

Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en oeuvre du coenseignement au secondaire

Case study of the leadership exercised by three school administrators in the implementation of co-teaching at the secondary level

Estudio de caso de liderato ejercido por tres direcciones de escuela en la implementación de la co-enseñanza en secundaria

Nancy Granger et Philippe Tremblay

Volume 48, numéro 2, automne 2020

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1075043ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1075043ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Granger, N. & Tremblay, P. (2020). Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en oeuvre du coenseignement au secondaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 220–237.
<https://doi.org/10.7202/1075043ar>

Résumé de l'article

Le leadership des directions d'établissement est reconnu pour avoir un effet favorable sur l'instauration d'un coenseignement réussi. Plus spécifiquement, il s'agit de relever les pratiques de leadership en contexte d'instauration d'un dispositif de coenseignement, et de dégager des leviers, des défis et des pistes de solutions développées. L'objectif de cet article consiste à identifier le style de leadership mis en oeuvre par les directions. Des entretiens semi-dirigés, ont permis de questionner les directions à partir de six thèmes soit : le contexte de mise en oeuvre du coenseignement, l'organisation scolaire, le mandat donné aux coenseignants, le suivi effectué par la direction, l'appréciation du projet, les conseils à donner à une autre direction et les souhaits pour la suite du projet. Les analyses révèlent trois axes de gestion relatifs au leadership de la direction, soit promouvoir une vision du coenseignement, repenser l'organisation scolaire et établir une relation de confiance avec l'équipe-école. Au final, l'analyse montre que ces trois directions ont mis en oeuvre un leadership plus distribué dans leur école.

Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en œuvre du coenseignement au secondaire

Nancy GRANGER

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Philippe TREMBLAY

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le leadership des directions d'établissement est reconnu pour avoir un effet favorable sur l'instauration d'un coenseignement réussi. Plus spécifiquement, il s'agit de relever les pratiques de leadership en contexte d'instauration d'un dispositif de coenseignement, et de dégager des leviers, des défis et des pistes de solutions développées. L'objectif de cet article consiste à identifier le style de leadership mis en œuvre par les directions. Des entretiens semi-dirigés, ont permis de questionner les directions à partir de six thèmes soit: le contexte de mise en œuvre du coenseignement, l'organisation scolaire, le mandat donné aux coenseignants, le suivi effectué par la direction, l'appréciation du projet, les conseils à donner à une autre direction et les souhaits pour la suite du projet. Les analyses révèlent trois axes de gestion relatifs au leadership de la direction, soit promouvoir une vision du coenseignement, repenser l'organisation scolaire et établir une relation de confiance avec l'équipe-école. Au

final, l'analyse montre que ces trois directions ont mis en œuvre un leadership plus distribué dans leur école.

ABSTRACT

Case study of the leadership exercised by three school administrators in the implementation of co-teaching at the secondary level

Nancy GRANGER, University of Sherbrooke, Quebec, Canada
Philippe TREMBLAY, Laval University, Quebec, Canada

The leadership of school administrators is recognized to have a positive effect on the establishment of successful co-teaching. More specifically, it is a question of taking up leadership practices in the establishment of a co-teaching system, and identifying levers, challenges and avenues for solutions. The objective of this article is to identify the leadership style adopted by the administration. Semi-structured interviews made it possible to question the principals on six themes: the context of the implementation of co-teaching, school organization, the mandate given to co-teachers, follow-up carried out by the administration, assessment of the project, advice to be given to another administration, and wishes for the continuation of the project. The analyzes reveal three areas of management relating to leadership of the administration, namely promoting a vision of co-teaching, rethinking school organization and establishing a relationship of trust with the school team. In the end, the analysis shows that these three administrations have implemented more distributed leadership in their school.

RESUMEN

Estudio de caso de liderato ejercido por tres direcciones de escuela en la implementación de la co-enseñanza en secundaria

Nancy GRANGER, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá
Philippe TREMBLAY, Universidad Laval, Quebec, Canadá

El liderato de las direcciones de escuela es reconocido por tener un efecto favorable en la instauración de una co-enseñanza cabal. Más específicamente, se trata de abordar las prácticas de liderato en un contexto de instauración de un dispositivo de co-enseñanza, y de identificar las palancas, los desafíos y las pistas de solución desarrolladas. A través de entrevistas semi-dirigidas, se pudo interrogar a las direcciones basándonos en los diez temas siguientes: el contexto de la implementación de la co-enseñanza, la organización escolar, el mandato dado a los co-enseñantes, la supervisión realizada por la dirección, la apreciación del proyecto, los consejos que pueden ofrecerse a otras direcciones y los deseos de continuar el proyecto. Los

análisis muestran tres ejes de gestión relacionados con el liderato de la dirección,; promover una visión de la co-enseñanza, re-pensar la organización escolar y establecer una relación de confianza con el equipo-escuela. Finalmente, el análisis muestra que las tres direcciones implementaron un liderato más repartido en sus escuelas.

LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE DISTRIBUÉ EN CONTEXTE DE COENSEIGNEMENT

Au Québec, la Politique de l'adaptation scolaire préconise que l'organisation des services éducatifs soit basée sur une approche individualisée en réponse aux besoins et aux capacités de l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Cela implique que les acteurs scolaires adoptent une vision renouvelée de l'organisation des services aux élèves à risque, en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Récemment, la Politique de réussite éducative réitère les valeurs d'équité et d'inclusion tout en soutenant qu'il appartient à la direction d'école d'offrir un milieu de vie agréable, moderne, stimulant et innovant aux élèves qui fréquentent son établissement scolaire (MEES, 2017). De plus, la direction est invitée à « miser sur l'engagement des divers acteurs, sur la convergence de différentes ressources professionnelles, sur des méthodes pédagogiques fondées sur des données probantes (...) » (MEES, 2017, p. 30).

Au secondaire, le Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) a créé la mesure enseignant-ressource pour les élèves intégrés et les élèves en difficulté des classes ordinaires. Cette dernière permet aux directions d'établissement de dégager des enseignants de classes ordinaires pour intervenir auprès des élèves à risque ou HDAA et de leurs enseignants. Cette fonction est balisée par la convention collective des enseignants qui stipule que ces enseignants peuvent être « libérés pour un maximum de 50 % de leur tâche éducative » (FSE, 2015, p. 255). Ces enseignants peuvent assumer un rôle de suivi scolaire et des tâches d'encadrement auprès des élèves, et ce, en concertation avec les enseignants et les autres intervenants scolaires. Or, il importe de mentionner qu'aucune formation spécifique n'est nécessaire pour assumer cette fonction. Bien qu'à l'heure actuelle la majorité du service d'enseignant-ressource soit offert aux élèves principalement de façon individuelle ou selon des sous-groupes de besoins à l'extérieur de la classe, les enseignants-ressources qui ont pu essayer le coenseignement soulignent la valeur ajoutée de cette stratégie pédagogique (Granger et Tremblay, 2019).

La mise en place du coenseignement dans les écoles impliquant des enseignants-ressources dépend de l'organisation des services au sein de l'école et de la culture du milieu (Tremblay et Granger, 2020). Le leadership pédagogique de la direction s'avère

d'ailleurs essentiel pour assurer *la qualité des services éducatifs dispensés à l'école*» (LIP, 2019, art. 96.12) en recourant notamment à une gestion participative et en impliquant son équipe-école (MELS, 2007).

Selon Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger (2010) ainsi que Scruggs, Mastropieri et MCDuffie (2007), le leadership pédagogique de la direction est un facilitateur dans la mise en œuvre d'approches innovantes, notamment au regard du coenseignement. Toutefois, comme le soulignent Nierengarten et Hughes (2010), les directions détiennent peu de formation pour guider et accompagner les coenseignants dans l'actualisation de cette stratégie d'enseignement.

Le présent article s'inscrit dans une recherche-action plus large qui a pour but d'accompagner des équipes-écoles dans l'instauration de classes de coenseignement au secondaire. Les directions impliquées dans le projet de mise en œuvre du coenseignement souhaitaient intensifier la présence de l'enseignant-ressource en classe. Dans ce cadre, ces directions voulaient offrir au personnel enseignant un espace de collaboration pour essayer de nouvelles pratiques et diversifier leurs stratégies d'enseignement afin de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. L'objectif général de cet article consiste à identifier le style de leadership mis en œuvre par les directions. Plus spécifiquement, il s'agit de relever les pratiques de leadership en contexte de coenseignement, et de dégager des leviers, des défis et des pistes de solutions développées. Les informations recueillies dans la pratique permettront aux chercheurs d'ajuster leurs actions au regard du soutien à apporter aux directions ainsi qu'aux coenseignantes et coenseignants.

LES RÔLES DE LA DIRECTION DANS LA MISE EN ŒUVRE DU COENSEIGNEMENT

Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2012a). Parmi les avantages qui lui sont reconnus, le coenseignement permet de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté et leur fournir un enseignement différencié (Tremblay, 2015), plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2007), tout en étant moins stigmatisant (Murawski et Hughes, 2009). En outre, ce modèle de service s'adresse aussi à tous les élèves de la classe. L'introduction du coenseignement au sein des écoles ordinaires a été favorisée par le développement de l'inclusion scolaire et par le soutien du personnel enseignant et des élèves en difficulté (Hallahan, Pullen et Ward, 2013).

Toutefois, le rôle joué par la direction d'établissement dans la mise en œuvre de ce modèle de service est encore peu documenté au secondaire. Dans leur méta-analyse,

Scruggs Mastropieri et McDuffie (2007) identifient six conditions principales liées au leadership de la direction dans la mise en place d'un coenseignement efficace. La première est le soutien de la direction d'école et réfère à l'attribution de locaux, à l'attribution des tâches, à la définition des rôles et des fonctions du personnel enseignant, à l'agencement des horaires, au suivi et aux encouragements. La deuxième porte sur le temps de planification accordé aux coenseignantes et aux coenseignants. Les enseignantes et les enseignants qui ont participé à des expériences de coenseignement ont identifié le temps de planification avec les collègues comme essentiel (Scruggs *et al.*, 2007). Un temps de planification suffisant permet au personnel enseignant de collaborer de manière structurée à propos de l'enseignement, en faisant appel à des personnes facilitatrices comme les conseillères ou conseillers pédagogiques, les formatrices ou les formateurs, les chercheuses ou les chercheurs, etc. Ce temps leur offre la possibilité d'établir des processus formalisés de collaboration et serait particulièrement profitable pour ceux qui débudent dans le coenseignement ou ceux qui pratiquent un coenseignement ponctuel. L'appui à la formation par la direction constitue la troisième condition; que celui-ci s'exerce sur le coenseignement proprement dit ou sur les contenus connexes (enseignement plus flexible, stratégies, développement des compétences pratiques, utilisation de la technologie, compétences collaboratives et communicationnelles, etc.).

Quant aux trois dernières conditions que sont le volontarisme, la compatibilité et le mariage pédagogique entre les personnes qui coenseignent (dyades), elles paraissent étroitement liées les unes aux autres. Si la participation volontaire apparaît comme une condition fondamentale, il appert que la direction doit s'impliquer dans ce processus, stimuler les intérêts et, dans certains cas, tenter de convaincre les enseignants de la valeur ajoutée de leur implication. La compatibilité au sein des dyades constitue une autre condition essentielle. Le rôle de la direction est d'abord d'établir des critères pour le choix du personnel enseignant et de servir de médiateur en cas de problème. Enfin, le mariage (pédagogique et personnel) entre les membres de la dyade apparaît tant comme condition que comme résultat du volontarisme et de la compatibilité. La direction peut soutenir les coenseignantes et les coenseignants dans la définition de leurs valeurs et de leur posture pédagogique, ainsi que dans la pratique d'un dialogue constructif entre eux.

Pour leur part, Bateman et Bateman (2014) relèvent quelques pratiques de gestion qui témoignent du leadership pédagogique des directions au regard du coenseignement:

- S'informer sur le coenseignement et les pratiques collaboratives.
- Utiliser une approche collaborative pour mettre en œuvre le coenseignement avec tous les enseignants et le personnel impliqués.
- Prendre en considération les styles pédagogiques et les affinités interpersonnelles dans le choix des personnes qui formeront une dyade.
- Encourager le dialogue et la planification réfléchie entre enseignants partenaires.
- Comprendre et articuler les rôles individuels et les responsabilités.

- Offrir de la formation, du soutien et du matériel permettant le développement professionnel.
- Garder les familles informées de la transition vers le coenseignement et comment ces changements bénéficient à tous élèves.
- Observer le coenseignement et assurer un suivi.
- Identifier les défis et faire les modifications nécessaires au besoin.
- Suivre les progrès pour déterminer comment le coenseignement a un effet sur les résultats scolaires, les comportements et les attitudes des élèves en salle de classe.

Enfin, Mitchell (2008) identifie quelques risques inhérents à l'instauration d'une stratégie collaborative telle que le coenseignement, soit : la difficulté de rassembler les personnes intéressées à participer; la difficulté de communiquer au travers des pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités; le manque d'objectifs clairs pour collaborer; le manque de soutien de la part de la direction et le manque de préparation. En somme, les limites du coenseignement tiennent principalement à des facteurs institutionnels ou organisationnels. Dans une moindre mesure, on retrouve aussi des facteurs sociaux ou identitaires liés à la mise en œuvre des dyades.

LE LEADERSHIP DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Comme le rappellent Spillane, Halverson et Diamond (2004), pour comprendre le leadership exercé par la direction, il est nécessaire de l'observer à partir d'un cadre conceptuel qui permet à la fois de le décrire et d'en faire émerger le sens.

Définitions

En contexte scolaire, Spillane *et al.* (2004, p.11) définissent le leadership comme « *l'identification, l'acquisition, l'attribution, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles nécessaires pour créer les conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage* ». L'exercice de celui-ci par la direction consiste donc à mobiliser le personnel de l'école afin qu'il s'investisse dans un changement de pratiques, qu'il exploite et qu'il mobilise les ressources nécessaires pour susciter la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage (Spillane *et al.*, 2004). Or, comme pour le coenseignement, le leadership de la direction d'établissement peut s'avérer difficile à cerner, notamment lorsqu'il s'agit d'analyser la gestion de l'activité pédagogique (Garant et Letor, 2014). Les auteurs s'entendent sur certaines compétences qui illustrent un leadership efficace à l'intérieur d'un établissement scolaire : « *il engendre des contributions importantes, positives et acceptables sur le plan éthique [transparence] à la réalisation de la vision et des objectifs de l'organisation* » (Leithwood, 2012, p. 2). Mulford et Silins (2009, cité dans Endrizzi et Thibert, 2012) identifient des domaines d'action clé : « *adopter un consensus concernant les missions de l'établissement; favoriser la prise de décision collective; développer des pratiques*

réflexives pour l'apprentissage mutuel; développer un climat de confiance pour promouvoir la collaboration; favoriser la prise d'initiative, voire de risques» (p. 7). Ainsi, une organisation scolaire performante choisit délibérément de céder le contrôle, décentraliser et partager le pouvoir décisionnel; tenir compte des particularités de son milieu; développer une culture de collaboration; orienter toutes ses activités vers l'élève; revenir constamment à sa vision comme base du processus décisionnel et renforcer les capacités des effectifs (Leithwood, 2012).

Dans une récente recension visant à comparer la signification que donnent différents auteurs au leadership, Brassard et Lapointe (2018) ont relevé deux significations génériques de ce concept. Le premier type est nommé *leadership concentré*. Il est exercé de façon unidirectionnelle vers les personnels scolaires qui obéissent aux demandes leur étant adressées. Le second type est le *leadership distribué*. Ce dernier se base sur l'implication différenciée et les interactions entre les acteurs scolaires engagés dans une résolution de problème (Brassard et Lapointe, 2018). Il favoriserait notamment la participation et l'autonomisation (pouvoirs d'action) du personnel scolaire, mais valoriserait également des formes de travail susceptibles d'accroître la collaboration (Dutercq, Gather-Thurler et Pelletier, 2015). Parmi les défis à prendre en compte, il importe que la direction d'établissement (DÉ) s'assure que « 1) cette distribution soit voulue, souhaitée ou désirée par le personnel scolaire, et que 2) ce pouvoir distribué soit mobilisé pour l'atteinte des mêmes buts » (Deniger, 2012, p.113).

MÉTHODOLOGIE

Cet article présente une étude de cas croisés (Mucchielli, 2007) de trois directions d'établissements interrogées au moyen d'entrevue semi-dirigée au milieu de la première année de mise en œuvre du projet de coenseignement. Chaque direction a signé le consentement éthique lié à cette recherche. Les verbatim ont été transcrits puis anonymés. La section qui suit présente les caractéristiques participants, les outils de collectes et d'analyse des données.

Participants et contexte

Dans ce projet, des rencontres et des formations ont eu lieu en octobre et novembre 2017 avec les trois directions et leurs équipes-écoles en vue d'optimiser le service offert par les enseignants-ressources. Au terme de cet accompagnement, les directions avaient choisi de revoir la répartition des élèves au sein des groupes et d'intensifier la présence de l'enseignante-ressource ou de l'enseignant-ressource dans certains groupes d'élèves. Ainsi, plutôt que cette ressource intervienne de manière ponctuelle, ils se sont assurés de l'intégrer au groupe-classe au minimum à 50% du temps. Pour ce faire, ils ont réfléchi à des moyens d'organisation de la grille-horaire, de répartition

des élèves en groupes hétérogènes dont certains comportant plus d'élèves à besoins spécifiques et de sélection des coenseignantes ou des coenseignants.

Ainsi, au cours de l'automne 2018, trois directions ont amorcé le projet de coenseignement dans leur école. Les participants sont trois hommes qui ont entre quatre et douze années d'expérience dans la fonction de direction. Les établissements scolaires sont situés en milieu plutôt défavorisé et accueillent un nombre important d'élèves à risque, en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Plus spécifiquement, la première direction d'établissement (DÉ 1) comptait onze années d'expérience en direction. Elle dirigeait une école secondaire en région éloignée et souhaitait délaisser le suivi comportemental pour se centrer sur l'apprentissage. De son côté, la DÉ2 était directeur adjoint depuis quatre ans dans une école secondaire située dans Lanaudière. Son intérêt pour le coenseignement venait d'expériences peu concluantes vécues, d'une part dans l'organisation du service d'enseignant-ressource en classe ordinaire et, d'autre part au sein de la classe ressource composée d'élèves en difficulté accusant un retard scolaire d'environ deux ans. Enfin, la DÉ3 avait 12 ans d'expérience. Elle travaillait dans une école secondaire en Montérégie dans laquelle la direction des services éducatifs de la commission scolaire souhaitait intégrer en classe ordinaire des élèves qui provenaient du primaire et dont le classement les aurait menés normalement en classes d'adaptation scolaire.

Tableau 1. **Participants**

Direction d'école	Nombre d'élèves par école	Âge	Expérience	Indice du milieu socioéconomique (IMSE)
1	369	44	11	8
2	1028	55	4	6
3	535	35	12	6

Outils et analyse des données

Entre les mois de janvier et février 2018, un entretien semi-dirigé a été réalisé auprès des directions d'établissement. D'une durée d'environ une heure, l'entretien visait à leur faire expliciter le contexte de mise en œuvre du coenseignement, l'organisation scolaire, le mandat donné aux coenseignants, le suivi effectué par la DÉ, l'appréciation du projet, les conseils à donner à une autre direction et les souhaits pour la suite du projet.

L'entretien semi-dirigé est animée de façon souple par le chercheur en vue d'explicitement une situation. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2016), la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à créer du sens à

partir des données. L'analyse de contenu permet d'extraire ce sens et d'aller au-delà de ce que les données brutes disent à priori (Denzin et Lincoln, 2005). Pour y arriver, différentes étapes ont été réalisées. D'abord, les verbatim ont été retranscrits. Une première analyse a alors eu lieu pour extraire des catégories liées au guide d'entretien en vue de coder les extraits à l'aide du logiciel QDA Miner. Une fois les extraits codés, une seconde analyse par les chercheurs a été effectuée pour voir si des catégories émergeaient de ce premier codage. C'est ainsi que trois grands axes se sont distingués quant à l'exercice du leadership de la direction : promouvoir une vision (p.ex. rendre claires les objectifs poursuivis), repenser l'organisation scolaire (p. ex revoir la grille horaire, repenser la répartition de la tâche) et établir une relation de confiance avec leur équipe (p.ex. prendre en compte les besoins exprimés, partager des responsabilités et permettre la créativité).

RÉSULTATS

Les résultats sont divisés en trois axes quant à l'exercice du leadership des directions : 1) promouvoir une vision, 2) repenser l'organisation scolaire et 3) établir une relation de confiance avec leur équipe.

Promouvoir une vision

Dans le cadre de la mise en œuvre du coenseignement par les directions, ils ont entrepris deux actions principales : proposer un mode de fonctionnement novateur et encourager les acteurs scolaires à aller en ce sens. Les verbatims analysés montrent que les directions s'inspirent des visées ministérielles qui prônent l'inclusion scolaire : « *L'objectif était d'intégrer des élèves qui auraient été en adaptation scolaire et de les soutenir en classe ordinaire* » (DÉ3) ; « *Les approches collaboratives peuvent faire avancer les équipes-écoles* » (DÉ1). Influencées par les connaissances issues de la recherche et par les besoins de leur propre milieu, elles ont souhaité s'inscrire dans une perspective de réussite du plus grand nombre. Les thèmes les plus abordés sont la collaboration à développer entre les coenseignants, l'appropriation de nouvelles stratégies d'enseignement, l'utilisation de l'enseignant-ressource comme soutien direct à l'élève et comme modèle pour l'enseignant titulaire de la classe. À travers les mandats donnés aux coenseignantes ou aux coenseignants, ils expriment leur vision et mettent en place des conditions pour qu'ils cheminent.

La DÉ1 rapporte que « *la première année, leur mandat consistait à se former* ». En ce sens, « *des formations sur les stratégies d'apprentissage avaient été données aux enseignants-ressources qui souhaitaient pouvoir mieux accompagner les enseignants* ». Ensuite, il s'agissait « *de commencer le coenseignement, puis de se poser des questions et de se rencontrer pour travailler ensemble à la réussite des élèves* ».

La DÉ2 précise: «*On voulait vraiment qu'ils s'embarquent là-dedans sans sentir de pression*». Dans cette école, entrer dans la classe d'un enseignant n'était pas une pratique répandue; cela constituait un premier défi pour ces coenseignants. Il s'agissait de laisser une large autonomie au personnel enseignant dans l'opérationnalisation du coenseignement de leur classe.

La DÉ3 déclare: «*(...) je leur ai demandé de répondre, le plus possible, aux besoins des élèves dans les deux matières de bases, soit les mathématiques et le français*». Il ajoute: «*(...) un autre mandat était de modéliser des stratégies enseignement à l'enseignante de français [...] en vue de rehausser la qualité de son enseignement*». Toutefois, il spécifie qu'il a demandé à l'enseignante-ressource d'y aller doucement: «*Je ne voulais pas brusquer parce que je ne savais pas comment ça allait se dérouler*».

Une fois le projet démarré et une demi-année de vécu collectif, les directions soulignent qu'ils perçoivent des avantages au regard de la satisfaction personnelle des coenseignantes et des coenseignants et de leur sentiment de compétence. L'analyse de la satisfaction permet, par exemple, de réguler les actions. Cette dernière s'appuie entre autres sur des contacts, discussion ou observations fréquentes. Ils remarquent notamment que les personnes qui coenseignent se questionnent davantage sur leurs pratiques et sur les besoins des élèves qui composent la classe. Pour répondre à ces questionnements, les directions observent que les membres de la dyade partagent des informations et sont plus enclins à faire des ajustements de pratiques. À titre d'exemple ces propos de la DÉ2: «*Les coenseignants parlent de pédagogie constamment, ce qu'ils ne faisaient pas avant. Ils se questionnent; c'est super positif!*»; «*(...) ils se sentent de plus en plus compétents à travailler avec les élèves en difficulté*».

Bien que les directions rapportent une mobilisation accrue de leurs coenseignantes et coenseignants dans le projet, l'une d'elles formule que le temps de concertation et de planification constitue une préoccupation constante. Les questionnements traduisent un souhait qui n'est pas actualisé dans le présent contexte: «*Le temps, c'est toujours un défi. Est-ce qu'il y a suffisamment de temps pour qu'ils puissent s'asseoir ensemble pour planifier? Avoir la rétroaction ensemble?*». Ce questionnement rejoint le souci de la DÉ1 qui souhaiterait pouvoir aménager des horaires qui lui permettraient d'offrir aux coenseignants «*(...) un peu plus de temps pour planifier ensemble*». Dans leur discours, la planification apparaît comme une composante à intégrer pour une collaboration plus efficace et un service à l'élève de qualité. Ces deux éléments représentent des enjeux pour maintenir la vision au sein de l'école.

Repenser l'organisation scolaire

Pour permettre à leur vision plus inclusive de s'actualiser, les directions soulignent qu'ils ont dû revoir l'organisation scolaire. Entre autres choses, les horaires du secondaire élaborés en cycles de neuf jours rendaient complexe le pairage entre

enseignants. Ils ont dû travailler de concert avec le technicien en organisation scolaire pour réunir les coenseignantes et les coenseignants afin de leur accorder des temps de concertation. Pour certains milieux, cela a été plus ardu que pour d'autres selon la tâche des membres du personnel enseignant, la taille de l'école ou des classes, le nombre de niveaux dans lesquels l'enseignant intervient, etc.

Les directions racontent que la présence intensive en salle de classe s'est révélée une option prometteuse pour intervenir auprès des élèves ciblés. La DÉ 1 résume: «*Il fallait que les couples soient le plus souvent possibles ensemble. Au départ, on avait essayé d'en donner le plus possible à plusieurs groupes, à plusieurs personnes, puis on s'apercevait que ce n'était pas optimal comme service quand c'était trop éparpillé [...] Donc, l'année suivante, l'organisation scolaire a été pensée en fonction de pouvoir mieux aider les élèves en besoin*».

L'intensification du coenseignement au sein de certains groupes ciblés est ainsi une conclusion commune aux trois directions et aux équipes éducatives. Pour y arriver, les trois directions ont choisi d'organiser le service selon les disciplines de base soit le français et les mathématiques. De plus, ils souhaitaient jumeler un membre du personnel enseignant disciplinaire en français ou en mathématique avec une enseignante-ressource ou un enseignant-ressource de la même discipline.

Une fois les horaires arrimés, la question de la composition des groupes a émergé. La DÉ1 explique «*on ne voulait pas former des groupes composés uniquement d'élèves faibles, parce que plusieurs recherches disent que ce n'est pas nécessairement très bon*». Pour pallier cette situation, une enseignante propose une méthode que la direction a retenue pour former les groupes de coenseignement de manière à les équilibrer. En voici une explication succincte: «*J'ai classé mes trois groupes en six sous-groupes (A, B, C, D, E, F) allant de fort à très faible, en math et en français. Le sous-groupe A est mélangé avec le sous-groupe D; B avec E et C avec F. Et, évidemment, dans C avec F, on coenseigne beaucoup. Les autres n'ont pas, ou presque pas, de soutien de l'enseignant-ressource*».

La DÉ2 dirige le premier cycle d'une école où les élèves s'inscrivent selon des options (ex. langue et multimédia ou sports). L'ensemble des groupes est cloisonné de sorte que les élèves sont toujours dans le même groupe. Deux des groupes de l'école sont dits «réguliers» c'est-à-dire qu'ils n'ont pas d'option spécifique. Comme le relate la DÉ2: «*c'est dans ces deux groupes que les élèves ont été sélectionnés pour créer le groupe pilote pour le projet*».

Pour sa part, la DÉ3 a impliqué l'enseignant-ressource qui intervenait dans les deux disciplines pour composer le groupe pilote dans son école. Puisque l'idée était de supprimer la classe ressource et d'intégrer un maximum d'élèves, l'enseignant de la classe-ressource est devenu le pilier de ce groupe: «*On a dit aux enseignants disciplinaires que ce serait Y. qui s'occuperait des mesures adaptatives*». La direction

souhaitait ainsi diminuer la tension des enseignants avant le début du projet. De plus, il souligne que pour les enseignants « *s'investir dans une relation de coenseignement à six ou huit périodes par cycle, c'est exigeant* ». Donc, pour cette direction avoir un enseignant-ressource à temps plein dans un groupe de français et de mathématique composé des mêmes élèves constituait un facilitateur important. D'autant plus que dans ce groupe, ce sont les membres du personnel enseignant qui changent de classe et non les élèves. Ce qui n'est pas le cas dans les deux autres écoles où les enseignantes-ressources et les enseignants-ressources ont à changer de classe en fonction du groupe qui leur est attribué.

Établir une relation de confiance avec leur équipe

Parmi les fondements du coenseignement on retrouve le volontariat, la compatibilité et le mariage pédagogique (Scruggs *et al.*, 2007). L'égalité entre les partenaires apparaît comme une condition importante pour que la collaboration se passe bien et qu'une confiance mutuelle puisse s'établir (Friend et Cook, 2007). Les directions expliquent qu'il leur paraissait important de choisir des personnes volontaires dans ce projet. Ensuite, impliquer les coenseignantes et coenseignants dans les prises de décision semblait nécessaire pour s'assurer de leur mobilisation. Pour ce faire, ils mentionnent avoir pris le temps d'établir un leadership plus horizontal que vertical en vue de créer une relation de proximité avec eux.

De prime abord, toutes les directions ont sélectionné les enseignants-ressources sur la base de leurs compétences relationnelles et pédagogiques qu'ils jugent de haut niveau. Lors des rencontres de l'avant-projet, ils ont précisé aux enseignants pourquoi ils souhaitaient travailler de concert avec eux. Par la suite, les directions soulignent qu'elles ont été, dans les limites de ce qui était possible, à l'écoute des coenseignantes et coenseignants en vue d'établir une confiance mutuelle et répondre à leurs besoins. Ainsi, les trois directions précisent que leur porte était toujours ouverte pour discuter et effectuer un suivi avec eux. Ce climat de confiance établi semble avoir eu des effets positifs.

Par exemple, la DÉ1 souligne l'importance de travailler avec des personnes volontaires afin de pouvoir garder un contact et réviser le tir, si nécessaire: « (...) *Il est préférable d'y aller avec les gens qui veulent. Puis, d'accepter le fait que ça se peut qu'en cours d'année, qu'une dyade ne fonctionne pas bien et qu'on doive penser à un plan B* ».

Selon la DÉ2, certaines caractéristiques des enseignants prédisposent au bon fonctionnement d'un projet innovant: « *Ça prend des enseignants ouverts, curieux, et qui se remettent en question* ».

La DÉ3 ajoute qu'il importe de bien analyser si les personnes impliquées « *sont prêtes à participer à un tel projet, à s'asseoir ensemble pour collaborer* ».

En ce sens, les directions ont trouvé pertinent d'instaurer des temps de rencontre dans leur école. À titre d'exemple, la DÉ1 avait instauré des rencontres pédagogiques. Elle souligne : « (...) *de fil en aiguille, des gens m'ont demandé d'aller les observer en classe. [...] Par la suite, il y avait des rencontres de feedback* ». La direction précise : « *Durant ces rencontres, je respectais le rythme d'appropriation de chacun ainsi que le questionnement qui venait; j'aime dire que j'ai laissé les talents émerger* ».

La DÉ2 a opté pour un modèle qui laisse beaucoup de liberté aux personnes qui coenseignent : « *Les enseignants roulent et il y a des échanges informels, le trio se rencontre plus souvent, mais pour moi... Y. vient me voir* ». En fait, la direction mentionne qu'elle avait reconnu du temps dans la tâche du personnel enseignant pour des rencontres. Comme tout se passait bien, elle n'a pas trouvé nécessaire de les rencontrer plus formellement. Elle leur fait confiance.

Pour sa part, la DÉ3 mentionne poser des gestes concrets pour susciter la confiance : « *Je m'assoie de temps en temps avec mes enseignantes-ressources pour voir comment ça se déroule et je parle avec les enseignants qu'elles accompagnent* ». La discussion suscitée semble permettre une prise de décision collégiale entre les membres de l'équipe.

DISCUSSION CONCLUSIVE

L'objectif général de cet article consiste à identifier le style de leadership mis en œuvre par les directions. Plus spécifiquement, il s'agit d'identifier les pratiques porteuses, les défis rencontrés et les pistes de solutions développées pour la suite. Les résultats mettent à jour « *la pensée et les gestes des dirigeants en interaction avec les acteurs (ici les coenseignants)* » (Spillane et al., 2004), donnant ainsi accès à ce qui motive chacun à agir en contexte.

Dans cette recherche, c'est l'insatisfaction liée l'utilisation de la fonction d'enseignant-ressource qui a motivé les directions d'école à, d'une part, instaurer le coenseignement dans leur école, et d'autre part, l'intensifier dans certaines classes ciblées. Cette stratégie pédagogique s'est avérée un moyen de répondre aux besoins de fréquence et d'intensification de la présence de l'enseignant-ressource en classe en vue de soutenir les élèves à risque ou HDAA. Cette préoccupation est cohérente avec les valeurs promues dans les projets éducatifs des écoles impliquées et leur plan d'engagement vers la réussite, mais aussi avec les politiques éducatives en vigueur au Québec qui prônent la pédagogie inclusive, le principe d'égalité des chances et l'optimisation du potentiel de tous les élèves (MEQ, 1999; MEES, 2017).

Les propos recueillis mettent en valeur une vision du leadership distribué plutôt que concentré. Selon Poirel et Yvon (2012, p.102), il s'observe notamment par « (...) *la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école* ».

et à son contexte». Pour illustrer la dimension distribuée du leadership, rappelons, par exemple, que la composition des groupes au secondaire posait des défis notamment pour faire concorder deux ou plusieurs horaires ensemble en vue du coenseignement. Les enseignants-ressources de chacun des milieux ont été consultés mais aussi mis à contribution pour proposer des avenues possibles et pour vérifier la faisabilité de celles-ci. Ainsi, pour arrimer les différentes conditions de réussite au sein d'une division du travail éducatif renouvelée, les directions ont dû faire preuve d'ingéniosité sans toutefois dénaturer la tâche des enseignants (Friend *et al.*, 2010; Scruggs *et al.*, 2007). À titre d'exemple, la DÉ3 abolit une classe ressource (classe spéciale) au sein de laquelle les élèves progressaient peu et opte pour réorienter les ressources vers l'utilisation d'un enseignant en adaptation scolaire comme enseignant-ressource à temps plein pour deux disciplines. Cette décision permet d'intégrer un nombre plus important d'élèves HDAA en classe ordinaire, d'assurer une cohésion dans les pratiques d'enseignement, de soutenir les deux enseignantes disciplinaires et de développer des pratiques collaboratives autour de la réussite des élèves. Plusieurs pratiques de gestion relevées par Bateman *et al.* (2014) associées au leadership pédagogique dans le cadre du coenseignement sont d'ailleurs observables dans l'actualisation de la vision des directions, citons ici le fait de prendre en considération les styles pédagogiques et les affinités interpersonnelles dans le choix des personnes qui coenseignent, encourager le dialogue et la planification réfléchie entre enseignants partenaires, comprendre et articuler les rôles individuels et les responsabilités. Les directions ont aussi adopté des attitudes d'ouverture et d'imputabilité pour assurer le suivi du projet. Enfin l'utilisation du dialogue a, entre autres, permis d'instaurer un climat sécuritaire pour que les membres du personnel enseignant se sentent écoutés et puissent exprimer leurs besoins. Cela dit, les rôles adoptés demeurent fidèles à la qualification disciplinaire des coenseignantes et des coenseignants. À titre d'exemple, l'enseignant spécialisé qui coenseigne agit davantage au niveau du suivi des élèves, alors que les membres du personnel enseignant de mathématique ou de français s'entretiennent à leur programme. Il sera intéressant de voir de quelle façon les directions pourront conduire leur équipe à prendre davantage de risques pédagogiques et tenter l'expérience de nouveaux rôles au sein de la dyade en vue de répondre de manière différenciée aux besoins des élèves (Bateman *et al.*, 2014).

Il importe de souligner le rôle de l'équipe de recherche dans ce projet. La recherche-action induit la participation des celle-ci comme liée à l'observation, la formation et la régulation de l'activité dans le but avoué de changer les pratiques (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Dans cet esprit, le leadership de la direction s'appuie nécessairement sur celui de l'équipe de recherche qui agit dans le projet. À titre d'exemple, la DÉ2 insiste moins sur les rencontres en comptant sur le fait que des observations/accompagnements auront lieu à quelques reprises en cours d'année par l'équipe de recherche. Le fait que les membres de cette équipe ne soient pas en position d'autorité peut être perçu positivement par la direction qui compte sur les commentaires et les suggestions de ces derniers pour influencer les pratiques des coenseignantes et des coenseignants au moment de la rétroaction post observation. Puisqu'une

confiance mutuelle existe entre les parties, le besoin de suivi se fait possiblement moins sentir. L'équipe de recherche vient pour les rencontres planifiées sans que la direction soit nécessairement présente. Cela pose d'ailleurs la question de l'articulation entre les rôles individuels et les responsabilités de chacun (Bateman *et al.*, 2014) notamment si l'on souhaite que les nouvelles pratiques de gestion deviennent pérennes. Les membres de l'équipe de recherche sont des acteurs ponctuels dans ce projet et il convient de rester vigilant pour ne pas qu'ils se substituent à la direction d'établissement. En ce sens, les directions mentionnent qu'ils ne font pas autant de suivi de proximité qu'ils le souhaitent. Il pourrait s'agir d'un aspect à développer voire à documenter en vue de les soutenir dans l'instauration d'une culture de l'observation qui favorise des échanges centrés sur les besoins des élèves mais aussi des coenseignants. Si cela peut constituer un terrain glissant pour certains, il apparaît qu'une culture du partage à partir d'un socle commun fait partie inhérente d'un leadership distribué efficace (Leithwood, 2012). Les données factuelles peuvent ainsi permettre un dialogue et des actions plus ciblés.

Au terme d'une première année de la mise en œuvre de ce projet, force est de constater que la dimension pédagogique est peu abordée. La collaboration et la concertation des équipes-écoles a surtout porté sur l'organisation du service à l'élève. Dans la poursuite du projet, il sera intéressant de voir si d'autres priorités feront l'objet des préoccupations des directions, et s'ils se sentiront à l'aise d'aborder la question des stratégies d'enseignement avec la maturation du dispositif, des routines, etc. Ainsi, en référence à Bateman *et al.* (2014), il serait pertinent de documenter de quelle façon sera assuré le suivi des apprentissages pour déterminer l'effet du coenseignement sur les résultats scolaires, les comportements et les attitudes des élèves en salle de classe. Les dispositifs de développement professionnel offerts en lien avec le coenseignement pourraient aussi faire l'objet d'attention. Ces visées font partie des objectifs de la recherche, mais leur pilotage est directement en lien avec un leadership pédagogique porté par les directions d'école (Progin et Gather Thurler, 2016). En ce sens, il leur appartient d'assumer la continuité éducative au sein de leur établissement.

LIMITES ET PISTES POUR LA SUITE

Les pratiques rapportées par les directions sont des cas types qui proposent une perspective singulière, mais non exhaustive, de ce qui se fait au secondaire. En effet, compte tenu du nombre de cas limité, il n'est pas possible de généraliser les résultats obtenus. De plus, les propos recueillis ne concernent que la première année d'un projet qui se déroulera sur trois années. Il sera intéressant de documenter l'évolution des pratiques déclarées dans une perspective longitudinale voire d'accompagner des directions plus étroitement dans la mise en œuvre du coenseignement. Enfin, l'absence d'études qui conjuguent le leadership des directions d'établissement dans la mise en œuvre du coenseignement appelle l'élaboration de modèles théoriques spécifiques pour effectuer des analyses plus ciblées. Pour ce faire, un questionnaire

visant l'ensemble des directions d'établissement qui ont implanté du coenseignement dans leur école permettrait de mieux circonscrire les tenants et aboutissants d'une telle démarche.

Références bibliographiques

- BRASSARD, A. et LAPOINTE, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il? *Éducation et francophonie*, 46 (1), 11- 32.
- BATEMAN, D.F. et BATEMAN, C. F. (2014). A principal guide to special education. Concil for exceptional children. United States.
- DENIGER, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés: regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178, 67-84.
- DUTERCQ, Y., GATHER THURLER, M. et PELLETIER, G. (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles: De Boeck.
- ENDRIZZI L. et THIBERT R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Veille et Analyses*, 73, Lyon: ENS de Lyon.
- FRIEND, M. P. et COOK, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York, NY: Longman.
- FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D., et SHAMBERGER, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- FSE (2015). *Fédération des syndicats de l'enseignement: Convention collective*. Québec. Repéré à <http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/>.
- GRANGER, N. et TREMBLAY, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à besoins spécifiques. *McGill Journal of Education*, 54, 132-150.
- GARANT, M. et LETOR, C. (2014). Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck.

- Gouvernement du Québec. Loi sur l'instruction publique. Québec. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13.3>.
- GURR, D., DRYSDALE, L. et MULFORD, B. (2006). Models of successful principal leadership, *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- HALLAHAN, D. P., PULLEN, P. C. et WARD, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (2^e éd., p. 15-32). New York, NY: Guilford Press.
- LEITHWOOD, K. (2012). Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012. Toronto, Ontario: L'Institut de leadership en éducation.
- LEWIS, B. et MAAS, S. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-model qualitative data analysis software. *Field Methods*, 19, 87-108.
- MARZANO, R. J., WATERS, T. et McNULTY, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique de l'adaptation scolaire: Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- 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)*.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec: Québec.
- MITCHELL, D. (2008) *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge Taylor et Francis Group.
- MUCCHIELLI, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives, *Recherches Qualitatives*, Hors Série, 3, 1- 27.
- MURAWSKI, W. W. et HUGHES, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: a logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277.
- NIERENGARTEN, G. M. et HUGHES, T. (2010). What Teachers Wish Administrators Knew About Co-Teaching in High Schools. *Electronic journal for inclusive education*, 2 (6), article 9.

- POIREL, E. et YVON, F. (2012). Le leadership distribué: l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A. et McDUFFIE, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
- SPELLANE, J. P., HALVERSON, R. et DIAMOND, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- SPELLANE, J. P. (2005). distributed leadership. *The educational forum*, 69, 143-150.
- SPELLANE, J. P. et DIAMOND, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York, NV: Teachers college press.
- SPELLANE, J. P., HALVERSON, R. et DIAMOND, B. J. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21(1), 121-149.
- TREMBLAY, P. (2012a). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*. 179(2), 63-72.
- TREMBLAY, P. (2012b). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck: Bruxelles.
- TREMBLAY, P. (2015). Le coenseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Revue Formation et profession*. 23(3), 33-44.
- TREMBLAY, P. et GRANGER, N. (2020). Portrait de l'enseignement ressource au Québec: Quels services pour quels élèves? *Formation et profession*.