

## Tiré à part électronique de l'article

**Des communautés de pratiques de directions d'écoles  
et de commissions scolaires : une voie pour soutenir  
la mise en place d'écoles inclusives**

*Jean Bélanger, Alexis Gagné, Michel Janosz,  
Isabelle Archambault et Laurent Fahrni*

Publié dans le numéro 85 - avril 2019

Pages 37 à 52

ISBN : 978-2-36616-067-3

Ce document constitue la version éditeur de l'article publié par *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. Cette version, dont les droits sont réservés, est destinée à l'usage personnel de l'auteur dans le cadre de ses activités de formation et de recherche et ne peut être diffusée au public.

Ce fichier PDF a été balisé pour l'accessibilité.

Il a été testé par les logiciels Acrobat Pro, VIP PDF Reader et NVDA.

**La nouvelle revue - Éducation et société inclusives**

ISSN : 2609-5211

Rédacteur en chef : Hervé Benoit

INSHEA 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes

Tél. : 01 41 44 35 71 Mél : [herve.benoit@inshea.fr](mailto:herve.benoit@inshea.fr)



# Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives

Jean BÉLANGER  
Professeur titulaire, Département  
d'éducation et formation spécialisées  
Université du Québec à Montréal

Isabelle ARCHAMBAULT  
Professeure agrégée,  
Université de Montréal,  
École de psychoéducation

Alexis GAGNÉ  
Doctorant, Université de Montréal,  
Sciences humaines et appliquées

Laurent FAHRNI  
Professionnel de recherche,  
Université de Montréal,  
École de psychoéducation

Michel JANOSZ  
Professeur titulaire, Université de  
Montréal, École de psychoéducation

**Résumé :** L'importance accordée à l'école inclusive dans les politiques publiques est de plus en plus prévalente, sans toutefois que cette priorité soit nécessairement appliquée dans les milieux. Une telle évolution dans les pratiques nécessite en effet un changement de culture scolaire substantiel qui ne peut se faire sans l'apport des décideurs. Dans ce sens, plusieurs auteurs soulignent l'importance de s'intéresser aux rôles des directions d'établissement comme acteur dans ce processus. Le présent article fait état des résultats de la première année d'évaluation d'un projet quinquennal qui vise la mise en place de communautés de pratiques professionnelles, composées de membres de la direction de commissions scolaires et de directions d'établissement au Québec. Ce projet a pour but de promouvoir le développement d'un leadership pédagogique favorable à l'adoption au sein des écoles de pratiques inclusives. Les résultats de cette étude montrent notamment que les participants à ce projet attribuent des effets tant sur leurs pratiques de gestionnaire que sur les politiques internes de leurs organisations. Il ressort toutefois que ces effets sont associés à un contexte et une qualité de mise en œuvre très favorable.

**Mots-clés :** Communauté de pratiques - Direction d'établissement - Inclusion scolaire - Leadership pédagogique - Pratiques collaboratives.

**Communities of practice of school principals and district board leaders :  
A promising support for the implementation of inclusive schools**

**Summary :** The importance of moving towards inclusive schools is becoming a more commonly held belief among policy makers. Few schools, however, have successfully made the leap to a fully inclusive learning environment. Such a change in practice requires a transformation of school culture which is not possible without the support of leaders throughout an organization. Many authors have thus underlined the importance of studying the role of school principals in this process. This article will present the results of the first year of an evaluation of a long-term initiative to implement communities of practice made up of school principals in the province of Quebec. The primary objective of the initiative is to development of a school leadership favorable to the implementation of inclusive school practices. The results of this study indicate that participants find the communities of practice to be an effective mode of professional development for themselves, and which also has a strong impact on their organization. It appears, however, that these positive effects are associated with both a favorable context and high quality implementation.

**Keywords :** Collaborative's - Community of practices - Educational leadership - School inclusion - School principal.

Depuis que l'Unesco a adopté la déclaration de Salamanque et qu'elle a confirmé en 2000 l'importance de l'éducation pour tous (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture - Unesco, 1994, 2000), on assiste à un accroissement de l'importance accordée à l'école inclusive, notamment dans les politiques publiques. Bélanger *et al.*, (2018), dans une recension récente des recherches empiriques portant sur l'école inclusive, montrent bien la place importante que cette dernière occupe dans les politiques tant pour les pays développés que ceux en voie de développement. L'école inclusive y est comprise, tout comme dans la présente étude, comme une école à la fois régulière et adaptée aux besoins de tous les élèves qui la fréquentent.

Malgré l'importance politique accordée à l'école inclusive, il reste que sa mise en application se matérialise très peu. L'une des hypothèses permettant d'expliquer la base de cette difficulté est qu'il s'agit d'un changement drastique de paradigme tant du point de vue du positionnement des intervenants que de la culture de service qui s'y associe. Dans des modèles de services comme celui du Québec, la réponse aux besoins des élèves passe principalement par un système de services spécialisés dont l'accès est conditionné par l'obtention d'un diagnostic (Gonçalves et Lessard, 2014). Or le modèle de l'école inclusive s'inscrit dans une perspective tout à fait différente. Selon ce modèle, la réponse aux besoins de tous les élèves est la responsabilité de tous les acteurs de l'école qui se doivent de travailler ensemble afin d'y répondre (Rayndak, Lehr, Ward et DeBevoise, 2014). Il peut y avoir des services spécialisés, mais ces expertises se doivent d'être partagées (Bélanger *et al.*, 2018). Il y a donc une nécessité « *d'horizontalisation* » des relations entre professionnels, enseignants, parents et communauté. Il s'agit donc d'un changement de culture important (McMaster, 2013).

Ce changement passe par une mobilisation des acteurs de la communauté éducative sur une vision partagée de l'école inclusive (Berlach et Chambers, 2011). Une telle mobilisation est toutefois difficile sans qu'un leadership des gestionnaires de cette communauté ne la soutienne. C'est d'ailleurs ce qui amène plusieurs auteurs à identifier les directions d'établissement comme des acteurs clés à deux niveaux. D'abord pour le déploiement au sein de l'école des principes associés à l'école inclusive (Day et Prunty, 2015; Katz et Sugden, 2013), mais également pour la mise en place d'aménagements organisationnels qui permettent de soutenir les changements de pratiques comme la formation, le soutien au personnel, etc. (Loreman, Forlin, Chambers, Sharma et Deppeler, 2014) qui sont souvent sous la responsabilité des paliers supérieurs des systèmes scolaires.

Il importe donc de s'intéresser aux rôles joués par les directions d'établissement scolaire dans le processus de déploiement d'une école inclusive afin de mieux le soutenir. Plus spécifiquement, le présent texte explorera une initiative de mise en place de communautés de pratiques offertes au Québec (Canada) aux Directions d'établissement (DÉ) et aux directions de leur Commission scolaire<sup>1</sup> (CS) pour les soutenir dans le développement de leur leadership pédagogique et de leurs compétences à mobiliser leur personnel vers un changement de culture favorable à l'adoption de pratiques plus inclusives. En adaptant le modèle de Hallinger (2003) au

---

1. Administration régionale des services éducatifs, administratifs et complémentaires du système scolaire.

système éducatif québécois, on entend ici par leadership pédagogique, *l'importance que la direction d'école accorde, dans l'exercice quotidien de ses fonctions, à la réussite de tous les élèves et à l'établissement d'un environnement qui la promeut*. Ce texte présentera d'abord l'état des connaissances sur la place de la direction d'établissement dans les changements de culture en contexte scolaire et l'utilisation des communautés de pratiques comme moyen pour soutenir ce changement de culture. Il présentera par la suite les résultats préliminaires d'une initiative d'envergure visant la mise en œuvre de communautés de pratiques de directions d'établissement dans plus de 60 commissions scolaires au Québec. Les résultats de cette expérimentation seront présentés et discutés afin d'alimenter la réflexion sur les meilleurs moyens pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives ainsi que les conditions nécessaires à leur mise en œuvre.

## **LA PLACE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT DANS LE CHANGEMENT DE PRATIQUES ET DE CULTURE**

L'influence du leadership des directions sur les changements de culture et de pratiques dans une école fait maintenant consensus. Toutefois, la nature précise de cette influence et les mécanismes par lesquels elle s'exerce font encore l'objet de nombreux débats (Leithwood, Sun et Pollock, 2017 ; Sebastian, Allensworth et Huang, 2016). L'influence des directions d'établissement sur les pratiques enseignantes est souvent vue comme indirecte plutôt que directe, et comme impliquant de nombreux facteurs sociaux (Hallinger et Heck, 1996 ; Heck et Hallinger, 2009). Par exemple, Leithwood, Patten et Jantzi, dans un article récent, proposent quatre chemins (paths) par lesquels se traduit l'impact du leadership des directions : les chemins rationnels, émotionnels, organisationnels et familiaux (Leithwood, Patten et Jantzi, 2010). À titre d'exemple, la confiance des enseignants envers les autres et le sentiment d'efficacité collective font partie du chemin émotionnel alors que les structures et la culture collaboratives s'inscrivent dans le chemin organisationnel (Leithwood *et al.*, 2010, 2017). Le leadership des directions est également vu comme un pivot pour amener un changement organisationnel substantiel, tel qu'un changement vers une culture d'enseignement inclusive (Hoppey et McLeskey, 2013 ; Marsick et Watkins, 2003 ; Schein, 2010). Riehl indique pour sa part, trois rôles clés que peuvent jouer la direction dans le développement d'une école inclusive, soit la promotion de programmes pédagogiques inclusifs et d'une culture inclusive, la construction de partenariats entre l'école et la communauté et le soutien au sein du personnel de l'école d'une valorisation de la diversité (Riehl, 2000).

## **LES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUES ET LES COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS COMME MOYENS POUR CHANGER LES PRATIQUES ET LA CULTURE DANS UNE ÉCOLE**

Les pratiques collaboratives sont de plus en plus acceptées comme des courroies de transmission efficaces pour la mise en place de ces mêmes changements de

pratiques et de culture au sein des écoles (DuFour et Eaker, 2009; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace et Thomas, 2006; Vescio, Ross et Adams, 2008).

La *Communauté de pratique* (CoP) est l'une des pratiques collaboratives qui est largement étudiée. Cette appellation a été popularisée par le travail d'Étienne Wenger, qui définit simplement une CoP comme : « *un groupe de personnes qui partagent un intérêt ou une passion pour ce qu'ils font et apprennent à le faire mieux en interagissant sur une base régulière* » (Wenger, 2011). Wenger donne aussi trois caractéristiques propres aux CoPs, soit que les participants partagent 1) un domaine d'intérêt commun, 2) qu'ils s'impliquent dans des activités partagées ainsi que dans les discussions et 3) qu'il y ait des pratiques partagées (Wenger, 2011).

La *Communauté d'apprentissages professionnels* (CAP) est une autre des pratiques collaboratives à laquelle les chercheurs en éducation font souvent référence. Plusieurs définitions de CAP peuvent être répertoriées dans la littérature scientifique, mais Stoll *et al.* (2006) suggèrent qu'il existe un certain consensus autour des éléments de définition suivants : on retrouve au sein du groupe de praticiens, 1) des valeurs et une vision partagées, 2) une répartition collective de la responsabilité de la communauté, 3) du travail collectif qui mène à des questionnements professionnels réflexifs, 4) de la collaboration, 5) la promotion d'apprentissage à la fois personnel et collectif, 6) un climat de confiance et de respect, 7) une ouverture et une diversité dans la composition du groupe et 8) une recherche d'idées et de ressources d'apprentissage externes à l'école (Stoll *et al.*, 2006).

L'impact des pratiques collaboratives, particulièrement celle des CAPs, sur la réussite éducative des élèves et sur un nombre de variables reliées à l'enseignement, est de mieux en mieux documenté. Louis, Marks et Kruse (1996) déterminent que les CAPs représentent une voie potentiellement efficace pour la restructuration des écoles. Dans leur recension des écrits à ce sujet, Veschio, *et al.* (2008) indiquent que la participation à une CAP peut rendre les enseignants plus centrés sur les élèves, augmente leur responsabilisation, leur professionnalisme et leur désir d'apprentissage continu.

## RÔLE DE LA DIRECTION DANS LA CAP

L'implantation d'une CAP n'est toutefois pas chose simple, elle nécessite la présence de plusieurs facteurs. Les directions d'école et le leadership qu'ils exercent font partie de ces facteurs et contribuent à la présence de certains autres. Effectivement, Zheng, Yin et Li, dans une étude auprès de 1082 enseignants, ont identifié que le leadership pédagogique de la direction jouait un rôle médiateur fort entre les variables de pratiques collaboratives et le sentiment d'efficacité des enseignants (Zheng, Yin et Li, 2018).

Toutefois, cette question de la mise en œuvre de pratiques collaboratives a, à ce jour, été davantage étudiée dans un contexte de communautés d'enseignants. Leclerc et ses collaborateurs, dans une revue de la littérature sur le rôle des directions dans l'implantation des CAP, identifient sept dimensions de leur travail pouvant influencer l'implantation de CAP d'enseignants : idéologique, organisationnelle, affective, participative, cognitive, pédagogique et réflexive (Leclerc, Phillion, Dumouchel, Laflamme et Giasson, 2013).

## CONNAISSANCES SUR LES EFFETS ET LA MISE EN ŒUVRE DE COPS DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

Les études précédemment citées ont été largement réalisées auprès de CoPs ou de CAPs d'enseignants, mais peu auprès de directions d'établissement, et pas du tout auprès de membres de la direction de commissions scolaires. Il existe, en effet, peu de recherches concluantes sur les meilleures modalités de développement du leadership pédagogique des directions, pouvant les mener à jouer un rôle clé dans le développement de pratiques collaboratives, ainsi que dans le changement plus général vers une école inclusive.

Les quelques recensions d'écrits trouvées sur le développement professionnel des directions d'établissement nous apprennent que leur participation à des communautés de pratiques, ou autres pratiques collaboratives, semblent être une voie intéressante pour le développement de leur leadership pédagogique, et spécifiquement pour le développement de pratiques collaboratives dans leur école (Davis, Darling-Hammond, LaPointe et Meyerson, 2005 ; Day, 2000 ; Orr et Pounder, 2011). Effectivement, ces recensions semblent en accord sur le fait que l'apprentissage en groupe, ou cohorte, a un impact positif sur le leadership pédagogique des directions. De plus, la recherche sur les organisations apprenantes et sur la transformation d'organisations semble indiquer que la modélisation par les directions est un facteur important pour encourager le changement (Century et Cassata, 2016 ; Schein, 2010).

Ces recensions des écrits sont toutefois limitées, car elles citent presque exclusivement des articles théoriques, ou des articles empiriques centrés seulement sur des données auto-rapportées. De plus, aucune de ces recensions ne porte sur les dirigeants de commission scolaire, principaux responsables des mesures de soutien du développement professionnel des directions d'établissement au Québec. Il n'a été possible d'identifier qu'une seule étude empirique portant sur le développement des pratiques collaboratives chez les directions d'établissement, soit celle de Honig et Rainey (2014). Ces derniers se centrent sur le rôle du leadership des gestionnaires dans le développement de CAP de directions d'écoles. Leurs résultats permettent d'identifier quelques hypothèses de facteurs clés dans le succès de CAP de directions, tel que la participation des supérieurs des directions d'école (CS) aux CAPs, la centration sur le leadership pédagogique et le partage des responsabilités de gestion au sein de la CAP (Honig et Rainey, 2014).

### OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Dans la présente étude, il est question d'explorer les pratiques collaboratives chez les membres de la direction de Commissions scolaires (CS) et de Directions d'établissement (DÉ) à partir d'une analyse du bilan qu'en font un large échantillon de ces directions. Ce bilan porte à la fois sur les effets sur leur leadership pédagogique et leurs pratiques collaboratives qu'ils associent à leur participation à des CoPS ainsi que sur les facteurs qu'ils identifient comme ayant contribué aux succès ou aux difficultés de la mise en place des CoPs auxquelles ils ont participé. Cette étude a

été réalisée lors de la première des cinq années d'évaluation d'un projet couvrant la presque totalité des secteurs scolaires du Québec. Ce projet est présenté dans les lignes qui suivent avant d'en présenter les résultats.

## **DESCRIPTION DU PROJET DE DÉVELOPPEMENT DE COMMUNAUTÉS DE PRATIQUES DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ET DE DIRECTIONS DE CS**

Le projet dans lequel s'inscrit la présente étude est une initiative démarrée en 2014 par un partenariat entre une fondation privée et l'Association des directions générales des commissions scolaires (ADIGECS) du Québec. Au printemps 2018, 60 des 72 CS de la province du Québec, représentant plus de 700 000 élèves, y participaient. Le financement des activités composant l'initiative est fait conjointement par la fondation et les CS participantes. Le financement de la fondation privée devrait se terminer en 2022. L'objectif premier de l'initiative est d'augmenter la réussite éducative des élèves. Il ne s'agit donc pas spécifiquement d'un projet ciblant la mise en place d'écoles inclusives, quoique certaines CS ou directions d'école en font mention dans leurs orientations. Ce projet est donc utilisé dans le cadre de la présente étude pour documenter une pratique qui est considérée comme prometteuse afin de soutenir la mise en place d'écoles inclusives.

À la base, le but de l'initiative est de développer des pratiques collaboratives à trois différents paliers, soit au niveau : 1) les membres de l'équipe de direction des CS, 2) des directions d'établissement, leurs adjoints et autres employés des CS et 3) des enseignants et autres employés des écoles. Cette approche par palier se base sur la recherche sur les modèles d'implantation de nouvelles pratiques, les organisations apprenantes et des approches systémiques (Century et Cassata, 2016; Fullan, 2015; Schein, 2010; Senge, 1991).

La présente étude se centre essentiellement sur les deux premiers paliers du projet, soit les CoPs de directions de CS et les CoPs de directions d'établissement. L'objectif premier de la participation à ces deux paliers est de développer le leadership pédagogique des participants avec une concentration sur les compétences et connaissances nécessaires à l'implantation de pratiques collaboratives au palier suivant. Au premier palier, il s'agit donc de développer les compétences des directions de CS à soutenir les directions d'établissement et au second palier, de soutenir ces derniers à accompagner les enseignants et professionnels de leur école. Au palier 1, les rencontres sont typiquement coordonnées et menées par des dirigeants de CS retraités, et au palier 2, par des directrices et directeurs d'écoles retraités. À ce dernier palier, il est encouragé que la direction de la CS participe à la coordination de ses CoPs de DÉ.

Au printemps 2018, l'initiative comptait neuf CoPs au palier 1 et environ 155 au palier 2. La taille et la composition des groupes varient de façon significative. Au palier 1, les dirigeants de CS ne sont pas regroupés par région ou par taille. Des petites CS rurales sont ainsi en CoP avec de grandes CS urbaines. Toutes ces CS se sont jointes à l'initiative sur une base volontaire au cours des quatre dernières années. Au palier 2, les regroupements peuvent se faire par niveau (primaire, secondaire), par région géographique ou simplement par intérêt. Dans la plupart des CS, la

participation au palier 2 se fait sur une base volontaire, bien que certains aient demandé à toutes leurs directions de participer.

## MÉTHODOLOGIE

La présente recherche s'inscrit dans un projet d'évaluation plus large qui vise à documenter les effets et la mise en œuvre de ce projet sur ses cinq années d'implantation. Seule la partie de cette évaluation portant sur la mise en œuvre et les effets rapportés par les directions de CS et d'établissement des activités des deux premiers paliers est présentée<sup>2</sup>, et ce pour la seule première année de l'évaluation.

### Participants

Pour les fins de cette présente étude, 8 des 18 commissions scolaires participant à l'évaluation ont été volontaires pour faire l'objet d'une investigation plus approfondie de leurs processus de mise en œuvre, et ce aux trois paliers. Dans chacune de ces CS, l'équipe de direction de la CS et deux directions d'établissement ont été sollicitées. Au total, huit équipes de direction et 16 directions d'établissement ont participé à la présente étude. Ces commissions scolaires participantes se distribuent sur sept des 16 régions administratives du territoire du Québec.

### Procédure et stratégie d'analyse

Au courant de l'année 2017-2018 les équipes de directions des CS participantes ont été rencontrées à l'automne 2017 pour les questionner sur leur motivation, leur expertise, leurs réalisations au sein du projet, les bénéfices qu'elles associent à leur participation aux CoPs sur leurs pratiques de direction (leadership, pratiques collaboratives) ainsi que les facteurs qu'ils considèrent comme ayant facilité ou nui à la mise en œuvre et ce tant au niveau des paliers 1 et 2. En ce qui a trait aux directions d'établissement, elles ont été rencontrées à l'automne 2017 avec les autres directions de leurs CoPs. Les entretiens ont donc été menés en groupe et elles ont porté sur les mêmes dimensions que celles des équipes de direction des CS à l'exception qu'elles portaient sur les paliers 2 et 3. Une équipe de trois interviewers s'est partagé les entretiens. Chaque interviewer avait le même canevas d'entretiens à suivre avec la directive de couvrir l'ensemble de ses thématiques sans en imposer le rythme ou l'ordre. Ces canevas d'entretiens s'appuient grandement sur la théorie de la sociologie de la traduction (Callon et Latour, 1986) pour les facteurs explicatifs de la mise en œuvre et sur la théorie du projet, tel que définie par ses promoteurs, pour ce qui est des effets rapportés. La procédure d'entretiens laissait aussi de la place à la documentation de thématiques émergentes. L'ensemble des entretiens ont été enregistrés, retranscrits et synthétisés en fonction de dimensions conceptuelles permettant de décrire les effets rapportés, la mise en œuvre et les facteurs qui l'influencent. Les premières synthèses réalisées ont été construites par un des chercheurs et ont été validées et ajustées suite aux relectures des autres chercheurs. Une fois la structure des synthèses et les catégorisations

2. Notons ici que certaines CoPs de directions de CS et d'établissement étaient en activité avant l'arrivée de l'évaluation.



stabilisées, le travail s'est poursuivi de façon individuelle. Les résultats présentés ci-après s'appuient sur ces synthèses.

## RÉSULTATS

La présentation des résultats est divisée en deux parties. D'abord l'identification des éléments d'effet sur le leadership pédagogique ou sur les pratiques collaboratives abordés par les répondants lors des entretiens et dans un second temps, une analyse des éléments rapportés comme aidants ou nuisibles à ce type de pratique collective.

### Les effets rapportés d'une participation à une CoP

À travers le discours d'une très grande majorité de répondants, tant chez les directions de CS que chez les DÉ, on retrouve des attributions de changement liées à leur participation à des communautés de pratiques portant notamment sur leurs pratiques collaboratives. Chez les directions de CS cela se traduit par le développement de nouvelles relations inter CS. Ils rapportent découvrir l'intérêt du partage de pratiques, de la résolution de problèmes, de l'entraide. Certains rapportent même que ceci contribue à réduire la compétition entre les CS.

*« On est vraiment collaborateur. On s'échange tout. On n'a pas peur de se donner les documents, ce qu'on ne connaissait pas avant ! Avant ça, il y avait plus des esprits de compétition entre les commissions scolaires. Là ce n'est pas ça du tout. C'est ça qui est le fun, travailler tout le monde ensemble. »*  
(Membre de la direction de CS 4)

Au sein de leur propre CS, on identifie également des retombées sur les conditions soutenant leur leadership pédagogique. Plusieurs rapportent que leur participation à la CoP leur permet de prendre un temps d'arrêt qui contribue à une réflexion de qualité, qui porte sur la pédagogie et la mobilisation de leurs directions d'établissement.

*« Ce que les CoPs nous permettent de faire, c'est de passer un temps avec des DG/DGA où on travaille sur le cœur de notre mission, c'est-à-dire de mobiliser nos directions d'écoles pour la réussite des élèves. Alors on met de côté les préoccupations qui sont plus de gestion administrative pour vraiment aller vers la mobilisation de nos équipes. Je vois vraiment le parallèle. »*  
(Membre de la direction de CS 2)

De ceci découle aussi, pour certains, une perception d'accroissement de cohérence dans leurs actions. La prise de connaissance des actions des autres, le partage et la réflexion collective mènent à un enrichissement des perspectives.

Certains ont même parlé de modifications dans leur posture de gestionnaire. Le fait qu'ils se retrouvent à animer des CoPs de directions d'établissement, qu'ils travaillent collectivement à développer davantage leur leadership pédagogique semble forcer une remise en question de la façon de jouer leur rôle. Ces directions se perçoivent maintenant davantage en proximité avec leurs directions d'établissement.

*« Ce n'est pas long ! Mais c'est un effet, qu'on va appeler les dommages collatéraux, mais c'est l'effet de s'impliquer, que la direction générale s'implique, qu'elle ne reste pas assise dans son bureau, toute seule, la porte fermée, puis que tu sois avec le monde, sur le terrain à expliquer, montrer, à enseigner, ils reviennent en courant [...] C'est la posture du DG qui a changé. C'est comme une approche plus de proximité. »* (Membre de la direction de CS 10)

Pour certains, moins nombreux, le changement va jusqu'à induire des changements dans les rôles du personnel de la CS. Deux membres de la direction ont énoncé qu'il faudrait revoir le rôle des conseillers pédagogiques et un autre a mentionné que les critères de sélection des DÉ devraient maintenant inclure des compétences concernant les pratiques collaboratives.

Au moins deux des propos tenus par les membres de la direction de CS trouvent écho chez les DÉ. Plusieurs mentionnent que leur participation aux CoPs a pour effet d'aplanir la hiérarchie, ou encore de rendre l'action de la CS plus cohérente. En plus, tout comme les membres de la direction de CS, les DÉ rapportent que leur participation à une CoP a contribué à donner des temps d'arrêt de qualité pour penser pédagogie et ainsi les amener à prendre davantage conscience de leur rôle de leader pédagogique et de mobilisation de leur personnel. Cela semble avoir également affecté favorablement le climat de travail avec leurs collègues d'autres écoles plutôt que d'alimenter la compétition.

*« La collaboration entre nous, on ne créait pas ces moments-là nécessairement, par manque de temps pour un paquet de raisons, puis là on se rend compte que, pour moi, ça nous a énormément rapprochés. Et énormément rapproché, et si méfiance il y avait, là c'est sûr qu'il n'y en a plus. »*  
(DÉ de la CS 5)

*« Donc, on prend le temps justement de lire la recherche et de partager, oui notre expertise et aussi nos lectures sur la recherche, donc extrêmement intéressant de ce côté-là. [...] de le placer dans l'agenda avec toutes les tâches inhérentes à la direction de l'établissement, ça fait que tu te permets un moment où tu te recules de l'action pour bien réfléchir, je dirais ça aussi. »*  
(DÉ de la CS 9)

### **Les conditions de mise en œuvre de CoPs**

Les conditions rapportées par les participants comme ayant influencé la mise en œuvre ou le fonctionnement des CoPs se regroupent majoritairement sous quatre catégories tant pour les membres de la direction de CS que pour les DÉ, soit 1) l'expérience antérieure ; 2) les caractéristiques de la CoP ; 3) le climat relationnel au sein de la CoP et 4) le soutien reçu.

En termes d'expérience, plusieurs directions de CS rapportent que leur formation ou encore leur vie professionnelle antérieure (souvent comme conseiller pédagogique, ou de direction des services éducatifs) les préparait à jouer un rôle de leader pédagogique et que sur le plan des valeurs ils se retrouvent facilement dans le modèle des CoPs, et ce d'autant plus si les pratiques collaboratives faisaient déjà partie

de leur pratique. Les membres de la direction d'établissement identifient pour leur part des pratiques collaboratives ou encore des formations antérieures dans des domaines connexes comme facilitateurs à la participation à des CoPs.

*« [...] quand je suis arrivé comme direction de services éducatifs, [...] j'étais dans le pilotage, essais de planifications stratégiques avec la direction générale.*

*(Direction de la CS7)*

*« J'ai toujours donné une grande place à l'aspect collaboratif, le côté inter-personnel, le côté relationnel, dans mon école. [...] mais pour moi, l'aspect collaboratif a toujours pris une grande place dans ma fonction. »*

*(Direction d'établissement de la CS 5)*

Tant les membres de la direction de CS que les DÉ, identifient l'hétérogénéité de la composition de la CoP comme un facteur important. Le fait de partager avec des collègues qui ont des expériences différentes parce qu'ils ne dirigent pas des organisations de même taille, de même région, de même ordre d'enseignement est vu comme très positif, et ce pour un grand nombre. De la même façon que la composition des groupes se fasse sur une base volontaire est perçue autant pour les membres de la direction de CS que les DÉ comme un atout. La collaboration ne se force pas, et l'engagement volontaire est souvent signe de réponse à un besoin. Un autre élément que les deux catégories de répondants reconnaissent comme important est la qualité de l'animation. Parmi les qualités énumérées les plus fréquemment, il y a la souplesse afin de s'ajuster aux besoins du groupe et de permettre les échanges spontanés tout en gardant une structure. Il y a aussi la capacité à exploiter les forces des participants notamment par la coanimation. Chez les DÉ, on identifie spécifiquement la présence de la direction générale de la CS au sein de la CoP comme un atout, et ce d'autant plus si elle joue un rôle d'animation et d'apprenant dans le processus.

*« [...] je pense que l'une des forces de nos rencontres, c'est la diversité des organisations autour de la table. [...] cela va au-delà de la grosseur de nos organisations. » (Membre de la direction de la CS 5)*

*« Je pense que le volontariat, d'aller chercher des gens qui sont intéressés à y participer, nous enlève peut-être une forme de pression indue. » (DÉ de la CS 6)*

*« On pourrait croire qu'un "à ne pas faire" serait de nommer comme animateur un patron, puisqu'on parle de choses (délicates). Mais ici visiblement c'est le DG de la commission scolaire qui anime notre groupe puis c'est un facteur de réussite aussi là. » (DÉ de la CS 5)*

L'importance du climat relationnel revient très fréquemment dans la presque totalité des entretiens. Ce facteur est effectivement reconnu comme un élément important dans le travail en collégialité. Les répondants sont très clairs sur le fait qu'il y a une période d'approvisionnement au début des CoPs et que ce n'est qu'après quelques rencontres que les « vraies choses » peuvent se dire, soit au moment où le climat de confiance est bien établi. Cette confiance vient quand

on sent que la compétition tombe ou encore que les jugements spontanés sur chacun cessent. En d'autres mots, lorsque le groupe comprend l'intérêt de s'unir pour se développer davantage et qu'il voit dans la composition de ce groupe des personnes qui souhaitent la même chose.

*« Si je veux transférer vers ma CAP à moi, c'est vraiment le climat de confiance qu'on établit ici, où on peut vraiment discuter de cas concrets, puis de la ramener vers mon école primaire pour qu'on fasse le même genre d'échange, donc c'est ça que je viens chercher. » (DÉ de la CS 4)*

Finalement, en termes de soutien, les répondants ont référé tant à du soutien humain, tel que l'accompagnement par des ressources compétentes, que du soutien financier et matériel (financement de libération pour les enseignants, matériel d'animation, documentation écrite, etc.). Pour les membres de la direction de CS, le rôle du coordonnateur de la CoP est essentiel, car il permet de soutenir la préparation des rencontres et d'aider à la logistique et même à l'animation. Pour les DÉ, on réfère davantage au soutien des conseillers pédagogiques qui sont des ressources essentielles afin d'alimenter certains contenus tant en CoP que pour travailler à préparer les CAPs avec les enseignants.

*« Moi ce qui m'a aidé c'est l'implication des conseillers pédagogiques [...] Un moment donné il y a eu une rencontre où ils se sont joints, puis une personne qui était là, qui n'était même pas mon conseiller pédagogique, mais elle m'a aidé puis elle m'a fourni du matériel, très gentiment, puis avec ça je l'ai repris avec ma propre conseillère pédagogique puis ça comme débloqué. » (DÉ de la CS 2)*

*« Il (le coordonnateur) est nécessaire pour nous. Parce que ce n'est pas juste un rôle d'animateur. Je l'ai appelé l'autre fois notre chef d'équipe. Un capitaine, je pense qu'il est là pour nous guider, voir un peu c'est quoi nos besoins, faire le tour. » (Membre de la direction de la CS 2)*

D'autres facteurs méritent d'être rapportés malgré le fait qu'ils aient été mentionnés de façon plus isolée. On pense ici au fait que la mise en place de ce projet d'accompagnement des directions arrive au moment où politiquement le rôle même des CS est contesté. Certains membres de la direction de CS l'ont exprimé clairement en mentionnant qu'elles ne peuvent rester isolées et continuer à travailler comme avant. On réfère aussi chez les deux catégories de répondants au fait que dans leur CS un mouvement vers les pratiques collaboratives avait été amorcé préalablement et que dans certains cas des formations avaient été offertes sur ce sujet, notamment en provenance de l'Ontario. On peut donc affirmer sans trop se tromper, que dans certains milieux, le terreau était très fertile.

*« Il faut comprendre qu'on travaille par approche collaborative depuis un certain nombre d'années. On a impliqué les gens dans nos décisions, on est dans un modèle extrêmement décentralisé chez nous. On fait de la*

*régulation systématique de nos résultats, on travaille à partir des pratiques probantes axées sur la recherche depuis déjà une dizaine d'années. »*

(Membre de la direction de la CS 5)

## DISCUSSION

Il ressort donc de cette première année de collecte de données dans le cadre de ce projet d'implantation de CoPs, que selon le point de vue des membres de la direction de CS et des DÉ, la participation à une CoP amène des changements à leurs pratiques que l'on pourrait classer dans la catégorie des changements culturels. En effet, aucun élément négatif n'a été clairement identifié par les répondants, sinon quelque irritation due aux contraintes de temps liées à la participation à une CoP, ou encore à la participation de personnes qui n'adhéraient pas au modèle des CoPs. Les répondants ont plus tendance à s'accorder sur le fait que les CoPs contribuent à permettre du temps de réflexion et de partage de qualité. Certains vont jusqu'à dire qu'après un certain temps de travail collectif, ils finissent par passer au-delà des réserves et craintes personnelles habituellement associées à l'initiation d'un travail en groupe (Louis, 2007 ; Roberts, 2006). Ils en viennent à une volonté de développement collectif. Ces quelques résultats, quoique très préliminaires, sont encourageants, car ils appuient l'idée que les CoPs ou les pratiques collaboratives (Louis, Louis, Marks et Kruse, 1996) peuvent être des moteurs du changement de culture.

Comme les CoPs mises en place dans le cadre du présent projet ne visaient pas spécifiquement un travail d'implantation d'écoles inclusives, il convient toutefois de se demander si ces résultats supportent un changement de culture dans une telle perspective. L'absence d'enjeux spécifiques aux populations à besoins éducatifs particuliers, tels que les questions de ressources spécialisées, les besoins d'accommodement et de modification du curriculum, rend-elle les résultats plus favorables ? On peut minimalement statuer sur le fait que les retombées rapportées supportent l'idée qu'un tel processus de formation continue peut être aidant pour le développement de compétences et d'attitudes nécessaires à la mise en place d'écoles inclusives, tout comme pour la création de contextes favorables à celle-ci. En effet, le développement du leadership pédagogique des directions (centration des discussions sur la pédagogie, redéfinition du rôle des professionnels en accompagnement pédagogique de groupe, accroissement de la cohérence des actions) va dans le sens de ce que certains auteurs préconisent afin de soutenir la mise en place d'une école inclusive (Hoppey et McLeskey, 2013 ; Marsick et Watkins, 2003 ; Schein, 2010). Il en est de même pour ce qui est du développement de pratiques collaboratives (réduction de la compétition, discussion collective sur les vulnérabilités, « *horizontalisation* » des relations hiérarchiques) (DuFour et Eaker, 2009) ou encore l'implication des membres de la direction de CS dans l'animation des CoPs (Honig et Rainey, 2014), qui sont clairement associés au changement de culture scolaire. Au-delà de ces quelques constats, il faut en effet rester prudent. Le travail en CoPs n'a pas porté sur des enjeux d'inclusion scolaire, mais plutôt sur des questions de mobilisation des écoles pour la réussite des élèves. Sans dire que cette question

soit loin des préoccupations d'inclusion, il demeure qu'on reste loin de la spécificité de l'inclusion. De plus, l'analyse des facteurs associée à la mise en œuvre des CoPs tend à soutenir l'hypothèse que ce projet de changement de pratiques a été déployé dans des conditions très favorables dans l'ensemble et plus particulièrement dans certaines CS. Le fait qu'on a vu au Québec dans les dix dernières années plusieurs intervenants politiques, au pouvoir ou dans l'opposition, remettre en cause la raison d'être des CS a possiblement créé une ouverture de la part des directions de CS. Les propos de ces derniers portent à croire que ce contexte a pu y contribuer et ainsi amener les directions de CS à revoir leur rôle. De plus, la province voisine du Québec, l'Ontario, a mis en place pendant la même période une réforme appuyée notamment sur la mise en place de CoPs et cette dernière a obtenu des résultats intéressants en matière d'amélioration de la diplomation des élèves (Fullan, 2015; Government of Ontario, 2014). La référence au modèle ontarien revient souvent dans le discours de plusieurs directions de CS. Il est donc raisonnable de postuler que ce contexte politique a pu créer des conditions favorables à l'implantation de CoPs. De plus, plusieurs directions de CS et d'établissement rapportent être déjà en mouvement lors de l'annonce du projet de CoPs par la fondation privée. Aucune des CS n'avait créé de CoPs, mais plusieurs avaient amorcé des changements significatifs en matière de pratiques collaboratives et de leadership pédagogique. Au-delà de ces éléments de contexte, on peut également penser que le projet a été bien coordonné dans son ensemble. En effet, malgré quelque irritation au niveau du temps à libérer pour participer aux CoPs (Bélanger, 2006), en dépit des inconforts initiaux liés au travail en groupe collaboratif (Roberts, 2006) ou encore aux déséquilibres causés par les ajustements de pratiques engendrés par les modifications de rôles de direction (Bélanger, 2006), les répondants reconnaissent l'intérêt des CoPs et en rapportent davantage d'expériences positives que négatives. Ils identifient principalement quatre catégories de facteurs à considérer et ils en parlent comme des éléments plus souvent présents qu'absents.

Malgré le fait que ce portrait demeure très positif, il faut toutefois être prudent dans la généralisation potentielle de ces résultats. En effet, il s'agit de données préliminaires et elles proviennent de participants volontaires dans bien des cas déjà convaincus, sans compter que ce sont des données rapportées par les participants, laissant place à la désirabilité ou encore à des interprétations de la réalité, dans un contexte non spécifique à l'inclusion scolaire.

## CONCLUSION

La présente recherche avait pour objectif de soutenir la réflexion sur la mise en place d'écoles inclusives, principalement en étudiant l'accompagnement des équipes de direction de CS et des DÉ comme vecteur d'évolution de la culture des milieux scolaires. Le rôle des CoPs comme moyen pour développer une culture favorable à une école inclusive, soit par le soutien aux pratiques collaboratives (Bélanger *et al.*, 2018) et centrée sur un leadership pédagogique fort et pour tous (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, Wahlstrom et Improvement, 2004; Louis, 2007) a été documenté. Les résultats d'une première année d'évaluation de la

mise en œuvre du projet de CoPs de directions tendent à montrer que ce moyen peut être aidant pour contribuer à ce changement de culture, mais il suggère aussi d'être très attentif aux éléments de contexte et à la qualité de la planification et de la coordination d'une telle action, car ceux-ci semblent en avoir grandement influencé la mise en œuvre.

Cette recherche très encourageante n'en étant qu'à ses débuts, le suivi dans le temps des processus de mise en œuvre et des effets observés, permettra d'en apprendre davantage, notamment en confrontant les points de vue des participants à des données standardisées et validées, mais aussi en documentant l'évolution dans le temps des pratiques et des représentations des participants. C'est en confrontant le modèle à la réalité, et ce sur une longue période de temps qu'il est vraiment possible de savoir si un tel modèle peut être réaliste et valable pour l'école inclusive.

## Références

- Bélanger, J. (2006). Évaluation de la mise en œuvre d'interventions à déploiement variable : exemple d'utilisation pratique de la théorie. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 75-96.
- Bélanger, J., Frangieh, B., Grazianmi, E., Mérini, C., et Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165.
- Berlach, R., & Chambers, D. (2011). Inclusivity Imperatives and the Australian National Curriculum. *The Educational Forum*, 75(1), 52-65.
- Callon, M., & Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité : Comment concevoir les innovations ? *Prospective et santé*, 13-25.
- Century, J., & Cassata, A. (2016). Implementation Research : Finding Common Ground on What, How, Why, Where, and Who. *Review of Research in Education*, 40(1), 169-215. <https://doi.org/10.3102/0091732X16665332>
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals (Review of Research)*. Stanford Educational Leadership Institute Stanford, CA. Retrieved from <<https://edpolicy.stanford.edu/publications/products/949>>
- Day, T., & Prunty, A. (2015). Responding to the challenges of inclusion in Irish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 237-252.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2009). *Professional Learning Communities at Work™: Best Practices for Enhancing Students Achievement*. Solution Tree Press.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55(4), 22-26.
- Gonçalves, G., & Lessard, C. (2014). L'Évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 327.
- Government of Ontario (2014). *Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education in Ontario*. Retrieved from <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/excellent.html>>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <<https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>>

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- Honig, M. I., & Rainey, L. (2014). Central office leadership in principal professional learning communities: The practice beneath the policy. *Teachers College Record*, 116(4). Retrieved from <<http://scee.groupsie.com/uploads/files/x/000/0ab/5a1/Honig%20Rainey%20Report%2008-5-2014.pdf>>
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <<https://doi.org/10.1177/0022466910390507>>
- Katz, J., & Sugden, R. (2013). The Three-Block Model of Universal Design for Learning Implementation in a High School. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 141, 1-28.
- Leclerc, M., Phillon, R., Dumouchel, C., Laflamme, D., et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie, Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154. <https://doi.org/10.7202/1021030ar>
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning* (Report). University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. Retrieved from <<http://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>>
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). How School Leaders Contribute to Student Success - Four Paths. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds.), *How School Leaders Contribute to Student Success* (pp. 353-365). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_16)
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 3-17.
- Louis, K. S. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-487.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798. <https://doi.org/10.3102/00028312033004757>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- McMaster, C. (2013). Building Inclusion from the Ground up: A Review of Whole School Re-Culturing Programmes for Sustaining Inclusive Change. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 1-24.



- Orr, M. T., & Pounder, D. G. (2011). Teaching and preparing school leaders. *Finding, Preparing, and Supporting School Leaders: Critical Issues, Useful Solutions*, 11-39.
- Riehl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Roberts, J. (2006). Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623-639. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00618.x>
- Ryndak, D., Lehr, D., Ward, T., & DeBevoise, H. (2014). Collaboration and teaming in effective inclusive school. In J. McLeskey, R. Spooner, N. Waldron (Éds.) *Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice* (pp. 395-409). Hoboken: Routledge.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. John Wiley & Sons.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. *American Journal of Education*. <https://doi.org/10.1086/688169>
- Senge, P. M. (1991). The fifth discipline, the art and practice of the learning organization. *Performance + Instruction*, 30(5), 37-37. <https://doi.org/10.1002/pfi.4170300510>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Unesco. (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse*. Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Unesco. (2000). *L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Cadre d'action de Dakar. Paris: Unesco Repéré à <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction. Retrieved from <<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>>
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2018). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China: *Educational Management Administration & Leadership*. <<https://doi.org/10.1177/1741143218764176>>