

Frédérique Rebetez et Serge Ramel

Développer son école dans une visée inclusive : le leadership inclusif

Résumé

Dans un contexte où l'école doit répondre à la diversité croissante des besoins des élèves et à l'impératif de l'équité en éducation, notre recherche s'est intéressée aux caractéristiques du leadership de directions d'établissements scolaires s'inscrivant dans une visée inclusive. Des entretiens menés dans différents pays mettent en évidence treize axes dans lesquels les directions inscrivent leur action et leur réflexion, ainsi que les facettes composant leur leadership que nous qualifierons d'inclusif.

Zusammenfassung

Die heutige Schule muss der zunehmenden Vielfalt der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der geforderten Chancengerechtigkeit gerecht werden. Unsere Forschung untersucht die Merkmale von Leadership bei Schulleitungen, die sich einer inklusiven Schule verpflichtet sehen. Aus Interviews in verschiedenen Ländern lassen sich dreizehn Achsen herausarbeiten, an denen die Schulleitungen ihr Handeln und ihre Überlegungen ausrichten. Es zeigen sich bestimmte Facetten, aus denen sich ein inklusiver Leadership zusammensetzt.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2022-09-06

Introduction

Dans de nombreux pays, l'école doit répondre à la diversité croissante des besoins des élèves et à l'impératif de l'équité en éducation, ce qui nécessite de développer des politiques éducatives inclusives. Dans le canton de Vaud en particulier, les établissements sont tenus d'élaborer une déclinaison locale du Concept cantonal dit à 360° (DFJC, 2019)¹. Par la mise en œuvre et la coordination de mesures pédagogiques, socio-éducatives et relevant du domaine de la santé², ce concept vise à donner à chaque élève les moyens de progresser et de réussir dans ses apprentissages.

¹ Pour de plus amples renseignements : <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/concept-360/>

² Une approche à « 360° » consiste à considérer l'élève de manière holistique dans ces trois champs d'intervention.

Mis en évidence par une recherche-intervention réalisée dans un établissement mixte (1 à 11H) (Rebetez & Ramel, 2021), le rôle occupé par la direction dans le développement d'une école inclusive s'est avéré significatif. Afin de mieux cerner cette place essentielle, nous avons fait émerger ses caractéristiques par dix entretiens réalisés auprès de directrices et directeurs d'établissements scolaires engagés dans le développement d'une école à visée inclusive et issus-e-s de différents pays. À l'aide d'un canevas d'entretien identique, ils ou elles se sont exprimé-e-s sur la manière de développer leur établissement scolaire et les défis auxquels ils ou elles font face. Une analyse inductive des données a fait émerger treize axes sur lesquels les dirigeant-e-s agissent pour développer leur école dans cette visée inclusive, mais aussi des dilemmes et défis.

D'autre part, une analyse déductive à partir d'un cadre théorique a permis d'identifier différentes formes de *leadership* qui composent ce *leadership* inclusif.

Développer son école dans une visée inclusive : des axes de travail à considérer et des défis à relever

Afin d'œuvrer vers une éducation inclusive, les dirigeant-e-s interviewé-e-s inscrivent leur réflexion et leur action dans ces treize axes :

1. S'inscrire dans l'environnement politique

les textes légaux comme la vision de l'inclusion portée par la hiérarchie sont des points d'appui important.

2. Considérer le contexte local

la dimension socio-économique de la région ainsi que le groupe politique majoritaire représentent tant des leviers que des obstacles.

3. Prendre en compte l'architecture de l'école

la taille et l'éclatement des bâtiments scolaires, parfois répartis sur plusieurs villages selon les régions, impactent l'accessibilité aux prestations de l'établissement.

4. Développer une vision et une culture d'établissement

elle doit être partagée avec tou-te-s les professionnel-le-s ainsi que les parents. Elle repose sur des valeurs « qui ne laissent personne sur le bord de la route », où « chacun est accueilli » et où « la diversité est une ressource et on la valorise » (extraits d'entretien).

5. Créer, évaluer et faire évoluer des stratégies, des dispositifs et des ressources pour soutenir les élèves

il peut s'agir de dispositifs facilitant *l'entrée à l'école* qui favorisent la création d'un partenariat avec les parents et les enfants et permettent de repérer de potentielles difficultés, ou de dispositifs de soutien à l'élève *durant sa scolarité* (lieux ressources, classes d'accueil pour élèves allophones, co-enseignement). On trouve également des prestations de soutien aux enseignant-e-s comme l'adoption de stratégies, telles qu'une architecture et des grilles horaires en miroir ou encore la présence d'un coordinateur ou d'une coordinatrice qui organise le parcours de l'élève et coordonne les différentes prestations.

6. Développer la collaboration

Un tel développement entre les professionnel-le-s est relevée comme essentiel ; « sans collaboration dans l'inclusion, il y a de la souffrance ».

7. Créer des projets de soutien pour les élèves hors des murs de l'école

en dehors du temps scolaire, l'élève doit également construire sa citoyenneté et certaines directions ont décidé de s'engager dans des projets de prévention portés conjointement par la municipalité, la police, le service social.

8. Créer un partenariat avec les parents

ce partenariat nécessite de l'empathie pour les parents et une volonté de prendre soin d'eux en les soutenant et en les impliquant dans des projets scolaires permettant de valoriser la diversité. Il est relevé l'importance de faire connaître les règles du jeu de l'école surtout pour les parents n'ayant pas une connaissance du système scolaire.

9. Gérer les ressources humaines, dont la formation des enseignant-e-s

les directions relèvent la nécessité d'avoir du personnel compétent notamment par un recrutement des professionnel-le-s en cohérence avec les valeurs de l'inclusion. Il s'agit également de faire évoluer la posture professionnelle et les compétences de certain-e-s enseignant-e-s. Différentes stratégies sont utilisées à ces fins comme valoriser les talents, redonner confiance, créer des relais pour soutenir les collègues, développer du co-enseignement favorisant le transfert de compétences, privilégier la formation. Le renouvellement du corps enseignant, parfois important dans certaines régions, représenterait également un frein dans le développement de la culture de l'établissement.

10. Veiller à développer une pédagogie différenciée

elle est la pierre angulaire de l'inclusion dans les classes. Il est précisé qu'elle est parfois confondue avec l'individualisation, ce qui serait source de surcharge chez l'enseignant-e.

11. Poser un cadre clair

les procédures et processus doivent être transparents afin de donner confiance tant aux enseignant-e-s qu'aux parents dans la manière dont l'établissement traite les situations d'élèves.

12. Jouer avec les moyens financiers

ceux-ci semblent systématiquement manquer, mais les directions ont développé des stratégies de vases communicants permettant d'économiser d'un côté pour investir dans un autre aspect.

13. Développer son rapport à l'inclusion

être un-e dirigeant-e d'une école à visée inclusive implique d'avoir le goût pour relever les défis de l'inclusion, d'être créatif ou créative et de connaître les concepts clés. Cela passe par des lectures ou le suivi de conférences.

Figure 1 : treize axes de travail à considérer afin d'œuvrer vers une éducation inclusive.

Ces éléments rejoignent le modèle de Bauer (2019) qui a identifié trois dimensions d'une pratique inclusive d'un-e dirigeant-e : 1) le développement d'une vision et d'une culture scolaire ; 2) la mise en place de curriculums valorisant la diversité et l'équité par le développement d'un environnement de travail coopératif ; et 3) le développement relationnel incluant une

bonne communication avec tous les acteurs. Cependant, nos données permettent d'élargir ce modèle avec la prise en compte des niveaux politique et local, le travail sur son rapport à l'inclusion, la participation des parents, la formation du corps enseignant ainsi que le soutien à lui apporter. Ce dernier nous semble essentiel, car on sait que l'inclusion scolaire peut générer

une charge importante et mener à l'épuisement (Curchod-Ruedi et al., 2013).

En plus de ces axes de développement, les directions ont également mentionné des *dilemmes*. Ces quelques exemples ne sont pas exhaustifs, mais ils reflètent la complexité de l'éducation inclusive :

« *L'inclusion dans une classe ordinaire, est-ce vraiment toujours bien pour tous les élèves ?* »

« *Comment considérer l'élève par rapport à certains troubles sans l'enfermer dans ce trouble ?* »

« *Jusqu'où inclure des élèves avec des comportements difficiles pour le bien de l'élève sans que l'enseignant et la classe en pâtissent trop ? Est-ce que l'exclusion temporaire pour le bien pour tous est bénéfique pour l'élève en question ?* »

« *La classe spéciale intra-muros est-elle ségrégative ?* »

De nombreux *défis* sont également évoqués, en voici trois illustrations :

- aider les enseignant-e-s à faire évoluer leur pratique dans la classe alors qu'ils ou elles ont fait une demande d'externalisation pour un élève ;
- favoriser la remise en question des enseignant-e-s, notamment leur implication dans les problèmes de comportements difficiles chez les élèves ;
- développer une responsabilité partagée chez les enseignant-e-s et une autonomie dans leur engagement vers une visée inclusive.

Les différents éléments présentés mettent en évidence la complexité dans le pilotage du développement d'une école à visée inclusive. Ils impliquent bien plus qu'une posture de gestion et demandent un certain *leadership*.

Le *leadership* de la direction dans le développement d'une école à visée inclusive

Nous considérons le *leadership* comme un processus par lequel un individu influence un groupe d'individus pour atteindre un but particulier (Collerette, 2002 ; Spillane et al., 2008). Dans cet article, il s'agit du *leadership* exercé par la directrice ou le directeur de l'école. Il est à distinguer du rôle de gestion qui consiste en un ensemble de processus standards permettant à l'organisation de fonctionner de manière prévisible (Yvon, 2019). Le *leadership*, quant à lui, agit sur la vision, donne du sens, transforme, veille à l'adhésion des personnes et développe le pouvoir d'agir. Nous nous sommes donc intéressés au *leadership* permettant d'œuvrer à une école à visée inclusive.

Quelques éléments théoriques

S'intéresser à une forme de *leadership* lutant contre les inégalités tout en visant l'équité et l'inclusion, ce que différents auteurs ont appelé le « *leadership* inclusif », ouvre sur divers concepts³ issus de deux champs distincts. *Dans le champ de la gestion, du management et des organisations*, le concept de *leadership* inclusif repose sur « le respect, la reconnaissance, la réactivité et la responsabilité » (Hollander, 2008, p. 3). Il « témoigne de l'ouverture, de l'accessibilité et de la disponibilité dans les interactions avec les collaborateurs » (Carmeli et al., 2010, p. 250) et serait associé à un sentiment de sécurité psychologique (Hirak et al., 2012). Bien que ces auteurs ne fassent pas de lien direct avec l'école, l'idée que le sentiment de sécurité

³ La plupart des définitions sont en anglais et ont été traduites. La référence exacte permettra au lecteur de revenir au passage originel si besoin.

psychologique puisse notamment reposer sur une attitude du dirigeant ou de la dirigeante nous semble particulièrement intéressante.

Dans les sciences du management scolaire, on le retrouve sous différents termes comme le *leadership* d'équité, distribué, relationnel, démocratique, pour la justice sociale ou encore transformatif (Ryan, 2006 ; Shields, 2010 ; Theoharis, 2007 ; Thibodeau et al., 2016). Notre intérêt s'est porté sur le *leadership* inclusif, souvent présenté comme la somme de différentes composantes, car il fait écho à nos données. La récente revue de littérature produite par l'Agence européenne pour les besoins particuliers et l'éducation inclusive (Óskarsdóttir et al., 2018) développe un modèle de leadership inclusif composé d'un *leadership* transformationnel porteur d'une vision et d'inspiration, d'un *leadership* distribué qui développe une culture participative, et d'un *leadership* pédagogique qui « souligne l'importance d'établir des objectifs éducatifs clairs, de planifier le programme d'études et d'évaluer les enseignants et l'enseignement » (p. 13). Ces éléments rejoignent les constats posés par Thibodeau et al. (2016). Selon leur recension de travaux, la direction doit, pour s'inscrire dans un *leadership* inclusif, incarner une vision et des valeurs en démontrant des attitudes telles que la transparence et l'honnêteté. Elle doit également entreprendre des changements tout en s'assurant de l'adhésion des acteurs et de l'aménagement d'un environnement favorable. Ce *leadership* repose sur différents rôles comme la formation à l'inclusion scolaire, sa promotion et la mise en œuvre des pratiques régulées par l'action de manière à ce que chacun-e

puisse devenir un « agent du changement » (Thibodeau et al., 2016, p. 63).

Ces différents concepts montrent l'importance d'un engagement et d'une attitude du ou de la dirigeant-e en cohérence avec les valeurs d'une école à visée inclusive. Il s'agit également de porter une vision, considérer autant les élèves et leur famille que les professionnel-le-s et mener des changements au sein de son école, notamment en prenant appui sur l'ensemble des acteurs et actrices de l'école. Ces différentes caractéristiques se retrouvent dans nos données et s'organisent autour de cinq facettes présentées ci-après.

Le leadership inclusif : une réalité à cinq facettes

La mise en œuvre des treize axes de travail développés précédemment semble aboutir, selon les entretiens des dirigeant-e-s, à un profil de leadership inclusif à cinq facettes (Tableau 1).

Nos travaux (Rebetez & Ramel, 2021) ont montré que le développement sous-jacent au leadership transformationnel est un processus non linéaire et difficilement planifiable. En effet, il relève d'un changement de type agile avec de nombreuses boucles de rétroactions entre les acteurs, les actrices et les gestionnaires du changement. Il contient ainsi une grande part d'imprévisibilité et exige souplesse et résilience de la part du ou de la dirigeant-e. Quant au leadership distribué et partagé, nous décrivons dans une récente publication (Rebetez & Ramel, 2019), les différentes options de participation utilisée dans un établissement vaudois et relevons combien cette approche est difficile pour les directions.

| Facettes | Descriptif |
|------------------------------------|--|
| Le leadership congruent | La direction agit en cohérence avec les valeurs de justice sociale et la valorisation de la diversité qu'elle préconise |
| Le leadership transformationnel | La direction est porteuse d'une vision de changement et met en place des stratégies et des processus qui permettent de développer l'école. |
| Le leadership distribué et partagé | Qu'il s'agisse de distribuer volontairement des responsabilités entre les acteurs de l'école ou de développer un climat favorisant l'émergence d'un leadership partagé à tous les niveaux, la finalité est de développer une culture de la participation et de responsabiliser toutes et tous dans le projet de l'école. |
| Le leadership pédagogique | La direction accorde de l'importance à développer les pratiques pédagogiques des enseignants pour soutenir la réussite de tous les élèves. |
| Le leadership bienveillant | La direction prend soin de tous les acteurs, autant les enseignants que les parents et les élèves, les soutient, les valorise et leur offre un cadre clair. |

Tableau 1 : Les cinq facettes du leadership inclusif

Développer son profil de leader inclusif

Les entretiens réalisés avec des directions d'école à visée inclusive dans différents pays nous ont permis de préciser les contours du *leadership* inclusif. La façon dont un-e dirigeant-e va incarner ces cinq facettes, les priorités qu'il ou elle va accorder aux treize axes de travail et la manière dont il ou elle va problématiser les dilemmes et relever les défis de la diversité à l'école déboucheront sur autant de profils que de combinaisons possibles. Plutôt que tous les identifier, cet article cherche avant tout à reconnaître la complexité du travail réalisé par les directions d'école dans une visée inclusive et incite chaque dirigeant-e à s'interroger sur son propre profil de *leader* inclusif ou inclusive. Cependant, le développement d'une école à visée inclusive ne peut reposer sur une seule personne, mais requiert un travail de partenariat notamment avec différents partenaires institutionnels⁴ (Ramel, 2022). Ne faudrait-il

ainsi pas envisager le *leadership* inclusif comme un *leadership* partagé de l'espace éducatif élargi ?

Références

- Bauer, S. (2019). Diriger un établissement multiculturel et défavorisé : un défi à part ? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 41(1), 177–193.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive Leadership and Employee Involvement in Creative Tasks in the Workplace: the Mediating Role of Psychological Safety. *Creativity research journal*, 22(3), 250–260.
- Collerette, P. (2002). *Pouvoir, Leadership et autorité dans les organisations*. Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 135–147.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture-DGEO-SESAF-SPJ (2019).

⁴ Fondations ou écoles spécialisées

Concept 360°. *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. DFJC.

Óskarsdóttir, E., Donnelly, V. J., & Turner-Cmucha, M. (Éds.) (2018). *Supporting Inclusive School Leadership*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf

Hirak, R., Peng, A. C., Carmeli, A., & Shaubroeck, J. M. (2012). Linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of the psychological safety and learning from failures. *The Leadership Quarterly*, 23, 107–117.

Hollander, E. P. (2008). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Ramel, S. (2022). Mise en œuvre de politiques inclusives : Quelles réalités locales ? *A.N.A.E.*, 177, 212-222.

Rebetez, F., & Ramel, S. (2019). Collaborer dans une vision inclusive à 360°. *Educateur (L')*, 9, 8–9. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3260>.

Rebetez, F., & Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : quel processus de développement et quel accompagnement pour la direction d'un établissement scolaire ? In L. Progin, C. Letor, R. Etienne, & G. Pelletier (Éds.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*, (pp. 35–46). De Boeck Supérieur.

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17.

Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership : Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.

Spillane, J. P., Halverson, R. R., & Diamond, J. B. (2008). Théorisation du *leadership* en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21, 121–149.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward of theory of social justice *leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.

Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57–70). De Boeck Supérieur.

Yvon, F. (2019). Promouvoir le *leadership*. In J.-M. Huguenin, F. Yvon & D. Perrenoud (Éds.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (pp. 325–361). L'Harmattan.



Frédérique Rebetez
Adjointe de direction à la Fondation
Petitmaître et chercheuse associée
au LISIS
frederique.rebetez@fpy.ch



Serge Ramel
Professeur HEP ordinaire à la HEP Vaud et
co-directeur du LISIS
serge.ramel@hepl.ch