à structurer une communication scientifique orale et écrite. Au travers d'apprentissages (savoirs, savoir-faire et savoir-être), j'ai mentionné dans mon journal de bord que « j'ai amélioré ma capacité à chercher efficacement des sources dans des bases de données; j'ai bonifié ma rigueur dans la recherche des mots, l'exactitude et la diligence dans les termes choisis » (Journal de bord, décembre 2017). J'ai aussi aiguisé mon sens critique concernant les sources afin d'en juger la valeur. Ainsi, j'ai noté que « je me suis découvert une grande capacité à gérer (collecter, organiser, structurer) et à intégrer les connaissances provenant d'une masse de sources d'informations diverses; je démontre plus de facilité dans l'utilisation des résultats issus de la recherche dans ma pratique professionnelle » (Journal de bord, décembre 2017).

Deuxièmement, je réinvestis ces apprentissages dans le cadre de mes autres cours universitaires tels que *Méthodologie de la recherche quantitative et qualitative en éducation* ainsi que *Rôle et conseil* dans le microprogramme en conseillances pédagogiques; particulièrement en ce qui a trait à la création d'outils quantitatifs visant à réguler et évaluer mon accompagnement.

Troisièmement, dans mon processus d'analyse réflexive continue, j'utilise plus fréquemment un journal de bord professionnel structuré selon les boucles d'apprentissage (Guillemette, 2011, 2014), ce qui me permet de colliger mes réflexions, mes ressources, etc. Par conséquent, je me sens plus à l'aise dans ma profession de conseillère pédagogique en tant que praticienne réflexive puisque j'arrive à théoriser ma pratique et à intégrer les récents résultats de la recherche en éducation dans ma pratique professionnelle. D'ailleurs, certains collègues me sollicitent pour avoir accès à mes sources colligées, pour les guider dans leur recherche documentaire ou pour témoigner de mon jugement face à leurs sources et outils d'évaluation de formation. J'ai aussi été invité à animer des présentations traitant de l'historique, des enjeux, des pratiques inclusives et des conditions favorables à l'inclusion scolaire.

Quatrièmement, dans mon journal de bord, j'ai aussi relevé que « j'ai développé un esprit plus critique concernant l'interprétation des résultats de la recherche et la promotion de ceux-ci dans le cadre de mon travail auprès des milieux scolaires ou auprès du personnel du service des ressources éducatives de ma commission scolaire » (Journal de bord, octobre 2017). J'ajoutais aussi que « je me questionne toujours afin de cerner la compréhension des propos entretenus et cela soulève parfois des réticences et des prudenances, parfois même des malaises vis-à-vis de certaines prises de décisions » (Journal de bord, novembre 2017) dans

mon milieu professionnel. Plus précisément, certaines décisions semblent teintées par un manque de temps ou un manque de connaissances ou parfois, de connaissances incomplètes, limitées ou caduques en ce qui a trait à l'interprétation des résultats issus de la recherche. Par exemple, certaines orientations organisationnelles appuyées sur l'usage de résumés d'études ou le manque d'analyse critique envers ces dernières en décontextualisent les résultats et crée des biais de compréhension ainsi que de transférabilité.

#### Les retombées de l'essai sur mes savoirs dans ma pratique professionnelle

Aussi, les apprentissages effectués lors de la recension initiale et la synthèse des écrits m'ont permis de développer mon habileté à lire et à mieux comprendre la littérature scientifique anglaise, sans être devenue bilingue. De plus, j'ai cerné l'urgence imminente du développement du LI pour la réussite éducative des élèves à risque et HDAA; j'ai réalisé que le LI devrait s'étendre à l'ensemble des élèves considérant la diversité des capacités, besoins, intérêts et personnalité des élèves. J'ai aussi constaté que le LI peut être complété par d'autres formes de leadership telles que le leadership pédagogique de Marzano, Waters et McNulty (2016) et le leadership moteur de Fullan (2015); ces éléments seraient également à approfondir.

Dans cette lignée, plusieurs connaissances réinvesties dans mes pratiques d'accompagnement comme CPA sont peu élaborées, voire même absentes, dans cet essai puisqu'ils ne faisaient pas partie de mes objectifs spécifiques d'essai de maîtrise et qu'il fallait en limiter l'étendue de la recherche aux critères préétablis. Par exemple, c'est pour cette raison que les différents rôles de l'accompagnant sont succincts, tout comme les détails d'un processus d'accompagnement, de l'entrée en relation à la terminaison (Lescarbeau *et al.*,

2003), ou que l'accompagnement par une dynamique d'étayage par un praticien exerçant une fonction éducative (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) sont absents. Dans cette même lignée, j'ai restreint les figures visuelles permettant d'accéder à davantage de sens afin de respecter le nombre maximal de pages prescrit pour ce rapport final. Aussi, l'approfondissement des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement selon les gestes professionnels, les actions (en tant qu'accompagnateur et auprès des personnes accompagnées) et les questions de réflexions (Lafortune, 2008a, 2008b, 2008c) sont retirés. La majorité des résultats de la recherche sur les bases de données au sujet de l'accompagnement du personnel scolaire (excluant la DÉS) par des professionnels ou par des DÉS (April et Bouchamma, 2017; Bouchamma, Giguère et April, 2016, 2017; Leclerc, 2012; Leclerc et Moreau, 2011; Ouellet *et al.*, 2011; Rousseau et Thibodeau, 2011) en sont aussi exclus. Ainsi, au regard de l'instauration d'une vision, de valeurs, d'attitudes et d'actions inclusives, je pourrais m'appuyer sur de nouveaux cadres de références tels que le rapport sur *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation* publié récemment par l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité [OFDE] (Larochelle-Audet, Magnan et Potvin, 2018) afin d'étoffer mes connaissances.

Les retombées de l'essai sur mes savoir-faire et savoir-être dans ma pratique professionnelle

Dans le cadre de ma profession, j'ai réalisé que mon plus grand moteur motivationnel et d'engagement est de réinvestir mes savoirs issus de ma grande curiosité intellectuelle et mon esprit critique par le développement de savoir-faire et de savoir-être. J'ai d'ailleurs réalisé que pour être efficace et performante dans la recherche et la synthèse documentaire, « j'ai avantage à maximiser mon temps par bloc de travail de plusieurs heures » (Journal de

bord, novembre 2017). Cependant, pour les réflexions professionnelles, les bénéfiques sont optimisés lorsque « je peux colliger mes notes à un endroit stratégique tel que le logiciel OneNote » en temps réel (Journal de bord, décembre 2017). J'ai toujours eu le souci du partage de connaissances et de pratiques ainsi qu'un intérêt pour la coconstruction de savoirs, l'explication, la simplification et la rentabilisation des processus. Mon essai m'a amenée à réaliser que mon désir d'apprendre, de comprendre et de créer est multiplié lorsque j'ai l'occasion de vivre des réflexions, régulations et rétroactions collaboratives traitant de projets concrets, individuels ou collaboratifs.

Grâce à la synthèse des résultats sur le coaching et les communautés de pratique, j'ai tenté de développer mes habiletés relationnelles, collaboratives et de gestion du changement dans mes accompagnements en schématisant les savoirs appris et en les structurant dans des listes de vérification pour planifier et réguler mes formations et accompagnements. Le soutien à la pratique réflexive et l'ajustement de pratique sont devenus des éléments importants planifiés dans mes formations et accompagnements ainsi que lors de mes propres réflexions hebdomadaires, semestrielles et annuelles.

J'ai aussi relevé que « j'ai peaufiné ma posture d'ouverture d'esprit, d'analyse systémique et de réflexion active à la nouveauté et à la résolution de problèmes axée sur les solutions » (Journal de bord, février 2018). Cela m'amène à avoir un plus grand souci de simplifier les tâches cléricales, de faciliter les échanges verticaux et horizontaux dans ma commission scolaire et de travailler en partenariat pour favoriser la cohérence dans des situations professionnelles concrètes et près de la réalité des milieux. De plus, j'ai le souci de contribuer à ce que les DÉs approfondissent leurs connaissances au regard d'un continuum d'intervention et de services et au développement de leurs compétences quant à l'ouverture à

la diversité et à l'actualisation de l'IS des élèves en vue de la réussite éducative de tous. L'expertise développée lors de ma maîtrise intéresse mes cadres supérieurs qui m'ont récemment sollicitée en tant que ressource pour alimenter certaines directions adjointes du service des ressources éducatives dans l'accompagnement des DAÉ en insertion professionnelle. Plusieurs résultats déjà issus de mon essai ainsi que de la recherche en administration scolaire pourront assurément répondre à ces besoins. En plus, il m'a été annoncé que mon mandat des prochaines années pourrait s'articuler de façon plus importante et formelle autour de l'accompagnement des DÉS.

Les retombées de l'essai sur mes orientations quant à ma formation continue

En raison de ma grande curiosité intellectuelle, « j'ai le souci d'être à l'affût des derniers résultats de la recherche en éducation et je désire de répondre à différents questionnements et problématiques professionnelles » (Journal de bord, janvier 2018).

Depuis le début de ma dernière année de maîtrise, je sais que je veux poursuivre des études de 3<sup>e</sup> cycle universitaire. Entre autres, j'ai découvert que « j'aimerais investiguer un projet doctoral traitant du développement du LI des DÉS » (Journal de bord, février 2018) ou « cerner dans quelles modalités et fonctions le LI de la DÉS peut être partagé avec la communauté éducative » (Journal de bord, mars 2018). De plus, « je me questionne afin de découvrir s'il y a des différences dans le LI que les DAÉ » (Journal de bord, avril 2018) peuvent déployer. Ces différences s'expliquent, entre autres, par la surcharge causée par les différentes tensions de rôle (Royal, 2008) vécues lors de leur insertion professionnelle. Je ressens le besoin de continuer à semer la curiosité et les savoirs dans mon milieu professionnel concernant le LI afin de voir les besoins qui en émergeront. Parallèlement, je considère que le

modèle d'accompagnement collectif de Guillemette (2011,2014) pourrait être un dispositif intéressant à étudier dans une démarche d'accompagnement visant, entre autres, le développement du LI des DÉs.

En somme, je vais poursuivre mes réflexions actives afin de préciser ce projet doctoral : qu'est-ce qui enrichirait réellement le milieu de la recherche? Qu'est-ce qui serait innovant et répondrait à des besoins en administration scolaire? Qu'est-ce qui est réalisable dans ma commission scolaire; une recherche-action?

En filigrane, je suis également en réflexion afin de déterminer si j'entrevois une carrière en tant que professeure-chercheuse. Afin d'explorer en ce sens, je compte publier quelques articles présentant les résultats de mon essai, participer à quelques colloques, devenir membre d'associations en administration scolaire et devenir chargée de cours à l'université.

En somme, grâce à la description et à l'analyse des écrits scientifiques sur les modèles d'accompagnement auprès de la DÉs, j'ai relevé comment certains d'entre eux permettent de développer le LI de la DÉs. Ces connaissances et ce travail de synthèse m'ont permis d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans le cadre de ma pratique professionnelle.

## CONCLUSION

Le système éducatif québécois a atteint un point de rupture où les contextes éducatifs complexes sont multiples et courants (CSÉ, 2017b). En effet, la situation des élèves à risque et HDAA est alarmante (CDPDJ, 2018) puisqu'elle ressemble davantage à un contexte scolaire d'exclusion ou d'intégration scolaire<sup>1</sup> difficile (CSÉ, 2016; CSÉ, 2017b). Ainsi, la situation porte préjudice à ces élèves et met en péril leur réussite éducative. Bien que l'IS soit promue depuis longtemps (UNESCO, 1990), les milieux scolaires peinent à l'actualiser uniformément; ils sont essouffés et limités. Tout le personnel scolaire des commissions scolaires a besoin de formation et d'accompagnement en vue de basculer vers un paradigme d'IS; dans ce contexte, la DÉS a un rôle crucial à jouer dans son établissement ainsi qu'auprès de son personnel scolaire en vue de la favoriser (CDPDJ, 2018; CSÉ, 2017a; 2017b; Thibodeau *et al.*, 2016).

Travaillant en tant que conseillère pédagogique en adaptation scolaire, j'observe, tout comme la recherche en éducation le dépeint, des enjeux majeurs dans l'IS des élèves à risque et HDAA. Dans le cadre de cet essai, l'exploration de la documentation scientifique concernant l'IS et l'accompagnement de la DÉS afin de décrire comment le coaching et les communautés de pratique pourraient permettre de développer son LI m'a permis de relever certains constats. Il semble que la réussite de l'IS s'appuie sur une DÉS qui exerce certains rôles concernant la formation sur l'IS et sa promotion, tout comme la mise en œuvre et la

---

<sup>1</sup> « Dans les situations d'intégration scolaire, l'élève ayant des besoins particuliers est intégré à la classe ordinaire, mais doit s'y adapter (avec les mesures mises à sa disposition). Il doit évoluer comme les autres et suivre l'enseignement donné. » (CSÉ, 2017b, p. 5)

régulation des pratiques et actions inclusives (Thibodeau *et al.*, 2016). Ce contexte nécessite souvent un changement de croyances et de pratiques chez l'ensemble du personnel scolaire (Bélanger, 2015; CSÉ, 2017a); cette orientation éducative crée des situations complexes à travers lesquelles la DÉs a avantage à naviguer en s'appuyant sur de solides connaissances en IS et sur des compétences en accompagnement du personnel (CSÉ, 2017b; Rousseau et Point, 2015; Thibodeau *et al.*, 2016).

L'analyse réflexive des apprentissages actualisés lors de la rédaction du rapport de lectures a soulevé l'importance du développement du LI pour la réussite éducative des élèves à risque et HDAA, mais m'a aussi permis de prendre conscience qu'il devrait s'étendre à l'ensemble des élèves considérant la diversité des capacités, besoins et personnalités des élèves. Assumant un rôle essentiel dans la réussite de l'IS, il est indispensable que la DÉs bénéficie d'accompagnement de la part d'un accompagnant réflexif ayant des savoirs, savoir-faire et savoir-être appuyés sur l'andragogie, sur l'IS et sur des données issues des résultats rigoureux de la recherche. De plus, il est préférable que cet accompagnant soit habilité à servir de modèles pour que la DÉs transpose l'accompagnement reçu dans sa propre pratique d'accompagnement auprès de la communauté éducative de son milieu. Ces accompagnements doivent être réfléchis, planifiés, structurés et régulés afin qu'ils favorisent le déploiement efficace du LI de la DÉs visant la réussite éducative des élèves à risque et HDAA.

Il est possible d'anticiper qu'un accompagnant, exempt de posture hiérarchique et d'expert, qui combine des modèles de coaching et de communautés de pratique en abordant essentiellement le déploiement optimal du LI de la DÉs dans son établissement par l'entremise d'un projet professionnel, favorise le développement et le transfert des connaissances dans la pratique. Dans ce contexte de changement du système éducatif

québécois vers une culture plus inclusive qui nécessite un changement profond de croyances et pratiques (CSÉ, 2017b), là où le coaching atteint ses limites du contexte individuel, les communautés de pratique semblent prometteuses pour optimiser le développement du LI des DÉS. Ce développement doit être orienté sur la thématique de l'IS au regard des attitudes et actions d'un leader inclusif. À cet égard, il serait prometteur de documenter et d'évaluer un tel dispositif afin d'en mesurer les retombées sur le développement du LI de la DÉS, sur le développement des pratiques inclusives de leur personnel scolaire, et, par ricochet, sur la réussite éducative des élèves à risque et HDAA de leur établissement. Il serait aussi pertinent d'approfondir l'impact de ce dispositif d'accompagnement de la DÉS sur son propre développement professionnel en tant qu'accompagnant auprès de son personnel scolaire. En parallèle, il serait enrichissant de découvrir comment le LI peut être partagé par toute la communauté éducative.

APPENDICE A  
RECHERCHES PAR MOTS-CLÉS

<b>Recherche 1</b>		
<b>Descripteurs</b>	<b>Descripteurs en français</b>	<b>Descripteurs en anglais</b>
1a) Coaching	Accompagnement professionnel individuel <i>OU</i> Coaching	Individual professional coaching <i>OR</i> Coaching
1b) Communautés de pratique	Communautés de pratique <i>OU</i> Apprentissage coopératif <i>OU</i> Organisation apprenante	Communities of practice <i>OR</i> Cooperative Learning <i>OR</i> Learning Organization
<i>ET</i>	<i>ET</i>	<i>AND</i>
2) Leadership inclusif	Leadership inclusif <i>OU</i> Leadership pour la justice sociale <i>OU</i> Leadership d'équité	Inclusive leadership <i>OR</i> Leadership for social justice <i>OR</i> Equity leadership
<i>ET</i>	<i>ET</i>	<i>AND</i>
3) Direction d'établissement scolaire	Chef d'établissement <i>OU</i> Direction d'établissement scolaire <i>OU</i> Direction d'école <i>OU</i> Gestionnaire scolaire	Principals <i>OR</i> School principals <i>OR</i> School leaders <i>OR</i> School administrators

<b>Recherche 2</b>		
<b>Descripteurs</b>	<b>Descripteurs en français</b>	<b>Descripteurs en anglais</b>
1a) Coaching	Accompagnement professionnel individuel <i>OU</i> Coaching	Individual professional coaching <i>OR</i> Coaching
<i>ET</i>	<i>ET</i>	<i>AND</i>
1b) Communautés de pratique	Communautés de pratique <i>OU</i> Apprentissage coopératif <i>OU</i> Organisation apprenante	Communities of practice <i>OR</i> Cooperative Learning <i>OR</i> Learning Organization
<i>ET</i>	<i>ET</i>	<i>AND</i>
2) Inclusion scolaire	Inclusion scolaire <i>OU</i> Justice sociale <i>OU</i> Équité	Inclusive school <i>OR</i> Social justice <i>OR</i> Equity
<i>ET</i>	<i>ET</i>	<i>AND</i>
3) Direction d'établissement scolaire	Chef d'établissement <i>OU</i> Direction d'établissement scolaire <i>OU</i> Direction d'école <i>OU</i> Gestionnaire scolaire	Principals <i>OR</i> School principals <i>OR</i> School leaders <i>OR</i> School administrators

<b>Recherche 3</b>		
<b>Descripteurs</b>	<b>Descripteurs en français</b>	<b>Descripteurs en anglais</b>
1a) Coaching	Accompagnement professionnel individuel <i>OU</i> Coaching	Individual professional coaching <i>OR</i> Coaching
1b) Communautés de pratique	Communautés de pratique <i>OU</i> Apprentissage coopératif <i>OU</i> Organisation apprenante	Communities of practice <i>OR</i> Cooperative Learning <i>OR</i> Learning Organization
<i>ET</i>	<i>ET</i>	<i>AND</i>
2) Leadership	Leadership	Leadership
<i>ET</i>	<i>ET</i>	<i>AND</i>
3) Éducation	Éducation	Education

<b>Recherche 4</b>		
<b>Descripteurs</b>	<b>Descripteurs en français</b>	<b>Descripteurs en anglais</b>
1a) Coaching	Accompagnement professionnel individuel <i>OU</i> Coaching	Individual professional coaching <i>OR</i> Coaching
1b) Communautés de pratique	Communautés de pratique <i>OU</i>	Communities of practice <i>OR</i>

	Apprentissage coopératif <i>OU</i> Organisation apprenante	Cooperative Learning <i>OR</i> Learning Organization
<i>ET</i>	<i>ET</i>	<i>AND</i>
2) Direction d'établissement scolaire	Chef d'établissement <i>OU</i> Direction d'établissement scolaire <i>OU</i> Direction d'école <i>OU</i> Gestionnaire scolaire	Principals <i>OR</i> School principals <i>OR</i> School leaders <i>OR</i> School administrators

<b>Recherche 5</b>		
<b>Descripteurs</b>	<b>Descripteurs en français</b>	<b>Descripteurs en anglais</b>
1a) Coaching	Accompagnement professionnel individuel <i>OU</i> Coaching	Individual professional coaching <i>OR</i> Coaching
1b) Communautés de pratique	Communautés de pratique <i>OU</i> Apprentissage coopératif <i>OU</i> Organisation apprenante	Communities of practice <i>OR</i> Cooperative Learning <i>OR</i> Learning Organization
<i>ET</i>	<i>ET</i>	<i>AND</i>
2) Éducation	Éducation	Education

APPENDICE B  
JOURNAL DE BORD

### Canevas de prise de notes

Sections	Données colligées
Date	
Type de notes (méthodologiques ou théoriques)	
Activités réalisées	
Contexte	
Résultats	
Idées/changements	
Suivi à effectuer	
Analyse réflexive	
Lien avec le bilan d'apprentissages	Mon apprentissage est :
Autres	

### Exemple de notes méthodologique

Recherche 1 Descriptif en anglais	Education Source ERIC	Cairn
	*Trouver tous mes termes de recherche *Date : 1990 à aujourd'hui	*résumé
Individual professional coaching OR Coaching AND Inclusive leadership OR Leadership for social justice OR Equity leadership AND Principals OR School principals OR School leaders OR School administrators	<u>26 sources</u> dont 6 valides (Filtres : * texte intégral : <u>16 sources</u> * relus par un comité de lecture : <u>12 sources</u> )	0
Communities of practice OR Cooperative Learning OR Learning Organization AND Inclusive leadership OR Leadership for social justice OR	<u>11 sources</u>	0 *texte intégral : <u>9 sources</u>

## Exemples de notes théoriques (OneNote)

- Souci de simplifier la paperasse et faciliter les échanges verticaux et horizontaux.
  - travailler en arrimage dans le concret et près de la réalité des milieux.
- Souci de développer les pratiques des DE (et du personnel scolaire) au regard d'un continuum d'intervention services.
  - Actualisation de la diversité et de l'inclusion des élèves en vue de la réussite éducative de tous.
- Je réalise qu'initialement, je voulais travailler les stratégies d'accompagnement individuelles et collectives, mais que j'ai été orienté vers le coaching, car je sentais qu'il était obligatoire que je me campe dans un modèle... Cela limite le contenu que je dois actuellement explorer.
- Plus que j'avance dans ma M.Ed. plus je deviens critique de ce qui est dit et promu dans ma pratique/CS. Je questionne, d'où vient cette information, quels sont les limites, le contexte (métho), les critères de rigueur scientifique ?
  - Je suis incommodée par les prises de décisions des gestionnaires qui sont limitées par leurs connaissances caduques des résultats issus de la recherche
  - Avant que les résultats de recherche arrivent dans les revues professionnelles et les livres, une décennie passe et les résultats de la recherche ont déjà évolués.
- monographies et thèses que j'ai trouvées (par boule de neige) ainsi que la pertinence de les explorer sans me perdre dans la masse d'informations en m'écartant des balises de la M.Ed.
- projet doctoral est un peu mis sur la tablette par mes supérieurs qui ne sont pas encore « rendus là » dans leur réflexions, bien qu'ils sentent que mon projet de développement du leadership inclusif des DE soit en cohérence avec les besoins de la CS, le PEVR, les recommandations du CSE, les orientations du MEES, etc. *Je me questionne, est-ce que je vais "attendre" qu'ils y soient rendus ? J'aime travailler sur le terrain, dans le concret...*
- Je sais que je serai prochainement sollicitée en tant que ressource pour alimenter une des directions adjointes du service des ressources éducatives dans l'accompagnement des DAE du secondaire en insertion professionnelle. Plusieurs résultats déjà issus de la recherche pourront certainement répondre à ses besoins (Pelletier, Chevalier, Royal, Bloom, Guillaumette, etc.). Il m'a été annoncé que mes supérieurs anticipaient modifier ma tâche en

## Exemple de notes méthodologiques (OneNote)

- février 2018**
- 5) Guillemette 2014 Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. 15 janvier 2018
  - Harmattan et Jaillon, D. (2014). Du coaching à l'accompagnement professionnel personnalisé. Paris: Harmattan.
  - Faïen Duchon, P., Chanut, M. et Molinié, M. (2014). Le développement de la réflexivité et de la critique dans la formation au coaching. Le sujet dans la cité, Actuels 3(1), 159-178.
  - VIDEOS UdeS Non, pas en lien avec C./P.C. 20 février 2018
  - PowerPoint UdeS Non, pas en lien avec C./P.C. 20 février 2018
  - Bloc des sources anglaises (1: traduction (5 janvier 2018); 2: Lecture et analyse)
    - Bloom, G. S., Castagna, C. L., Moir, E. et Warren, B. (2005). Blended Coaching: Skills and Strategies to Support Principal Development. Thousand Oaks, California: Corwin Press, A SAGE Publications Company.
      - ♦ CHAPITRE 1: 5 janvier 2018
      - ♦ CHAPITRE 6: 5 janvier 2018
      - ♦ LIVRE
    - Baker J. A. et Bloom G. S. (2017). Growing support for principals 17 janvier 2018
    - Rubitz, G. (2016). Effective Strategies for District Leadership to Create Successful Inclusion Models A utiliser pour garnir la problématique et le cadre théorique, pas pour les résultats 20 février 2018
    - Fletcher, S. et Mullen, C. A. (2012). The SAGE handbook of mentoring and coaching in education. Los Angeles, California: SAGE Publications Inc.
      - ♦ Oti 15 janvier 2018
      - ♦ Chapitre 15 15 janvier 2018
      - ♦ Chapitre 16 15 janvier 2018
    - Farver, A. R. et Holt, C. R. (2015). Value of Coaching in Building Leadership Capacity of Principals in Urban Schools. Education Leadership Review of Doctoral Research, 2(2), 67-76. 1er février 2018
    - Hayashi, G. A. (2016). Administrative Coaching Practices: Content, Personalization, and Support. Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 27, 173-192. 15 janvier 2018
    - James-Ward, C. (2011). The Development of an Infrastructure for a Model of Coaching Principals. International Journal of Educational Leadership Preparation, 6(1). Étude de cas, peu transférabilité 5 janvier 2018
    - McGregor (2011) Learning to Lead and learning for learning. The power of coaching in educational leadership preparation
    - McKay Boren, D. (2017). Synergistic school leadership: COACHING TEACHERS, TEAMS AND TEAM LEADERS. (cover story). Leadership, 40(5), 40-43. Revue professionnelle 20 février 2018
    - Robinson, J., Horan, L. et Manavati, M. (2009). Creating a Mentoring Coaching Culture for Ontario School Leaders. Part of a special issue: Examining and Expanding Mentoring Practice, 20(1/2), 35-38 15 janvier 2018.
    - Wise, D. et Cavazos, B. (2017). Leadership coaching for principals: a national study. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 25(2), 223-245. doi: 10.1080/13611267.2017.1327890 20 février 2018
    - Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G. et Lovett, S. (2017). The potential of group coaching for leadership learning. Professional Development in Education, 43(4), 812-828. doi: 10.1080/19415257.2016.1223738 20 février 2018
    - Wenger, E. et al. (2002) Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Cambridge
  - e. la gestion différenciée de l'activité éducative semble en étroit lien avec le leadership inclusif, en discuter avec AGP **NON 25 janvier 2018**
  - f. Lire et sortir le contenu des modèles d'accompagnement de:
    - i. Lescarreau **NON 25 janvier 2018**
    - ii. Lafortune **NON 25 janvier 2018**
    - iii. Voir le cadre de référence de Guillemette (Savoie-Zajc et ...)
    - iv. Leclerc: laisser tomber car plus pour les CAP 19 janvier 2018
  - g. Revoir les étapes de la méthodologie
  - h. Ajouter les éléments pertinents des deux dernières publications du CSE (octobre et décembre 2017) dans mon projet de développement professionnel

APPENDICE C

CANEVAS DE GRILLE DE LECTURE SYNTHÈSE



APPENDICE D

CANEVAS DE NOTES DE LECTURE

**Canevas de notes de lecture vierge****RÉFÉRENCE COMPLÈTE :****RÉSUMÉ** (copier-coller le résumé ici)

« ».

**MOTS-CLÉS :****Notes d'identification sur le texte scientifique**

Pays de l'étude :

Langue (F/A) :

Type d'étude/devis :

Types de participants :

Niveau d'enseignement :

Modèle d'acc. (C./P.C.) :

Critères de rigueur scientifique :

**Description du modèle (définitions, concepts, théories, etc.)****Stratégies/techniques et outils d'accompagnement suggérés****Divergences/similarités des modèles****Lien avec le leadership inclusif** (*Vision, valeur, attitudes et actions*)**Critique et limites du texte** Raison d'exclusion (s'il y a lieu) *Critères de rigueur scientifique (Fortin, 2016, p.90-93; 377-379) : Les dates des documents, articles profess. Vs scien., type de participants, quanti (grosseur échantillon) vs quali. (Représentatif selon le contexte)*

### Canevas de notes de lecture complété

**RÉFÉRENCE COMPLÈTE** : Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G. et Lovett, S. (2017). The potential of group coaching for leadership learning. *Professional Development in Education*, 43(4), 612-629. doi : 10.1080/19415257.2016.1223736

#### RÉSUMÉ (copier-coller le résumé ici)

«Despite group coaching being used to facilitate goal-focused change in a range of organizational contexts, there is little research evidence of its use or efficacy in continuing professional development programs for educational leaders. In the first part of this article we define coaching and consider the benefits and challenges of several forms of coaching for leadership learning. In the second part, we introduce the Professional Learning through Feedback and Reflection group coaching model and reports on an international pilot of its use in a continuing professional development program for school leaders. The stimulus for group coaching with this model came from the completion of a self-assessment instrument and subsequent feedback report which provoked individual reflection on personal competencies. A protocol used within the coaching process itself provided structure for school leaders to clarify problems and issues, share perspectives and experiences, reflect and plan for change. Analysis of data from the pilot indicates that group coaching, informed by heightened awareness of personal competencies, may have the potential to assist school leaders to identify their personal strengths and challenges, better understand the dynamic and complex nature of their own organization, and inform change processes to improve learning outcomes. ».

**MOTS-CLÉS** : group coaching; professional development; school leaders

#### Notes d'identification sur le texte scientifique

Pays de l'étude : Australia, Cyprus, Norway	Langue (F/A) : A.	Type d'étude/devis : qualitatif
Types de participants : " In the pilot the participants were mainly principals, but in some countries middle leaders and senior leaders were also included. [...]The pilot of the PROFLEC program involved 10 countries and was led by Professor Dr Stephan Huber from the University of Teacher Education Switzerland, with funding support from the European Commission. Groups consisting of four to six participants took part in the coaching program, which involved groundwork, goal-setting, reflections and action-taking" (p.613)	Niveau d'enseignement : ND	Modèle d'acc. (C./P.C.) : C. et P.C. (coaching de groupe)
Critères de rigueur scientifique : peu mentionnés***		

**Description du modèle (définitions, concepts, théories, etc.)**

### **Développement professionnel**

« Huber (2011) suggests that the transfer of knowledge to practice is crucial in the leadership learning process and argues for a variety of strategies to be incorporated into continuing professional development (CPD) programs, including attention to cognitive theoretical ways of learning (e.g. lectures and self-study), collegial (e.g. group work) and communicative process-oriented procedures (e.g. group projects), and reflexive methods (e.g. self-assessment and feedback). » Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.612).

#### **«Coaching in continuing professional development**

Coaching has been conceptualized in a variety of ways (Huff *et al.* 2013), largely in relation to its similarity to and difference from mentoring. In many cases, coaching and mentoring are used interchangeably and many theorists and practitioners see one as a subset of the other. Fletcher (2012) argues that the two are distinguishable according to the purposes they are designed to achieve. » Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.614).

« Bloom *et al.* (2005) Coaching is a structured process that aims to enable the development of specific aspects of a professional's practice. This can often be done in one-to-one sessions or group sessions. [...]

Tolhurst (2010) likewise notes the similarities and differences between coaching and mentoring : in coaching, coachees take responsibility for meeting their own goals and carrying out actions; in contrast, a mentor will offer advice and pass on knowledge from his/her experience to the mentee. Regardless, both mentoring and coaching share some similarities. These include the need for a trusting relationship, confidentiality, mutual respect and dedicated time.» Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.614).

#### **«Coaching as a professional learning tool for school leaders**

[...] coaching appears to be more narrowly focused on the development of job-related tasks and skills and the associated provision of feedback (Forde *et al.* 2012). [...]

Generally, coaching is seen as offering support to school leaders to put issues and concerns into perspective, increase their efficiency and become innovative (Mavrogordato and Cannon 2009). For example, Close (2013) suggests that coaching within leadership programs can further support school leaders to develop political astuteness. He argues for a conceptual framework and narrative approach to be used by coaches. To this end, Wise and Jacobo (2010) propose a framework to clarify the concepts of the principal being coached, of the principal coaching others and of the principal taking action in order to understand what aspects of coaching lead an institution to a higher level of functioning. » Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p. 615-616).

#### **«Leadership transformational**

In a second example, the knowledge produced through coaching is considered socially constructed and negotiated to the point that the status quo is explicitly interrogated (Johnson 2004, Crow 2012). When this approach is linked to professional learning for school leaders, there is the prospect of transformational leadership encouraging proactivity, even that which challenges the status quo and targets persistent systemic issues. Transformational leadership involves creating the conditions that facilitate changes in pedagogy, curriculum and assessment (Leithwood and Jantzi 2005). » Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.616).

« Leadership coaching in schools has so far been presented mostly as an individualized approach involving a leader and either an internal coach or an external coach from, for example, the CPD provider.

Robertson (2005) describes peer coaching as a relationship between at least two people who work together to set and achieve professional goals. In a further study, Robertson (2008) concluded that participants take ownership of their own personal development, gain greater intellectual independence and agency, and become politically empowered through peer coaching. Peer coaching also appeared to give participants the confidence to try out new learning opportunities in their institutions : they move from being reactive and isolated to being proactive.

More recently, group coaching has become another variant. Whilst coaching is a collaborative approach between the coach and the coachee, group coaching also includes co-coaches. The difference is that a learning community comprised of school leaders representing a variety of school cultures and contexts is formed. As a result, group coaching provides a unique scenario for different collegial voices to support the development of school leaders' social and cultural competences (Britton 2010, Thornton 2010). » Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.616).

#### « **Coaching de groupe : pratiques collaboratives**

Furthermore, others such as Lee (2007) claim that collaborative engagement with a range of leaders from diverse contexts increases professional interaction, provides opportunities for school leaders to consider new ways of working as leaders of organizations and promotes awareness of how leadership can be performed differently in different school cultures (Passmore and Law 2009), thus supporting the professional learning of school leaders (Aas and Vavik 2015). » Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.616).

#### « **Group coaching : brief literature review**

Most coaching approaches are dyadic (one to one); few models of group coaching have been developed even though researchers acknowledge the necessity of interventions on a group level to promote organizational change and transformative models of leadership. Systemic awareness is highlighted in many organizational learning models, the main argument being that both individuals and groups have a need to understand complexity within and across organizations (Argyris and Schön 1996, Senge 2000, Schein 2009). Despite there being no clear scientific evidence of the effect of group coaching, there appears to be tacit agreement on its benefits, especially as a contributor to organizational change.

Group coaching is more goal focused than the process orientation of group facilitation, and the roles of coach and facilitator are slightly different. In group coaching, the coach focuses on the content that is being discussed within the group as well as the facilitation of the group coaching process (Aas and Flückiger). An effective facilitation of group coaching includes four areas for facilitation : preparation of the group coaching sessions; introduction of the sessions; management of the group interaction; and summarizing and synthesizing the emerging ideas and actions (Rothwell 2008). Whilst conducting this dual role, the facilitator is detached, focused on the team process, whilst the coach is engaged in the dialogue (Clutterbuck 2007, Brown and Grant 2010). [...]

coaching is presented as a performance-based approach focusing on specific activities and practical issues that might enable and constrain school leaders' everyday performance in the life of the school, rather than as a psychoanalytic approach. This is significant to clarify, because coaching of school leaders needs to be clearly reflecting life in schools, and to be taking into consideration various types of feedback and use of reflection processes in order to influence learning, which in its turn will improve practices and performance. Thus, group coaching is defined here as a feedback-assisted process whereby school leaders engage in facilitated, peer-supported reflection which may influence adult learning and improve professional practice. » Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.616-617).

### « Définition du coaching de groupe tel que PROFLEC

a coaching model was developed for use by participating countries. The PROFLEC coaching model adopted Whitmore's (2004) five developmental questions from the GROW model, namely : 'Where do I stand now?', which is associated with establishing an accurate perception of one's present state; 'Where do I want to be?', which entails establishing a clear vision of where to go; 'Why should I make the effort to change?', which is clearly a motivational consideration; 'How will I get there?', which is linked to action planning for development and improvement through distinct measures and actions; and 'How can we support the change process?'. The underlying assumption in designing coaching processes from these five developmental questions was that the processes need to be coupled with continuous support, monitoring and follow-up of the coachees' focus throughout the group coaching sessions.» Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.618).

### Stratégies/techniques et outils d'accompagnement suggérés

«Tolhurst (2010) suggests that coaching can be beneficial to individuals as well as the organization as a whole by combining the elements of challenge and support. Benefits to individuals include increased levels of personal confidence, competence and personal agency. Organizational benefits of coaching include increased staff capability in responding to new roles or tasks, and improvements to the organization's practice. [...]

Cheliotis and Reilly (2010, p. 93) even go so far as to suggest that coaching 'is counterintuitive to the typical way we think about leadership happening. Instead of being the problem solver and idea generator, the leader becomes the keeper of the vision and the one who helps others succeed'. They refer to challenges such as the coach and coachee having differing personal agendas, insufficient information to understand the other's viewpoint, miscommunication due to poor listening or inattention to body language, and how a coach's inattention to word choice or question type may move the conversation towards judgments, criticisms and interrogation, making the person being coached defensive. High relational trust is deemed to be essential for successful coaching. » Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.614).

« Coaching within professional learning programs for adult learners should have an instructional focus. MacBeath and Dempster (2009) argue that an explicit focus on and expectation for learning by both teachers and students serves as motivation for, rather than surveillance of, learning. Collaboration is another feature of adult learning incorporated into coaching. Hunzicker (2011) pinpoints the power of working together as opposed to working alone because problems, viewpoints and ideas can be shared and solutions determined. She maintains that collaboration is important because it is both active and interactive and facilitates knowledge exchange. Further, when dialogue, negotiation and reflection about an issue occur, learning is an expected outcome. The notion of support is related to collaboration. A coach can offer timely support which is sensitive to the individual, especially when accompanied by a careful choice of language to ensure a respectful tone and a constructive focus.

### Fréquence des rencontres

Hunzicker (2011) claims that the frequency and duration of learning opportunities are an important consideration in adult learning. She suggests that ongoing learning is preferred to one-off encounters because multiple opportunities offer the chance to build on experiences, practise new skills and receive feedback over time. Each of the aforementioned features is needed to ensure that coaching makes a useful contribution to adults' professional learning.» Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.615).

« **Overview of the PROFLEC group coaching protocol steps and informing ideas from the literature.**

1. Presentation of the coaching issue : 'Where do I stand now?' (Whitmore 2004)
  - a. Adults as learners are motivated to solve problems in their lives (Hunzicker 2011) Trust and support are promoted through sharing with the group (Brown and Grant 2010)
  - b. Coaching needs an instructional focus (Hunzicker 2011)
  - c. An explicit focus and expectation for learning serves as motivation (MacBeath and Dempster 2009)
2. Questioning to clarify the issue : 'Where do I want to be?' (Whitmore 2004)
  - a. The needs and values of others can be recognized by asking open questions (Cheliotos and Reilly 2010)
  - b. Questions can be used to clarify, probe, seek alternatives and paraphrase (Dalton 2010)
  - c. Coaching requires strong listening and communication skills (Brown and Grant 2010)
3. Reflection and perspectives related to the issue : 'How will I get there?' (Whitmore 2004)
  - a. In feedback processes there is a need for trusting relationship, confidentiality and mutual respect (Tolhurst 2010)
  - b. Communicative feedback recognizes values and possibilities (Perkins 2003)
  - c. Multiple voices support the development of social and cultural competencies (Britton 2010, Thornton 2010)
  - d. Collaborative engagement with other leaders increases culture and contextual competences (Lee 2007, Aas and Vavik 2015, Passmore and Law 2009)
  - e. Group coaching creates professional learning communities (Stoll *et al.* 2006)
4. Reflections and responses from the coachee : 'Why should I make the effort to change?' (Whitmore 2004)
  - a. The learner must take responsibility for meeting goals and carrying out actions (Tolhurst 2010)
  - b. Participants take ownership of their own personal development, gain greater intellectual independence and agency, and become politically empowered (Robertson 2008)
  - c. Reflection involves double-loop learning (Argyris and Schön 1996)
5. Summing up and decision-making on an action plan : 'How can we support the change process?' (Whitmore 2004)
  - a. Transfer of knowledge to practice is crucial to the leadership learning process (Revens 1979, Kolb 1984, Lewin 1997,
  - b. Huber 2011)
  - c. Ongoing learning builds leadership capacity (Hunzicker 2011) Experienced-based projects promote discovery learning (Cochran-Smith and Lytle 1999)
  - d. Coaching from peers gives participants the confidence to try out new learning opportunities (Robertson 2008) Individual learning influences the development of the organization (Fullan 2005)

**The PROFLEC group coaching pilot**

1. *Presentation of the coaching issue.* The coachee presents his/her objective for coaching and relates it to their work context.
2. *Questioning to clarify the issue.* The co-coaches ask questions for clarification. The coachee responds to the questions.

3. *Reflection and perspectives related to the issue.* The coachee is asked to turn his/her back to the group, and to listen to the group discussion of his/her coaching objective.
4. *Reflections and responses from the coachee.* The coachee rejoins the group and shares his/her reflections on what was discussed.
5. *Summing up and decision-making on an action plan.* The coachee reflects on his/her experience in the coaching process and determines which actions to trial in practice.» Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.620-621).

### Divergences/similarités des modèles

### Lien avec le leadership inclusif

#### «Adult and professional learning

Coaching provides a way to ensure that learning has direct relevance and meaning to a leader's work setting by helping leaders address issues and concerns of practice and make meaningful changes in their daily life (Mavrogordato and Cannon 2009, Heck and Hallinger 2014). [...]» Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.614).

« Hunzicker suggests that adults as learners are motivated by solving problems that relate directly to their lives and create enduring solutions. Such connections to practice help the transfer of knowledge. » (Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.615).

**Critique et limites du texte** *Raison d'exclusion (s'il y a lieu)* Critères de rigueur scientifique (Fortin, 2016, p.90-93; 377-379) : *Les dates des documents, articles profess. Vs scien., type de participants, quanti (grosseur échantillon) vs quali. (Représentatif selon le contexte)*

« The purpose of this article was to introduce the PROFLEC group coaching model and demonstrate its potential for school leadership learning using the findings of an international pilot of the group coaching process within the PROFLEC CPD program. Whilst the examples used were representative of the main findings of the study, the variations and nuances in relation to the implementation of the self-assessment and group coaching within and across countries were not the focus here. Instead, we chose to focus on what we considered one of the most interesting findings – the potential of the protocol.» (Flückiger, Aas, Nicolaidou, Johnson et Lovett, 2017, p.625). **Quel est le potentiel de transférabilité? Quelles sont les différences nationales entre la complexité et la nature du rôle de la DÉS en Australie, à Chypre et en Norvège?**

## RÉFÉRENCES

- Aas, M. (2017). Leaders as Learners : Developing New Leadership Practices. *Professional Development in Education*, 43(3), 439-453.
- Aas, M. et Vavik, M. (2015). Group coaching : a new way of constructing leadership identity? *School Leadership & Management*, 35(3), 251-265. doi : 10.1080/13632434.2014.962497
- April, D. et Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 54-83. doi : 10.7202/1043026ar
- Baker, J. A. et Bloom, G. S. (2017). Growing support for principals. *Learning Professional*, 38(2), 61-65.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches Qualitatives. Hors-série (2)*, 98-114.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010a). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Repéré à [http : //crites.ulaval.ca/sites/crites/files/roles/membre-crites/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](http://crites.ulaval.ca/sites/crites/files/roles/membre-crites/guide_sec_nouvelle_version.pdf)
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010b). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, Canada : Université Laval. Repéré à [http : //crites.ulaval.ca/sites/crites/files/roles/membre-crites/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](http://crites.ulaval.ca/sites/crites/files/roles/membre-crites/guide_sec_nouvelle_version.pdf)
- Beaupré, P., Landry, L. et Tétreault, S. (2010). 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 : pistes d'actions pour apprendre tous ensemble*. (2<sup>e</sup> éd., p. 169-194). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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<sup>e</sup> éd., p. 183-201). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, J. (2011). *Guide pratique d'animation et de formation*. Anjou, Canada : Éditions Saint-Martin.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans S. Bélanger & N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-56). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2010). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2<sup>e</sup> éd., p. 111-132). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 133-155). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.

- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. (*Accompagner, un agir professionnel*) (1<sup>e</sup> éd., p. 19-33). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bloom, G. S., Castagna, C. L., Moir, E. et Warren, B. (2005). *Blended Coaching : Skills and Strategies to Support Principal Development*. Thousand Oaks, California : Corwin Press, A SAGE Publications Company.
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2016). *La supervision pédagogique : guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2017). *Référentiel de compétences d'un superviseur pédagogique : s'autoformer et s'autoévaluer pour superviser individuellement et collectivement*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2011). Communities of practice with teaching supervisors : A discussion of community members' experiences. *Journal of Educational Change*, 12(4), 403-420. doi : 10.1007/s10833-010-9141-y
- Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 62-82. doi : 10.1080/13603124.2013.778332
- Bouchamma, Y., Michaud, C. et Lainey, C. (2013). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 178-195.
- Braun, D., Gable, R. et Kite, S. (2011). Situated in a Community of Practice : Leadership Preparation Practices to Support Leadership in K-8 School. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-17.
- 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. Repéré à [https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjK2PDWs7\\_QAhVj6oMKHaCqB9wQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.acef.ca%2F%2Frevue%2Fpdf%2FXXIX\\_2\\_283.pdf&usg=AFQjCNFQoZyDcUIcyPe01080ZDSxChet\\_g&cad=rja](https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjK2PDWs7_QAhVj6oMKHaCqB9wQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.acef.ca%2F%2Frevue%2Fpdf%2FXXIX_2_283.pdf&usg=AFQjCNFQoZyDcUIcyPe01080ZDSxChet_g&cad=rja) :
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ] (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique* (n<sup>o</sup> Cat. 2.120-12.61.1). Repéré à [http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/etude\\_inclusion\\_EHDA.pdf](http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/etude_inclusion_EHDA.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation* (n<sup>o</sup> 978-2-550-76536-3). Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?lstPublication=RapportAnnuel&lstCommission=ALL>

- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2017a). *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*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Corriveau, L., Lauzon, N. et Garneau, M. (2015). *Éléments qui favorisent et qui nuisent à une démarche de coaching de directions d'établissement scolaire en insertion professionnelle et retombées sur la formation universitaire*. Communication présentée Colloque ADERAE ACFAS, Rimouski, Canada. Repéré à [http : //www.aderae.ca/wp-content/uploads/2015/06/Garneau-et-al-coaching-ADERAE-2015.pdf](http://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2015/06/Garneau-et-al-coaching-ADERAE-2015.pdf)
- Doyle, L. H. (2001). *Leadership and Inclusion : Reculturing for Reform*. Seattle, Washington. Repéré à [https : //search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED456612&lang=fr&site=ehost-live](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED456612&lang=fr&site=ehost-live)
- Elliot, N., Doxey, E., Stephenson, V. et Sirois, G. (2009). *L'école inclusive*. Montréal, Canada : Chenelière-éducation.
- Farver, A. R. et Holt, C. R. (2015). Value of Coaching in Building Leadership Capacity of Principals in Urban Schools. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 2(2), 67-76.
- Fletcher, S. et Mullen, C. A. (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Los Angeles, California : SAGE Publications Inc.
- Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G. et Lovett, S. (2017). The potential of group coaching for leadership learning. *Professional Development in Education*, 43(4), 612-629. doi : 10.1080/19415257.2016.1223736
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur : comprendre les rouages du changement en éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gélinas Proulx, A., Ruest-Paquette, A.-S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C. et Bartosova, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2), 1-24. Repéré à [http : //ripes.revues.org/672](http://ripes.revues.org/672)
- 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, Canada). Repéré à [http : //savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/961](http://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*. Berlin, Allemagne : Presses académiques francophones (PAF).
- 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. 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.
- Hook, P., Vass, A., Sanfaçon, C. et McPhail, I. (2010). *L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive*. Montréal, Canada : Chenelière-éducation.
- Hoppey, D. et McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. doi : 10.1177/0022466910390507
- Isabelle, C., Meunier, H. et Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education*, 51(2), 877-898. doi : 10.7202/1038607ar
- 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.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lafortune, L. (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008b). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008c). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008d). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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*. Repéré à [http : //ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions\\_rapport\\_avril2018\\_vf.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_avril2018_vf.pdf)
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives : le modèle : agir avec compétence en situation : les réponses à plus de 100 questions*. (6<sup>e</sup> éd.). Paris : Eyrolles.

- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*. (7<sup>e</sup> éd.). Paris : Eyrolles.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 189-206.
- Lescarbeau, R., Payette, M. et St-Arnaud, Y. (2003). *Profession : consultant*. (4<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Lesser, E. et Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40(4), 831-841.
- Lyons, W. (2016). Principal Preservice Education for Leadership in Inclusive Schools. *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 36-50.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal, Canada : Éditions de la Chenelière.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Michaud, C. et Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés*, 41(2), 196-211.
- Ministère de l'éducation [MEQ] (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'éducation [MEQ] (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation [MEQ] (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves projet de politique de l'adaptation scolaire* (n° 2550341465 9782550341468). Québec, Canada : Ministère de l'Éducation. Repéré à <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2002/2657969.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS] (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (n° 2-550-46930-5). Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56644>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS] (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* (n° 9782550500810 2550500814). Québec, Canada : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES] (2016). *Pour une politique de la réussite éducative : l'éducation, parlons d'avenir. Document de consultation* (n° 9782550766452). Québec, Canada : Éducation et enseignement supérieur. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2895158>

- Ouellet, S., Caya, I., Tremblay, M.-P., Lainey, C., Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 207-226.
- Parent, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : piste d'action pour apprendre tous ensemble* (2<sup>e</sup> éd., p. 169-193). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56. Repéré à [http : //emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf](http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PAUL%5B1%5D.pdf)
- Paul, M. (2009a). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108. Repéré à [http : //rechercheformation.revues.org/435](http://rechercheformation.revues.org/435)
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*(2), 11.
- Paul, M. (2011). Le coaching comme «art de la conversation». *Revue internationale de psychosociologie*, 17(42), 123-147.
- Pelletier, G. (2017). Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERADE)*, 1(1), 31-48. Repéré à [http : //www.aderae.ca/wp-content/uploads/2017/09/Revue\\_ERAdE\\_Vol1\\_No1.pdf](http://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2017/09/Revue_ERAdE_Vol1_No1.pdf)
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE).
- Potvin, P. (2016). Rôles et responsabilités en accompagnement. Groupe de travail sur les rôles, responsabilités et enjeux du transfert de connaissances en éducation. *3e symposium sur le transfert des connaissances en éducation*. Le centre de transfert pour la réussite éducative au Québec.
- Ramel, S. et Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2, 6-12.
- Rhodes, C. (2012). Mentoring and Coaching for leadership development in schools (*The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (p. 243-256). Los Angeles, California : SAGE Publications Inc.
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students : A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Robidoux, M. (2006). En vrac : Éléments de définition de trois concepts. Manuscrit non publié., *École en chantier*. Repéré à [https : //www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/trois-concepts.pdf](https://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/trois-concepts.pdf)
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, N. et Point, M. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Repéré à [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC\\_RousseauN\\_rapport\\_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9) :
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 100-200.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi. Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 5-48). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 145-164.
- Royal, L. (2008). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- Ryan, J. (2010). Establishing Inclusion in a New School : The Role of Principal Leadership. *Exceptionality Education International*, 20(2), 6-24.
- Salisbury, C. L. (2006). Principals' Perspectives on Inclusive Elementary Schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 70-82.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire : fondements et résolutions de problèmes*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance : Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi : 10.1177/0013161X06293717
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. New York, NY : Commission interinstitutions (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale) pour la conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Repéré à [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF) :
- UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation* (n° 978-92-3-2 00135-1). Paris : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259389f.pdf> :

- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. (1<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Waldron, N. L., McLeskey, J. et Redd, L. (2011). Setting the Direction : The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.
- Wise, D. et Cavazos, B. (2017). Leadership coaching for principals : a national study. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 25(2), 223-245. doi : 10.1080/13611267.2017.1327690