Direction d’établissement inclusive

**Un outil d’auto-réflexion sur les politiques et les pratiques**

**Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive**

L’Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive (l’Agence) est un organisme indépendant et autonome. L’Agence est cofinancée par les ministères de l’Éducation de ses pays membres ainsi que par la Commission européenne par l’intermédiaire d’une subvention de fonctionnement au sein du programme d’éducation de l’Union européenne (UE).

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation du contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs, et la Commission ne peut pas être tenue responsable de toute utilisation qui pourrait être faite des informations qu’elle contient.

Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement la position officielle de l’Agence, de ses pays membres ou de la Commission européenne.

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2021**

Rédacteurs : Marcella Turner-Cmuchal, Edda Óskarsdóttir et Margarita Bilgeri

Cette publication est une ressource en accès libre. Cela signifie que vous êtes libre d’y accéder, de l’utiliser, de la modifier et de la diffuser sous réserve de mention de l’Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive. Pour plus d’informations, veuillez consulter la politique de l’accès libre de l’Agence : [www.european-agency.org/open-access-policy](http://www.european-agency.org/open-access-policy).

Cette publication doit être référencée comme suit : Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2021. *Direction d’établissement inclusive : Un outil d’auto-réflexion sur les politiques et les pratiques.* (M. Turner-Cmuchal, E. Óskarsdóttir et M. Bilgeri, réd.). Odense, Danemark

L’Agence tient à remercier les membres des groupements de pays du projet pour leur contribution : László Kiss et Andrea Perlusz, Hongrie ; Brendan Doody et Anna Mai Rooney, Irlande ; Josanne Ghirxi et Alexandra Vella, Malte ; Elisabeth Högberg et Niclas Rönnström, Suède.

Cette œuvre, création, site ou texte est sous [licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Vous êtes libre de partager et d’adapter cette publication.

En vue d’une plus vaste accessibilité, le présent rapport est disponible en 26 langues et dans un format électronique accessible sur le site web de l’Agence : [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org/)

Ceci est la traduction d’un texte original en anglais. En cas de doute quant à l’exactitude des informations fournies dans la traduction, veuillez vous reporter au texte original anglais.

ISBN : 978-87-7110-975-7 (Électronique)

**Secrétariat**

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C Danemark

Tél. : +45 64 41 00 20

[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

**Bureau de Bruxelles**

Rue Montoyer, 21

BE-1000 Bruxelles Belgique

Tél. : +32 2 213 62 80

[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

**TABLE DES MATIÈRES**

[Introduction 5](#_Toc96080884)

[Objectif et utilisation de l’outil d’auto-réflexion 6](#_Toc96080885)

[Une auto-réflexion pour les chefs d’établissement 9](#_Toc96080886)

[Instructions pour les chefs d’établissement et les équipes de direction 9](#_Toc96080887)

[Étape 1 : Identifier les résultats actuels de la pratique ainsi que ses principaux points forts et défis. 10](#_Toc96080888)

[Étape 2 : Classer par ordre de priorité les problèmes à résoudre pour parvenir à une pratique inclusive 10](#_Toc96080889)

[Étape 3 : Identifier les mesures politiques en place ou nécessaires pour soutenir la pratique inclusive 10](#_Toc96080890)

[1. Rôle des chefs d’établissement inclusifs dans la définition de la direction 12](#_Toc96080891)

[2. Rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement organisationnel 17](#_Toc96080892)

[3. Rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement humain 24](#_Toc96080893)

[Une auto-réflexion pour les décideurs politiques 29](#_Toc96080894)

[Instructions pour les décideurs politiques 30](#_Toc96080895)

[Étape 1 : Identifier quelles mesures politiques nécessaires sont en place, doivent être améliorées ou seraient manquantes. 30](#_Toc96080896)

[Étape 2 : Identifier les mesures qui sont des priorités possibles et celles qui doivent être prises en compte pour développer davantage la politique. 30](#_Toc96080897)

[A. Mesures politiques nécessaires pour soutenir le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans la définition de la direction 31](#_Toc96080898)

[B. Mesures politiques nécessaires pour soutenir le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement organisationnel 35](#_Toc96080899)

[C. Mesures politiques nécessaires pour soutenir le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement humain 40](#_Toc96080900)

[Auto-réflexion conjointe des chefs d’établissement et des décideurs politiques 45](#_Toc96080901)

[Réflexions sur le rôle et les mesures politiques des chefs d’établissement dans la définition de la direction 46](#_Toc96080902)

[1. Où en sommes-nous aujourd’hui ? Un échange sur les points forts, les opportunités et les domaines à approfondir 46](#_Toc96080903)

[2. Où voulons-nous être ? Un échange sur les domaines à améliorer et les objectifs partagés 48](#_Toc96080904)

[3. À quoi nous engageons-nous ? Un échange menant à des actions que les deux parties doivent entreprendre 50](#_Toc96080905)

[Réflexions sur le rôle et les mesures politiques des chefs d’établissement dans le développement organisationnel 51](#_Toc96080906)

[1. Où en sommes-nous aujourd’hui ? Un échange sur les points forts, les opportunités et les domaines à approfondir 51](#_Toc96080907)

[2. Où voulons-nous être ? Un échange sur les domaines à améliorer et les objectifs partagés 53](#_Toc96080908)

[3. À quoi nous engageons-nous ? Un échange menant à des actions que les deux parties doivent entreprendre 55](#_Toc96080909)

[Réflexions sur le rôle et les mesures politiques des chefs d’établissement dans le développement humain 56](#_Toc96080910)

[1. Où en sommes-nous aujourd’hui ? Un échange sur les points forts, les opportunités et les domaines à approfondir 56](#_Toc96080911)

[2. Où voulons-nous être ? Un échange sur les domaines à améliorer et les objectifs partagés 58](#_Toc96080912)

[3. À quoi nous engageons-nous ? Un échange menant à des actions que les deux parties doivent entreprendre 60](#_Toc96080913)

[Annexe 1 : Guide d’utilisation de l’outil d’auto-réflexion 62](#_Toc96080914)

[Section 1 : Rôles et responsabilités 62](#_Toc96080915)

[L’équipe organisatrice 62](#_Toc96080916)

[Les participants à l’activité d’auto-réflexion 63](#_Toc96080917)

[Section 2 : Organisation pratique 63](#_Toc96080918)

[Trouver et inviter les participants 63](#_Toc96080919)

[Organisation des groupes de discussion et ordre du jour proposé 64](#_Toc96080920)

[Section 3 : Rapport sur l’activité d’auto-réflexion 66](#_Toc96080921)

[Annexe 2 : Adaptation de l’outil d’auto-réflexion aux contextes nationaux 67](#_Toc96080922)

[Annexe 3 : Glossaire de termes 69](#_Toc96080923)

[Références 77](#_Toc96080924)

Introduction

Cet outil d’auto-réflexion est un produit du projet SISL ([Soutien pour des directions d’établissement inclusives](https://www.european-agency.org/projects/SISL)) de l’Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive (l’Agence). L’outil repose sur le cadre politique du projet SISL, intitulé *Inclusive School Leadership:* [*A practical guide to developing and reviewing policy frameworks*](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework) *[Direction d’établissement inclusive : un guide pratique pour élaborer et examiner les cadres politiques]* (Agence européenne, 2020a). Ce cadre politique définit une vision, des lignes directrices, des buts et des objectifs, ainsi qu’un cadre de normes proposées et les mesures politiques correspondantes pour soutenir la direction d’établissement inclusive.

L’outil d’auto-réflexion s’appuie sur ces deux derniers points : des normes ambitieuses pour la direction d’établissement inclusive et le cadre politique de soutien. Il permet la réflexion et l’échange entre les différentes parties prenantes afin d’identifier les lacunes à combler. Le cadre politique et l’outil d’auto-réflexion ont été élaborés par le biais d’un processus itératif collaboratif entre l’équipe de l’Agence et une équipe issue des groupements de pays.

Cet outil d’auto-réflexion vise à stimuler le dialogue professionnel et le développement de politiques collaboratives au sein des écoles et entre elles, ainsi qu’à différents niveaux politiques. Il est destiné :

* aux chefs d’établissement et aux équipes de direction qui cherchent des conseils pour adopter et élaborer des pratiques de direction inclusive ;
* aux décideurs politiques chargés d’élaborer et de mettre en œuvre des politiques pour une éducation inclusive aux niveaux national, régional et/ou local.

Dans cet outil, l’**éducation inclusive** est prise dans son sens le plus large. Il s’agit de maximiser la participation de l’apprenant, d’améliorer la réussite, de favoriser le [bien-être](#wellbeing) [[1]](#footnote-2) et de créer un sentiment d’appartenance pour **tous** les apprenants, y compris ceux qui sont vulnérables à l’exclusion.

L’outil s’appuie sur deux éléments principaux identifiés dans le [cadre politique du projet SISL](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework) : des [normes](#Standards) ambitieuses pour les chefs d’établissement et les mesures politiques nécessaires pour aider les chefs d’établissement à appliquer ces normes. Veuillez consulter l’[annexe 2](#ANNEX2) pour savoir comment adapter l’outil aux contextes nationaux.

Dans ce document, le terme « **chef d’établissement** » fait référence à tous ceux qui occupent des postes de direction dans les écoles et les communautés d’apprentissage. L’outil repose sur la recherche sur la direction. Dans ce domaine, une distinction doit être établie entre les dirigeants et la direction. En règle générale, la direction est considérée comme une fonction organisationnelle qui est répartie ou [partagée](#distributed) entre de nombreuses personnes. Une vision juridique de la direction peut supposer un dirigeant unique. Cependant, une approche fondée sur la recherche présuppose que la direction est un phénomène collectif. Le présent outil part du principe que chaque chef d’établissement doit avoir pour objectif d’être un [**chef d’établissement inclusif**](#leader) et pratiquer une [**direction d’établissement**](#Schoolleadership) **qui favorise l’inclusion**.

Les **chefs d’établissement inclusifs** partagent la **vision** selon laquelle « tous les apprenants, quel que soit leur âge, » doivent recevoir une éducation utile et « de haute qualité au sein de leur communauté locale, parmi leurs amis et leurs pairs » (Agence européenne, 2015a, p. 1).

La direction d’établissement inclusive n’est pas indépendante des politiques qui l’affectent. **Des mesures politiques de soutien** doivent permettre aux chefs d’établissement individuels ou aux équipes de direction de travailler à la réalisation de leur [vision](#Vision).

Objectif et utilisation de l’outil d’auto-réflexion

Cet outil aide les chefs d’établissement, les équipes de direction et les décideurs politiques à évaluer où ils en sont sur le chemin de la direction d’établissement inclusive. Il offre trois options d’auto-réflexion :

1. [**Réflexion pour les chefs d’établissement**](#School_leaders) sur la manière d’élaborer leur propre pratique inclusive pour parvenir à une éducation inclusive. L’outil invite les **chefs d’établissement** à réfléchir à leurs propres pratiques. Les questions sont basées sur des normes ambitieuses qui sont considérées comme des indicateurs pour une direction d’établissement inclusive et un moyen d’atteindre l’objectif plus large d’une éducation inclusive pour tous.
2. [**Réflexion pour les décideurs politiques**](#Policy_makers) sur les mesures politiques nécessaires pour soutenir les chefs d’établissement inclusifs dans leur pratique.
3. [**Réflexion**](#Joint) **et dialogue conjoints des chefs d’établissement et des décideurs politiques** sur les questions clés dans chaque domaine qui doit être abordé. Les questions directrices favorisent les discussions sur les mesures à prendre après avoir identifié les priorités.

L’objectif étant le dialogue conjoint, l’idéal est d’utiliser les trois options d’auto-réflexion. Toutefois, les deux premières options peuvent être utilisées indépendamment ou ensemble comme base d’une réflexion conjointe à tous les niveaux en se concentrant sur les fonctions fondamentales individuelles énumérées ci-dessous ou en travaillant avec les parties prenantes spécifiques.

Avant de procéder à l’auto-réflexion conjointe, l’auto-réflexion des chefs d’établissement et celle des décideurs politiques doivent être effectuées. Celles-ci peuvent être réalisées dans leur intégralité, limitées aux sections individuelles relatives à la [définition de la direction](#SettingDirection), au [développement organisationnel](#Organisational) et au [développement humain](#Human), ou centrées sur certaines catégories au sein des sections individuelles.

Les questions posées tant au niveau pratique que politique fournissent des orientations pour répondre aux questions suivantes :

* Où en sommes-nous aujourd’hui ?
* Quels sont nos principales forces et nos principaux défis et opportunités de développement ?
* Quels sont les domaines prioritaires à aborder ?

Trois [**fonctions fondamentales**](#Core) **de la** [**direction d’établissement inclusive**](#leadership) encadrent la réflexion sur ces questions :

* [**Définition de la direction**](#SettingDirection) : La direction est importante pour donner une orientation, axée sur les valeurs qui sous-tendent la pratique inclusive et sur le discours qui l’étaye.
* [**Développement organisationnel**](#Organisational) : Les responsables et les équipes de direction jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre de la politique d’inclusion et dans le développement de pratiques scolaires équitables et inclusives. Ils sont responsables de la création d’un environnement organisationnel qui étaye la pratique scolaire et favorise l’amélioration de l’école en vue d’une éducation inclusive. Ils sont également chargés de maintenir une culture scolaire collégiale, interactive et axée sur le soutien des enseignants et des apprenants tout au long du processus éducatif. L’accomplissement de ces fonctions permet aux chefs d’établissement de créer une école inclusive axée sur l’environnement d’apprentissage, où chaque apprenant est un participant utile censé réussir grâce à une éducation de qualité.
* [**Développement humain**](#Human) : La direction est l’un des principaux moteurs de la qualité de l’enseignement, qui influe le plus, au niveau de l’école, sur la réussite des apprenants. Le développement humain implique le renforcement et le développement des capacités des chefs d’établissement eux-mêmes, des enseignants et du personnel des écoles. Le soutien, le [suivi](#Monitoring) et l’évaluation des pratiques d’enseignement sont au cœur de ce rôle stratégique.

Au sein de chaque fonction, les questions ont été regroupées selon des catégories ou aspects spécifiques de la direction qui favorisent l’inclusion. Les chefs d’établissement ne sont pas obligés de répondre à toutes les questions en même temps. Ils peuvent plutôt utiliser l’outil pour réfléchir à des catégories et aspects spécifiques.

Les groupes de discussion pour la réflexion conjointe sont composés des parties prenantes impliquées dans les réflexions préliminaires pour les chefs d’établissement et les décideurs politiques.

S’il existe déjà des structures formelles permettant des échanges entre les chefs d’établissement, les équipes de direction et les décideurs politiques, elles peuvent faciliter la création de groupes de discussion pour la réflexion conjointe. Toutefois, elles ne sont pas une condition préalable à la réflexion conjointe. Les groupes de discussion peuvent être organisés sous la forme de réunions individuelles pour l’échange entre les parties prenantes.

Ce document contient trois annexes destinées à faciliter l’utilisation de l’outil d’auto-réflexion :

[Annexe 1](#ANNEX1) : Guide d’utilisation de l’outil d’auto-réflexion. Cette annexe donne un exemple de la manière de préparer et de guider l’utilisation de l’outil d’auto-réflexion du projet SISL.

[Annexe 2](#ANNEX2) : Adaptation de l’outil d’auto-réflexion aux contextes nationaux. Cette annexe explique les étapes à suivre pour adapter l’outil aux différents contextes nationaux.

[Annexe 3](#ANNEX3) : Glossaire de termes

Une auto-réflexion pour les chefs d’établissement

Cette section de l’outil d’auto-réflexion s’adresse aux chefs d’établissement et aux équipes de direction. Elle leur permet de réfléchir à leur pratique de direction d’établissement inclusive, indépendamment du cadre dans lequel ils travaillent.

**Les chefs d’établissement et les équipes de direction** comprennent (sans toutefois s’y limiter) les directeurs d’école, les responsables de niveau supérieur et intermédiaire et ceux des enseignants, le personnel de soutien, les services communautaires et de soutien spécialisés, les membres des conseils scolaires et les parties prenantes du système impliquées dans le soutien à la direction.

Les questions figurant dans les tableaux reposent sur des [**normes**](#Standards) **ambitieuses pour la pratique de la direction d’établissement inclusive**.

Instructions pour les chefs d’établissement et les équipes de direction

L’outil d’auto-réflexion invite les **chefs d’établissement** à réfléchir à leurs propres pratiques. Cette réflexion peut les aider à :

Étape 1 : Identifier ce que la pratique accomplit actuellement et ses principaux points forts et défis.

Étape 2 : Classer par ordre de priorité les problèmes à résoudre pour parvenir à une pratique inclusive.

Étape 3 : Identifier les soutiens politiques en place ou nécessaires pour soutenir une pratique inclusive.

Lorsqu’ils utilisent l’outil d’auto-réflexion, les chefs d’établissement peuvent décider de ne remplir que l’étape 1 ou de passer à l’étape 2 et/ou à l’étape 3.

Les tableaux de cette section sont organisés selon les trois fonctions fondamentales de la [direction d’établissement inclusive](#leadership). Chaque tableau contient des groupes de questions portant sur un aspect de la direction qui favorise une pratique scolaire inclusive. Lorsqu’ils utilisent l’outil d’auto-réflexion, les chefs d’établissement peuvent choisir de se concentrer sur un groupe de questions pour chaque fonction fondamentale :

1. La section [Définition de la direction](#SettingDirection) couvre les catégories Création et communication d’une vision de l’école, Accent sur les apprenants, et Influence politique.
2. La section [Développement organisationnel](#Organisational) couvre les catégories Gestion de l’école, Collaboration et [Suivi](#Monitoring) et collecte des données.
3. La section [Développement humain](#Human) couvre les catégories Renforcement des capacités du chef d’établissement, [Apprentissage et perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) du personnel, et Soutien, suivi et évaluation de la pratique.

Cet outil part du principe que les normes listées sont nécessaires à l’élaboration d’une pratique de direction d’établissement inclusive.

Étape 1 : Identifier les résultats actuels de la pratique ainsi que ses principaux points forts et défis.

Chaque tableau comporte sept colonnes.

* La colonne 1 liste les questions adressées aux [chefs d’établissement inclusifs](#leader) qui reposent sur les normes relatives à la direction d’établissement inclusive. Les questions utilisent le pronom « nous » car, dans l’idéal, un chef d’établissement inclusif ne travaille pas isolément, mais au sein d’une équipe de membres du personnel et avec d’autres parties prenantes à l’intérieur et à l’extérieur de l’établissement.
* Les quatre colonnes suivantes offrent un espace pour indiquer dans quelle mesure la question de la colonne 1 est :
  + À envisager (colonne 2) : il s’agit d’une pratique qui n’a pas encore été envisagée, mais qui devrait l’être.
  + Émergente (colonne 3) : la pratique est envisagée et la planification de sa mise en œuvre est en cours.
  + En cours (colonne 4) : la pratique est partiellement en place et des mesures sont prises pour l’étendre.
  + Pratique durable (colonne 5) : cette pratique est durable en tant que partie intégrante de l’organisation et de la culture globale de l’école.
* La colonne 6 est pertinente pour l’étape 3.
* La colonne 7 offre un espace pour ajouter des commentaires ou des notes sur chaque question.

Après les tableaux, se trouve un espace pour inclure des informations supplémentaires pertinentes que les tableaux n’ont pas abordées.

Étape 2 : Classer par ordre de priorité les problèmes à résoudre pour parvenir à une pratique inclusive

Le fait de répondre aux questions, que ce soit dans une catégorie particulière ou dans tous les tableaux, créera un profil global perçu des forces et des défis dans le processus de direction d’établissement inclusive.

Après les tableaux, se trouvent quelques questions pour aider à réfléchir aux résultats. Ces questions invitent les personnes interrogées à rechercher les points forts et les points à améliorer, et à donner la priorité aux actions en faveur d’une direction d’établissement inclusive.

Étape 3 : Identifier les mesures politiques en place ou nécessaires pour soutenir la pratique inclusive

Un espace est prévu pour lister les mesures politiques qui sont nécessaires pour soutenir une direction d’établissement inclusive et qui manquent dans la politique nationale/régionale. Ces informations peuvent être utilisées dans le cadre du dialogue avec les décideurs politiques qui cherchent à améliorer la politique soutenant une direction d’établissement inclusive.

La colonne 6 demande dans quelle mesure la politique aide les chefs d’établissement à travailler efficacement sur chaque aspect. Elle indique la mesure politique correspondante. La colonne 7 offre un espace pour ajouter des commentaires ou des notes. Cela permet aux utilisateurs de fournir des informations sur les sources de leurs évaluations, ainsi que des précisions ou des commentaires d’évaluation concernant des éléments spécifiques. L’enregistrement de ces informations peut servir de base à la discussion sur les éléments probants concernant les domaines sur lesquels s’appuyer et ceux à améliorer.

1. Rôle des chefs d’établissement inclusifs dans la définition de la direction

La [définition de la direction](#SettingDirection) est une [fonction fondamentale](#Core) de la direction d’établissement inclusive. Elle est importante pour donner une orientation stratégique, axée sur les valeurs qui sous-tendent la pratique inclusive et sur le discours qui l’étaye.

Les questions relatives à cette fonction peuvent être classées en trois catégories : Création et communication d’une vision de l’école, Accent sur les apprenants, et Influence politique.

Tableau 1. Création et communication d’une vision de l’école

| **Questions** | **À envisager** | **Émergente** | **En cours** | **Pratique durable** | **La politique soutient-elle cela de manière efficace ?** | **Commentaires /notes** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1.1 Avons-nous identifié et clairement énoncé une [vision de l’éducation inclusive](#Vision) fondée sur les droits de l’enfant et l’[équité](#Equity), en collaboration avec la [communauté scolaire](#community) ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [A.1](#A1_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |
| 1.2. Communiquons-nous la vision directrice de l’école en matière d’inclusion et encourageons-nous la participation des enseignants et du personnel à son égard ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [A.5](#A5_policy_measure), [A.8](#A8_policy_measure), [A.12](#A12_policy_measure) |  |
| 1.3 Orientons-nous et influençons-nous l’organisation et les ressources de l’école en fonction des principes d’[équité](#Equity) ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [A.6](#A6_policy_measure), [A.9](#A9_policy_measure) |  |
| 1.4 Encourageons-nous une culture de l’amélioration continue, de l’innovation et de la collaboration pour développer l’enseignement, l’apprentissage et l’[évaluation](#Formative) ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [A.2](#A2_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |
| 1.5 Est-ce que nous alignons l’auto-évaluation de l’école sur la [vision de l’inclusion](#Vision) ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [A.7](#A7_policy_measure) |  |

Tableau 2. Accent sur les apprenants

| **Questions** | **À envisager** | **Émergente** | **En cours** | **Pratique durable** | **La politique soutient-elle cela de manière efficace ?** | **Commentaires /notes** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1.6 Fixons-nous des attentes élevées pour le [bien-être de tous les apprenants](#wellbeing) et leur réussite ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [A.1](#A1_policy_measure) |  |
| 1.7 Facilitons-nous et renforçons nous la pratique [centrée sur l’apprenant](#Learnercentred) ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [A.3](#A3_policy_measure) |  |
| 1.8 Établissons-nous une éthique à l’échelle de l’école qui permet aux apprenants de donner leur avis pour orienter toutes les phases de l’éducation ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [A.3](#A3_policy_measure) |  |
| 1.9 Prenons-nous les avis des apprenants au sérieux, en tenons-nous compte et agissons-nous en conséquence ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [A.3](#A3_policy_measure) |  |

Tableau 3. Influence politique

| **Questions** | **À envisager** | **Émergente** | **En cours** | **Pratique durable** | **La politique soutient-elle cela de manière efficace ?** | **Commentaires /notes** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1.10 Pouvons-nous transposer et mettre en œuvre les politiques de manière appropriée au contexte et aux valeurs de notre école ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [A.1](#A1_policy_measure), [A.10](#A10_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |
| 1.11 Pouvons-nous influencer le développement de la politique nationale sur l’[équité](#Equity) et l’[éducation inclusive](#Vision) par le biais de la consultation et de la communication, en adoptant une [approche fondée sur les droits](#Rightsbased) ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [A.1](#A1_policy_measure), [A.4](#A4_policy_measure), [A.11](#A11_policy_measure) |  |

**Y a-t-il des informations supplémentaires à prendre en compte que les questions ci-dessus n’ont pas abordées ?**

**Réflexion sur nos réponses concernant la définition de la direction :**

1. Dans quelle mesure notre pratique de la direction d’établissement est-elle inclusive pour définir la direction de notre école ?
2. Quels sont nos points forts à cet égard ?
3. Quels sont les domaines que nous devons améliorer ou développer ?
4. Quelles sont nos trois questions prioritaires ?
5. Dans quels domaines des politiques sont-elles nécessaires pour soutenir notre pratique ?
6. Quelles sont les questions à aborder en priorité avec les décideurs politiques ?
7. Rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement organisationnel

Le [développement organisationnel](#Organisational) est une [fonction fondamentale](#Core) de la direction d’établissement inclusive. Les responsables et les équipes de direction jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre de la politique d’inclusion et dans le développement de pratiques scolaires équitables et inclusives. Ils sont responsables de la création d’un environnement organisationnel qui étaye la pratique et favorise l’amélioration de l’école en vue d’une éducation inclusive. Ils sont également chargés de maintenir une culture scolaire collégiale, interactive et axée sur le soutien des enseignants et des apprenants tout au long du processus éducatif. L’accomplissement de ces fonctions permet aux chefs d’établissement de créer une école inclusive axée sur l’environnement d’apprentissage, où chaque apprenant est un participant utile censé réussir grâce à une éducation de qualité.

Les questions relatives à cette fonction peuvent être classées en trois catégories : Gestion de l’école, Collaboration et [Suivi](#Monitoring) et collecte des données.

Tableau 4. Gestion de l’école

| **Questions** | **À envisager** | **Émergente** | **En cours** | **Pratique durable** | **La politique soutient-elle cela de manière efficace ?** | **Commentaires /notes** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2.1 Gérons-nous les changements au niveau de l’école ?  Par exemple, en ce qui concerne :   * les programmes d’études et les cadres d’évaluation ; * [l’apprentissage et le perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) ; * le financement et l’attribution des ressources ; * l’assurance qualité et l’obligation de rendre des comptes ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [B.5](#B5_policy_measure), [B.15](#B15_policy_measure) |  |
| 2.2 Gérons-nous les ressources financières de manière à répondre aux besoins de l’ensemble de la [communauté scolaire](#community) (apprenants, familles et tout le personnel de l’école) ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [B.8](#B8_policy_measure), [B.10](#B10_policy_measure), [B.14](#B14_policy_measure), [B.19](#B19_policy_measure) |  |
| 2.3 Veillons-nous à ce que le programme d’études et l’évaluation soient adaptés à la réalisation des objectifs et répondent aux besoins de tous les apprenants ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [B.4](#B4_policy_measure) |  |
| 2.4 Encourageons-nous et soutenons-nous une pédagogie et une pratique innovantes et flexibles qui servent un groupe diversifié d’apprenants et s’appuient sur des décisions éclairées ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [B.11](#B11_policy_measure), [B.17](#B17_policy_measure) |  |
| 2.5 Fournissons-nous un large éventail d’opportunités et de soutien pour que les apprenants puissent se sentir responsables de leur propre apprentissage, de leurs succès et de leur réussite ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [B.6](#B6_policy_measure) |  |

Tableau 5. Collaboration

| **Questions** | **À envisager** | **Émergente** | **En cours** | **Pratique durable** | **La politique soutient-elle cela de manière efficace ?** | **Commentaires /notes** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2.6 Développons-nous une culture de la collaboration, à savoir des relations positives et de confiance ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [B.1](#B1_policy_measure) |  |
| 2.7 Assurons-nous un [continuum de soutien](#Continuum) au sein de la [communauté scolaire](#community) pour tous les apprenants, les familles et le personnel ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [B.7](#B7_policy_measure), [B.9](#B9_policy_measure), [B.20](#B20_policy_measure) |  |
| 2.8 Permettons-nous et établissons-nous des partenariats avec :   * des organismes de soutien ; * d’autres écoles/institutions à d’autres niveaux du système ; * les entreprises de la communauté   au profit des apprenants ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [B.2](#B2_policy_measure), [B.3](#B3_policy_measure) |  |
| 2.9 Est-ce que nous renforçons la capacité des écoles à accueillir des apprenants différents par le biais de la recherche et d’activités d’[apprentissage et de perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) en collaboration, par exemple avec les universités ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [B.7](#B7_policy_measure) |  |
| 2.10 Organisons-nous un [continuum de soutien](#Continuum) équitable pour assurer la réussite et le [bien-être](#wellbeing) des apprenants ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [B.12](#B12_policy_measure) |  |
| 2.11 Est-ce que nous mettons en place des structures/processus qui soutiennent la collaboration avec les familles et les impliquent activement pour promouvoir les résultats et le [bien-être](#wellbeing) des apprenants ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [B.13](#B13_policy_measure) |  |

Tableau 6. Suivi et collecte des données

| **Questions** | **À envisager** | **Émergente** | **En cours** | **Pratique durable** | **La politique soutient-elle cela de manière efficace ?** | **Commentaires /notes** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2.12 Aidons-nous la communauté d’apprentissage à s’[auto-évaluer](#SelfReview) et à réfléchir aux données afin de favoriser l’amélioration continue de l’école ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [B.16](#B16_policy_measure) |  |
| 2.13 [Suivons](#Monitoring)-nous la pratique pédagogique, afin de garantir une éducation de qualité et le [bien‑être](#wellbeing) de tous ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [B.18](#B18_policy_measure) |  |

**Y a-t-il des informations supplémentaires à prendre en compte que les questions ci-dessus n’ont pas abordées ?**

**Réflexion sur nos réponses concernant le développement organisationnel :**

1. Dans quelle mesure notre pratique de la direction d’établissement est-elle inclusive dans le développement organisationnel de notre école ?
2. Quels sont nos points forts à cet égard ?
3. Quels sont les domaines que nous devons améliorer ou développer ?
4. Quelles sont nos trois questions prioritaires ?
5. Dans quels domaines des politiques sont-elles nécessaires pour soutenir notre pratique ?
6. Quelles sont les questions à aborder en priorité avec les décideurs politiques ?
7. Rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement humain

Le [développement humain](#Human) est une [fonction fondamentale](#Core) de la direction d’établissement inclusive. La direction est l’un des principaux moteurs de la qualité de l’enseignement, qui influe le plus, au niveau de l’école, sur la réussite des apprenants, leur [bien-être](#wellbeing) et leur sentiment d’appartenance. Le soutien, le [suivi](#Monitoring) et l’évaluation des pratiques d’enseignement sont au cœur de ce rôle stratégique.

Les questions relatives à cette fonction peuvent être classées en trois catégories : Renforcement des capacités du chef d’établissement, [Apprentissage et perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) du personnel, et Soutien, suivi et évaluation de la pratique.

Tableau 7. Renforcement des capacités des chefs d’établissement

| **Questions** | **À envisager** | **Émergente** | **En cours** | **Pratique durable** | **La politique soutient-elle cela de manière efficace ?** | **Commentaires /notes** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.1 Nous impliquons-nous dans des opportunités d’[apprentissage et de perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) pour améliorer nos propres capacités à soutenir les pratiques d’éducation inclusive et à améliorer la réussite et le [bien-être](#wellbeing) de tous les apprenants ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [C.2](#C2_policy_measure), [C.3](#C3_policy_measure), [C.5](#C5_policy_measure) |  |
| 3.2 Recherchons-nous des partenariats professionnels et des [amis critiques](#friend), et essayons-nous de nous mettre en réseau avec d’autres chefs d’établissement en vue obtenir un soutien ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [C.4](#C4_policy_measure), [C.7](#C7_policy_measure), [C.11](#C11_policy_measure) |  |

Tableau 8. Apprentissage et perfectionnement professionnels du personnel

| **Questions** | **À envisager** | **Émergente** | **En cours** | **Pratique durable** | **La politique soutient-elle cela de manière efficace ?** | **Commentaires /notes** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.3 Encourageons-nous et facilitons-nous les opportunités de collaboration pour l’ensemble du personnel :   * dans les aspects courants de l’organisation de l’apprentissage ; * par des [approches innovantes](#innovative), y compris l’adoption de nouvelles technologies ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [C.6](#C6_policy_measure) |  |
| 3.4 Nous concentrons-nous sur l’amélioration de la motivation, des capacités et de l’environnement de travail des enseignants et du personnel afin d’améliorer la réussite et le [bien‑être](#wellbeing) des apprenants ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [C.8](#C8_policy_measure) |  |
| 3.5 Veillons-nous à ce que les connaissances et l’expérience soient continuellement développées et partagées au sein de l’école et au-delà ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [C.12](#C12_policy_measure) |  |
| 3.6 Fournissons-nous et encourageons-nous les opportunités d’[apprentissage et de perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) pour les enseignants et le personnel afin de développer leurs compétences pour améliorer la réussite et le [bien-être](#wellbeing) des apprenants ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [C.9](#C9_policy_measure) |  |

Tableau 9. Soutien, suivi et évaluation de la pratique

| **Questions** | **À envisager** | **Émergente** | **En cours** | **Pratique durable** | **La politique soutient-elle cela de manière efficace ?** | **Commentaires /notes** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.7 Facilitons-nous la [pratique réflexive](#TeacherReflection) dans le but de transformer l’enseignement, l’apprentissage et l’évaluation ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [C.9](#B9_policy_measure) |  |
| 3.8 Utilisons-nous des données comme base pour la réflexion des enseignants et leur amélioration continue ? |  |  |  |  | Voir la mesure politique [C.10](#C10_policy_measure) |  |
| 3.9 Encourageons-nous la [responsabilité professionnelle et l’obligation de rendre des comptes](#professionalresponsibility) et veillons-nous à ce que les enseignants assument la responsabilité de tous les apprenants, en particulier ceux qui sont susceptibles de faire l’objet d’une exclusion ? |  |  |  |  | Voir les mesures politiques [C.1](#C1_policy_measure), [C.13](#C13_policy_measure) |  |

**Y a-t-il des informations supplémentaires à prendre en compte que les questions ci-dessus n’ont pas abordées ?**

**Réflexion sur nos réponses concernant le développement humain :**

1. Dans quelle mesure notre pratique de la direction d’établissement est-elle inclusive dans le développement de l’ensemble du personnel de notre école ?
2. Quels sont nos points forts à cet égard ?
3. Quels sont les domaines que nous devons améliorer ou développer ?
4. Quelles sont nos trois questions prioritaires ?
5. Dans quels domaines des politiques sont-elles nécessaires pour soutenir notre pratique ?
6. Quelles sont les questions à aborder en priorité avec les décideurs politiques ?

Une auto-réflexion pour les décideurs politiques

Les [chefs d’établissement inclusifs](#leader) sont chargés de diriger des écoles qui s’appuient sur les principes d’[équité](#Equity) pour améliorer la réussite et le [bien-être](#wellbeing) de tous les apprenants de leur [communauté scolaire](#community), y compris les plus susceptibles de faire l’objet d’une exclusion. Pour que l’ensemble de l’équipe scolaire adhère pleinement à l’inclusion, les chefs d’établissement doivent définir une **vision stratégique** et assurer le **développement humain** et **organisationnel**. Pour y parvenir efficacement, les chefs d’établissement ont besoin d’être soutenus par des mesures politiques favorisant :

* l’**accès** au statut, une rémunération appropriée, les ressources nécessaires, ainsi que la formation et l’[apprentissage et le perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) pour une [direction d’établissement inclusive](#leadership) ;
* l’**autonomie** de prendre des décisions éclairées concernant l’orientation stratégique, le développement et l’organisation de l’école, y compris la réalisation de la [vision d’une éducation inclusive](#Vision) pour tous les apprenants ;
* l’**obligation de rendre des comptes** en fonction du niveau d’accès aux ressources, au soutien, à l’apprentissage et au perfectionnement professionnels, ainsi que du degré d’autonomie des chefs d’établissement à différents niveaux politiques.

Les **décideurs politiques** incluent (sans toutefois s’y limiter) les décideurs politiques au niveau de la communauté, de la municipalité, de la région et du pays ayant un mandat dans le domaine de l’éducation ou dans d’autres secteurs ayant un impact sur l’éducation, tels que les inspecteurs, les services sociaux et de santé, ou les responsables de l’assurance qualité.

L’outil d’auto-réflexion invite les décideurs politiques à réfléchir à des questions basées sur les mesures politiques nécessaires pour aider les chefs d’établissement à construire et développer des écoles inclusives. Les décideurs politiques peuvent utiliser l’outil pour réfléchir à des aspects spécifiques tels que la [définition de la direction](#SettingDirection), le [développement organisationnel](#Organisational) ou le [développement humain](#Human). Les mesures politiques qui sont déjà en place peuvent être considérées comme une **force**. Les mesures politiques en cours d’élaboration peuvent être considérées comme une **opportunité**. Si les mesures politiques ne sont pas en place ou ne sont pas envisagées, elles peuvent être considérées comme un **défi**.

Cette réflexion peut les aider à :

Étape 1 : Identifier quelles mesures politiques nécessaires sont en place, doivent être améliorées ou seraient manquantes.

Étape 2 : Identifier les mesures qui sont des priorités possibles et celles qui doivent être prises en compte pour développer davantage la politique.

Lorsqu’ils utilisent l’outil d’auto-réflexion, les décideurs politiques peuvent décider de ne remplir que l’étape 1 ou de passer à l’étape 2.

Instructions pour les décideurs politiques

Les trois tableaux de cette section sont organisés selon les [fonctions fondamentales](#Core) de la direction d’établissement inclusive :

1. Définition de la direction
2. Développement organisationnel
3. Développement humain.

Étape 1 : Identifier quelles mesures politiques nécessaires sont en place, doivent être améliorées ou seraient manquantes.

Chaque tableau comporte deux colonnes :

* La colonne 1 demande si les mesures politiques nécessaires au soutien d’une direction d’établissement inclusive pour chacune des fonctions fondamentales sont en place.
* La colonne 2 offre un espace pour indiquer les preuves d’une politique nationale/régionale/locale et des commentaires supplémentaires. Cela permet aux utilisateurs de fournir des informations sur les sources de leurs évaluations, ainsi que des précisions ou des commentaires d’évaluation concernant des éléments spécifiques. L’enregistrement de ces informations peut servir de base à la discussion sur les éléments probants concernant les domaines sur lesquels s’appuyer et ceux à améliorer.

Après chaque tableau, se trouve un espace pour inclure des informations supplémentaires pertinentes que les tableaux n’ont pas abordées. Le fait de répondre à toutes les questions des tableaux créera un profil global perçu des forces et des opportunités de développement dans la situation politique actuelle.

Étape 2 : Identifier les mesures qui sont des priorités possibles et celles qui doivent être prises en compte pour développer davantage la politique.

Après chaque tableau, se trouvent quelques questions pour aider à réfléchir aux résultats. Ces questions invitent les personnes interrogées à rechercher les points forts et les points à améliorer, et à donner la priorité aux actions politiques visant à soutenir une direction d’établissement inclusive. Cette réflexion peut encourager le dialogue entre les chefs d’établissement et les décideurs politiques.

1. Mesures politiques nécessaires pour soutenir le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans la définition de la direction

La [définition de la direction](#SettingDirection) est une [fonction fondamentale](#Core) de la direction d’établissement inclusive. La politique peut soutenir les chefs d’établissement inclusifs et les équipes de direction dans cette fonction en offrant un cadre axé sur les valeurs qui sous-tendent la pratique inclusive et sur le discours qui soutient cette pratique.

Tableau 10. Définition de la direction

| **Les mesures politiques soutiennent-elles les équipes de direction inclusives en…** | **Preuves et commentaires supplémentaires** |
| --- | --- |
| A.1 Déclarant que la politique d’éducation nationale est fondée sur les [principes d’inclusion](#Vision), les droits de l’enfant et [l’équité](#Equity) ? |  |
| A.2 Veillant à ce que la formation initiale des enseignants et l’[apprentissage et le perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) continus soient axés sur l’[équité](#Equity) et la diversité ? |  |
| A.3 Garantissant un soutien à une éducation [centrée sur l’apprenant](#Learnercentred), une culture d’écoute des apprenants et leur participation, ainsi que celle des familles, aux décisions concernant leur apprentissage et leurs progrès (en particulier aux moments de transition) ? |  |
| A.4 Assurant l’accès à la communication entre les décideurs politiques et la [direction de l’établissement](#Schoolleadership) concernant la politique éducative et l’obligation de rendre ces comptes ? |  |
| A.5 Assurant l’accès à l’[apprentissage et au perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) et au soutien pour permettre aux responsables d’assumer leurs responsabilités en matière d’inclusion et d’[équité](#Equity) ? |  |
| A.6 Garantissant l’accès au soutien pour que la direction d’établissement élabore une philosophie de l’école et améliore la culture scolaire inclusive ? |  |
| A.7 Alignant l’[auto-évaluation](#SelfReview) de l’école sur la vision de l’inclusion ? |  |
| A.8 Définissant des mesures d’obligation de rendre des comptes qui permettent de [suivre](#Monitoring) la mise en œuvre des principes d’[équité](#Equity) ? |  |
| A.9 Donnant aux équipes de direction d’établissement l’autonomie nécessaire pour adapter en souplesse la politique nationale (programme d’études, évaluation, organisation scolaire) aux contextes locaux ? |  |
| A.10 Donnant aux équipes de direction d’établissement l’autonomie nécessaire pour nommer des enseignants et du personnel qui assument la responsabilité de la réussite et du [bien-être](#wellbeing) de tous les apprenants, et qui les améliorent, grâce à une pédagogie innovante [centrée sur l’apprenant](#Learnercentred) ? |  |
| A.11 Donnant aux équipes de direction d’établissement l’autonomie nécessaire pour développer la vision de l’école ? |  |
| A.12 Donnant aux équipes de direction d’établissement l’autonomie nécessaire pour définir la vision, les valeurs et les résultats dont elles (et les autres parties prenantes) souhaitent être tenues responsables (par exemple, l’[équité](#Equity), la non-discrimination, la satisfaction des besoins de tous les apprenants de la communauté locale en termes de résultats personnels, sociaux et scolaires) ? |  |

**Y a-t-il des informations supplémentaires à prendre en compte que les questions ci-dessus n’ont pas abordées ?**

**Réflexion sur les conclusions concernant la définition de la direction**

1. Les mesures politiques qui sont déjà en place peuvent être considérées comme une **force**. Dans quels domaines les conclusions montrent-elles que des mesures politiques de soutien sont en place ?
   1. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’accès des chefs d’établissement à la communication, au soutien et aux ressources ? (Voir mesures A.1 à A.6) (Voir les mesures A.1 à A.6)
   2. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’obligation de rendre des comptes des chefs d’établissement en matière d’auto-évaluation ou de [suivi](#Monitoring) de l’école ? (Voir les mesures A.7 à A.8)
   3. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’autonomie des chefs d’établissement en matière de prise de décisions ? (Voir les mesures A.9 à A.12)
2. Les mesures politiques en cours d’élaboration peuvent être considérées comme une **opportunité**. Quels sont les aspects à améliorer ou à développer ?
   1. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’accès à la communication, au soutien et aux ressources :
   2. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’obligation de rendre des comptes et d’auto-évaluation ou de suivi des écoles :
   3. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’autonomie de prise de décision des chefs d’établissement :
3. Quel domaine est prioritaire pour l’élaboration d’une politique soutenant le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans la définition de la direction ?
4. Mesures politiques nécessaires pour soutenir le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement organisationnel

Le [développement organisationnel](#Organisational) est une [fonction fondamentale](#Core) de la direction d’établissement inclusive. La politique peut soutenir les chefs d’établissement inclusifs et les équipes de direction dans cette fonction en se concentrant sur les éléments qui affectent l’environnement d’apprentissage, dans lequel chaque apprenant est un participant utile censé réussir grâce à une éducation de qualité.

Tableau 11. Développement organisationnel

| **Les mesures politiques soutiennent-elles les équipes de direction inclusives en…** | **Preuves et commentaires supplémentaires** |
| --- | --- |
| B.1 Reconnaissant les avantages d’une pratique collaborative dans l’apprentissage, le perfectionnement et le soutien professionnels ? |  |
| B.2 Détaillant les mesures qui facilitent le travail [interdisciplinaire](#interdisciplinary) à tous les niveaux afin de garantir que les chefs d’établissement inclusifs puissent tirer parti de manière efficace des ressources, de l’expérience et des connaissances de leurs collègues/autres professionnels ? |  |
| B.3 Mettant l’accent sur une collaboration accrue entre les ministères/départements au niveau national/régional/communautaire qui jouent un rôle clé dans l’éducation et le soutien aux apprenants et à leurs familles ? |  |
| B.4 Assurant la clarté des fonctions de l’évaluation [formative](#Formative) et sommative ou de l’[évaluation pour l’apprentissage](#AfL) et en travaillant à la mise en place d’un système d’évaluation intégré, adapté à la réalisation des objectifs et incluant tous les apprenants ? |  |
| B.5 Permettant l’accès au soutien (y compris le soutien par les pairs) et à la formation continue pour :   * gérer le changement ; * superviser le perfectionnement professionnel du personnel afin de renforcer la pratique inclusive ; * attribuer des ressources afin de soutenir équitablement tous les apprenants ? |  |
| B.6 Promouvant l’accès à l’apprentissage professionnel tout au long de la carrière pour développer des approches cohérentes et basées sur la curiosité qui améliorent et soutiennent la pratique ? |  |
| B.7 Donnant accès aux ressources et au soutien, et l’autonomie nécessaire pour développer des partenariats, y compris avec des universités et des établissements d’enseignement supérieur, afin d’accroître l’implication dans la recherche et la pratique éclairée ? |  |
| B.8 Donnant accès aux ressources et un financement adéquat pour répondre aux besoins de l’ensemble de la [communauté scolaire](#community) ? |  |
| B.9 Donnant accès à un soutien continu approprié aux niveaux d’autonomie ? |  |
| B.10 Donnant accès à un soutien en matière de gestion financière et de conseils sur l’attribution de ressources équitable ? |  |
| B.11 Donnant accès à des ressources pour développer la capacité de la main-d’œuvre à la diversité et mettre en œuvre des initiatives politiques nationales ? |  |
| B.12 Assurant l’accès à l’[apprentissage et au perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) qui couvrent la connaissance du handicap et de la diversité ? |  |
| B.13 Permettant aux équipes de direction d’établissement d’être tenues responsables (à l’égard des apprenants, des familles, de la communauté locale) par le biais de mécanismes alignés sur d’autres domaines politiques, en assurant le soutien des politiques et pratiques d’éducation inclusive ? |  |
| B.14 Alignant l’obligation de rendre des comptes pour la gestion et l’utilisation des ressources financières sur d’autres domaines politiques ? |  |
| B.15 Assurant l’alignement entre les mesures d’obligation de rendre des comptes nationales/régionales et la politique d’éducation inclusive, permettant aux chefs d’établissement d’aligner le suivi, l’auto-évaluation et l’évaluation au niveau de l’établissement ? |  |
| B.16 Veillant à ce que les mécanismes d’obligation de rendre des comptes et d’assurance qualité soient cohérents et soutiennent le développement inclusif ? |  |
| B.17 Donnant aux chefs d’établissement l’autonomie nécessaire pour nommer des enseignants et du personnel qui assument la responsabilité de la réussite et du [bien-être](#wellbeing) de tous les apprenants, et qui les améliorent, grâce à une pédagogie innovante [centrée sur l’apprenant](#Learnercentred) ? |  |
| B.18 Donnant aux équipes de direction d’établissement l’autonomie nécessaire pour jouer un rôle de premier plan dans le [suivi](#Monitoring), l’[auto‑évaluation](#SelfReview) et l’évaluation, en collaboration avec les principales parties prenantes, afin de fournir des informations sur les résultats des apprenants et de réfléchir sur les données pour orienter l’amélioration continue ? |  |
| B.19 Veillant à ce que les équipes de direction d’établissement disposent de l’autonomie nécessaire pour prendre des décisions informées sur le financement et l’attribution de ressources équitable ? |  |
| B.20 Donnant l’autonomie nécessaire pour soutenir tous les apprenants sans recourir à l’étiquetage ou à des processus bureaucratiques ? |  |

**Y a-t-il des informations supplémentaires à prendre en compte que les questions ci-dessus n’ont pas abordées ?**

**Réflexion sur les conclusions concernant le développement organisationnel**

1. Les mesures politiques qui sont déjà en place peuvent être considérées comme une **force**. Dans quels domaines les conclusions montrent-elles que des mesures politiques de soutien sont en place ?
   1. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’accès des chefs d’établissement à la communication, au soutien et aux ressources ? (Voir mesures A.1 à A.6) (Voir les mesures B.1 à B.12)
   2. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’obligation de rendre des comptes des chefs d’établissement en matière d’auto-évaluation ou de [suivi](#Monitoring) de l’école ? (Voir les mesures B.13 à B.16)
   3. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’autonomie des chefs d’établissement en matière de prise de décisions ? (Voir les mesures B.17 à B.20)
2. Les mesures politiques en cours d’élaboration peuvent être considérées comme une **opportunité**. Quels sont les aspects à améliorer ou à développer ?
   1. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’accès à la communication, au soutien et aux ressources :
   2. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’obligation de rendre des comptes et d’auto-évaluation ou de suivi des écoles :
   3. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’autonomie de prise de décision des chefs d’établissement :
3. Quel domaine est prioritaire pour l’élaboration d’une politique soutenant le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement organisationnel ?
4. Mesures politiques nécessaires pour soutenir le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement humain

Le [développement humain](#Human) est une [fonction fondamentale](#Core) de la direction d’établissement inclusive. La politique peut soutenir les chefs d’établissement inclusifs et les équipes de direction dans cette fonction en leur donnant accès aux ressources et au soutien, en fournissant un cadre pour l’obligation de rendre des comptes, le [suivi](#Monitoring) et l’évaluation de la pratique d’enseignement, et en donnant aux chefs d’établissement l’autonomie nécessaire pour développer les ressources humaines en fonction des besoins de l’établissement.

Tableau 12. Développement humain

| **Les mesures politiques soutiennent-elles les équipes de direction inclusives en…** | **Preuves et commentaires supplémentaires** |
| --- | --- |
| C.1 Déclarant que la politique d’éducation nationale est fondée sur les principes d’inclusion, les droits de l’enfant et l’[équité](#Equity) ? |  |
| C.2 Facilitant et étayant la collaboration entre les fournisseurs d’apprentissage professionnel et les écoles aux niveaux ministériel, régional et local afin de développer :   * un continuum d’opportunités d’apprentissage professionnel ; * un cadre de compétences convenu pour les chefs d’établissement inclusifs futurs et actuels ? |  |
| C.3 Assurant un apprentissage professionnel spécifique pour les chefs d’établissement sur l’éducation dans des environnements différents et sur l’élaboration de pratiques pédagogiques inclusives ? |  |
| C.4 Introduisant des stratégies afin de développer des compétences de direction (par exemple, les rôles de direction d’établissement ou de direction en matière de soutien à l’apprentissage) pour l’éducation inclusive dans toutes les opportunités d’apprentissage professionnel pertinentes ? |  |
| C.5 Définissant des critères/compétences pour les enseignants et les chefs d’établissement travaillant dans le domaine de l’éducation inclusive et en offrant des opportunités pour développer les capacités pertinentes ? |  |
| C.6 Se concentrant sur le renforcement des professions d’enseignant et de chef d’établissement et en reconnaissant les avantages de la pratique collaborative dans l’apprentissage, le perfectionnement et le soutien professionnels ? |  |
| C.7 Donnant accès à des réseaux, en offrant des opportunités d’accompagnement personnalisé et de mentorat ainsi qu’un soutien pour l’évaluation et en menant une consultation sur l’amélioration de l’école ? |  |
| C.8 Assurant l’accès aux ressources pour que les enseignants et le personnel se perfectionnent et que leurs environnements de travail se développent ? |  |
| C.9 Promouvant l’accès à l’apprentissage professionnel tout au long de la carrière pour développer des approches cohérentes et basées sur la curiosité qui améliorent et soutiennent la pratique ? |  |
| C.10 Donnant accès à des données à différents niveaux politiques pour qu’elles soient utilisées comme base de données probantes ? |  |
| C.11 Garantissant l’autonomie de la direction dans la prise de décisions concernant les multiples tâches des chefs d’établissement, afin qu’ils puissent trouver un équilibre entre les questions administratives et les questions de direction d’établissement inclusive ? |  |
| C.12 Promouvant l’autonomie dans le développement des enseignants et du personnel et les moyens qui leur sont donnés par le biais de tâches de direction partagée et d’un [apprentissage et d’un perfectionnement professionnels](#ProfessionalLearningDevelopment) collaboratifs ? |  |
| C.13 Donnant aux chefs d’établissement l’autonomie nécessaire pour nommer des enseignants et du personnel qui assument la responsabilité de la réussite et du [bien-être](#wellbeing) de tous les apprenants, et qui les améliorent, grâce à une pédagogie innovante [centrée sur l’apprenant](#Learnercentred) ? |  |

**Y a-t-il des informations supplémentaires à prendre en compte que les questions ci-dessus n’ont pas abordées ?**

**Réflexion sur les conclusions concernant le développement humain**

1. Les mesures politiques qui sont déjà en place peuvent être considérées comme une **force**. Dans quels domaines les conclusions montrent-elles que des mesures politiques de soutien sont en place ?
   1. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’accès des chefs d’établissement à la communication, au soutien et aux ressources ? (Voir mesures A.1 à A.6) (Voir les mesures C.1 à C4, C6 à C.10)
   2. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’obligation de rendre des comptes des chefs d’établissement en matière d’auto-évaluation ou de [suivi](#Monitoring) de l’école ? (Voir la mesure C.5)
   3. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’autonomie des chefs d’établissement en matière de prise de décisions ? (Voir les mesures C.11 à C.13)
2. Les mesures politiques en cours d’élaboration peuvent être considérées comme une **opportunité**. Quels sont les aspects à améliorer ou à développer ?
3. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’accès à la communication, au soutien et aux ressources :
4. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’obligation de rendre des comptes et d’auto-évaluation ou de suivi des écoles :
5. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’autonomie de prise de décision des chefs d’établissement :
6. Quel domaine est prioritaire pour l’élaboration d’une politique soutenant le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement humain ?

Auto-réflexion conjointe des chefs d’établissement et des décideurs politiques

Cette section de l’outil d’auto-réflexion reconnaît la synergie entre les chefs d’établissement et les décideurs politiques dans la réalisation d’un changement positif vers une éducation plus inclusive. Elle sert à stimuler le dialogue professionnel et l’élaboration de politiques collaboratives.

Les conventions et accords internationaux, ainsi que la législation et la politique aux niveaux national, régional et communautaire, ont une incidence sur la [direction d’établissement inclusive](#leadership). La politique détermine les ressources disponibles (**accès**), la souplesse dans la prise de décisions (**autonomie**) et ce dont la direction d’établissement (sous toutes ses formes), selon le contexte et la culture, est tenue responsable dans les processus de [suivi](#Monitoring) et d’évaluation (**obligation de rendre des comptes**).

La pratique, les rôles et les responsabilités de la direction inclusive se situent à l’interface entre les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les écoles. Cette pratique met en évidence le potentiel des chefs d’établissement à jouer un rôle clé dans le soutien à la transformation du système dans son ensemble à différents niveaux politiques et au sein de leurs écoles.

La direction d’établissement inclusive est influencée par la politique. Elle est également responsable de la transformation de la politique et de la législation en une meilleure pratique pédagogique inclusive. Les [chefs d’établissement inclusifs](#leader) peuvent influencer la politique locale, régionale et nationale si des mécanismes appropriés de communication et de retour d’informations vers les décideurs politiques au niveau national sont en place.

**Ensemble, les chefs d’établissement et les décideurs politiques** peuvent utiliser les questions directrices pour échanger et discuter des actions à entreprendre après avoir identifié les priorités dans l’[auto-réflexion pour les chefs d’établissement](#School_leaders) et l’[auto-réflexion pour les décideurs politiques](#Policy_makers).

Cet outil permet aux chefs d’établissement et aux décideurs politiques de présenter, d’observer, de discuter et de négocier les principaux points forts, les opportunités de développement, les défis et les priorités. L’objectif est de mettre en évidence les différences de points de vue et les écarts entre la pratique de la direction d’établissement inclusive ([**normes**](#Standards) **pour la pratique de la direction d’établissement inclusive**) et les mesures politiques existantes (**mesures politiques de soutien**), et de réfléchir aux actions futures possibles.

Avant de procéder à cette auto-réflexion conjointe, l’auto-réflexion des chefs d’établissement et celle des décideurs politiques doivent être effectuées. Celles-ci peuvent être réalisées dans leur intégralité, limitées aux sections individuelles relatives à la [définition de la direction](#SettingDirection), au [développement organisationnel](#Organisational) et au [développement humain](#Human), ou centrées sur certaines catégories au sein des sections individuelles.

Le processus d’auto-réflexion conjointe est composé de :

* + [Réflexions sur le rôle et les mesures politiques des chefs d’établissement dans la définition de la direction](#role_policy_measures_setting_direction)
  + [Réflexions sur le rôle et les mesures politiques des chefs d’établissement dans le développement organisationnel](#role_policy_measures_organisational_dev)
  + [Réflexions sur le rôle et les mesures politiques des chefs d’établissement dans le développement humain](#role_policy_measures_human_dev).

Des tableaux sont fournis pour chacun des trois domaines de réflexion conjointe. Les personnes interrogées peuvent utiliser ces tableaux pour consigner les éléments suivants :

* les priorités discutées ;
* les actions prioritaires à mener ;
* les priorités convenues conjointement ;
* les engagements convenus conjointement.

Réflexions sur le rôle et les mesures politiques des chefs d’établissement dans la définition de la direction

1. Où en sommes-nous aujourd’hui ? Un échange sur les points forts, les opportunités et les domaines à approfondir

Cette section permet d’évaluer dans quelle mesure la direction d’établissement peut être considérée comme inclusive. En fonction des participants des groupes de discussion, cette section peut fournir des informations sur la situation actuelle de votre pays, région, municipalité ou école locale en matière d’éducation inclusive pour tous.

L’échange des groupes de discussion repose sur les réflexions sur les réponses des sections sur la définition de la direction. Pour soutenir l’échange, le tableau 13 ci-dessous présente les questions pertinentes.

Étape 1 : Présentation des conclusions et des réflexions

Chaque groupe présente ses principales conclusions et réflexions.

Cartographie des réponses des chefs d’établissement et des décideurs politiques à partir des réflexions :

Questions de réflexion préliminaire pour les **chefs d’établissement** :

1. Dans quelle mesure notre pratique de la direction d’établissement est-elle inclusive pour définir la direction de notre école ?
2. Quels sont nos points forts à cet égard ?
3. Quels sont les domaines que nous devons améliorer ou développer ?

Questions de réflexion préliminaires pour les **décideurs politiques** :

1. Dans quels domaines les conclusions montrent-elles que des mesures politiques de soutien sont en place ?
   1. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’accès des chefs d’établissement à la communication, au soutien et aux ressources ? (Voir mesures A.1 à A.6) (Voir les mesures A.1 à A.6)
   2. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’obligation de rendre des comptes des chefs d’établissement en matière d’auto-évaluation ou de [suivi](#Monitoring) de l’école ? (Voir les mesures A.7 à A.8)
   3. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’autonomie des chefs d’établissement en matière de prise de décisions ? (Voir les mesures A.9 à A.12)
2. Quels sont les aspects à améliorer ou à développer ?
   1. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’accès à la communication, au soutien et aux ressources
   2. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’obligation de rendre des comptes et d’auto-évaluation ou de suivi des écoles
   3. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’autonomie de prise de décision des chefs d’établissement

Étape 2 : Questions and discussion

Après chaque exposé, une période de questions et de réponses s’ensuit. Cette discussion est dirigée et des notes sont prises.

Tableau 13. Priorités discutées

| **Quel groupe de parties prenantes ? (chefs d’établissement, décideurs politiques ou les deux)** | **Quels sont les points forts ?** | **Quelles sont les opportunités ?** | **Quels sont les domaines à aborder ?** |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

1. Où voulons-nous être ? Un échange sur les domaines à améliorer et les objectifs partagés

Cette section vise à trouver un terrain d’entente sur les domaines à améliorer pour atteindre l’objectif commun d’une éducation inclusive qui permet la participation, améliore la réussite, favorise le [bien-être](#wellbeing) et crée un sentiment d’appartenance pour **tous** les apprenants, y compris les plus susceptibles de faire l’objet d’une exclusion. Dans le cadre de cet objectif commun, chaque groupe de parties prenantes peut formuler des objectifs spécifiques nécessaires pour l’atteindre.

L’échange des groupes de discussion repose sur les réflexions sur les réponses des sections sur la définition de la direction. Pour soutenir l’échange, le tableau 14 présente les questions pertinentes.

Étape 1 : Présentation des conclusions et des réflexions

Chaque groupe présente ses principales conclusions et réflexions.

Cartographie des réponses des chefs d’établissement et des décideurs politiques à partir des réflexions :

Questions de réflexion préliminaire pour les **chefs d’établissement** :

1. Quelles sont nos trois questions prioritaires ?
2. Dans quels domaines des politiques sont-elles nécessaires pour soutenir notre pratique ?
3. Quelles sont les questions à aborder en priorité avec les décideurs politiques ?

Questions de réflexion préliminaire pour les **décideurs politiques** :

Quel domaine est prioritaire pour l’élaboration d’une politique soutenant le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans la définition de la direction ?

Étape 2 : Questions and discussion

Après chaque exposé, une période de questions et de réponses s’ensuit. Cette discussion est dirigée et des notes sont prises.

Tableau 14. Actions prioritaires à mener (3 maximum)

| **Actions pour les chefs d’établissement** | **Actions pour les décideurs politiques** | **Actions conjointes** |
| --- | --- | --- |
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |

Étape 3 : Actions prioritaires

Trois actions prioritaires pour chaque groupe de parties prenantes sont convenues, ainsi que trois actions prioritaires conjointes. Les actions prioritaires individuelles peuvent chevaucher les actions conjointes, mais cela n’est pas une obligation. Celles-ci peuvent être convenues en établissant une liste des priorités et en appliquant un système de points (dans lequel chaque participant dispose d’un certain nombre de points à répartir entre les actions et les plus votées sont sélectionnées) ou un vote pour déterminer celles qui seront réalisées.

Tableau 15. Priorités convenues conjointement (3 maximum)

| **Actions prioritaires pour les chefs d’établissement** | **Actions prioritaires pour les décideurs politiques** | **Actions conjointes prioritaires** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

1. À quoi nous engageons-nous ? Un échange menant à des actions que les deux parties doivent entreprendre

Cette section demande à chaque groupe de parties prenantes de s’engager sur des actions qu’il peut entreprendre individuellement et conjointement.

Sur la base des actions prioritaires convenues, le groupe doit se mettre d’accord sur les actions à réaliser et déterminer s’il s’agit d’actions à court terme (immédiates) ou d’actions nécessitant une planification à long terme. Celles-ci peuvent être convenues en appliquant un système de points (dans lequel chaque participant dispose d’un certain nombre de points à répartir entre les actions et les plus votées sont sélectionnées) ou un vote pour déterminer celles qui seront réalisées à court ou long terme. En outre, le groupe doit indiquer spécifiquement comment faire progresser chaque action.

Les tableaux 16 à 18 servent à enregistrer les engagements convenus (maximum 3 par tableau).

Tableau 16. Engagements des chefs d’établissement

| **Actions prioritaires pour les chefs d’établissement** | **Court/long terme** | **Comment les réaliser** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tableau 17. Engagements des décideurs politiques

| **Actions prioritaires pour les décideurs politiques** | **Court/long terme** | **Comment les réaliser** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tableau 18. Engagements conjoints

| **Actions conjointes prioritaires** | **Court/long terme** | **Comment les réaliser** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Réflexions sur le rôle et les mesures politiques des chefs d’établissement dans le développement organisationnel

1. Où en sommes-nous aujourd’hui ? Un échange sur les points forts, les opportunités et les domaines à approfondir

Cette section permet d’évaluer dans quelle mesure la direction d’établissement peut être considérée comme inclusive. Où se situe le pays, la région, la municipalité ou l’école locale actuellement sur le chemin de l’éducation inclusive pour tous ?

L’échange des groupes de discussion repose sur les réflexions sur les réponses des sections sur le développement organisationnel. Pour soutenir l’échange, le tableau 19 présente les questions pertinentes.

Étape 1 : Présentation des conclusions et des réflexions

Chaque groupe présente ses principales conclusions et réflexions.

Cartographie des réponses des chefs d’établissement et des décideurs politiques à partir des réflexions :

Questions de réflexion préliminaire pour les **chefs d’établissement** :

1. Dans quelle mesure notre pratique de la direction d’établissement est-elle inclusive dans le développement organisationnel de notre école ?
2. Quels sont nos points forts à cet égard ?
3. Quels sont les domaines que nous devons améliorer ou développer ?

Questions de réflexion préliminaires pour les **décideurs politiques** :

1. Dans quels domaines les conclusions montrent-elles que des mesures politiques de soutien sont en place ?
   1. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’accès des chefs d’établissement à la communication, au soutien et aux ressources ? (Voir mesures A.1 à A.6) (Voir les mesures B.1 à B.12)
   2. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’obligation de rendre des comptes des chefs d’établissement en matière d’auto-évaluation ou de [suivi](#Monitoring) de l’école ? (Voir les mesures B.13 à B.16)
   3. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’autonomie des chefs d’établissement en matière de prise de décisions ? (Voir les mesures B.17 à B.20)
2. Quels sont les aspects à améliorer ou à développer ?
   1. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’accès à la communication, au soutien et aux ressources
   2. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’obligation de rendre des comptes et d’auto-évaluation ou de suivi des écoles
   3. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’autonomie de prise de décision des chefs d’établissement

Étape 2 : Questions and discussion

Après chaque exposé, une période de questions et de réponses s’ensuit. Cette discussion est dirigée et des notes sont prises.

Tableau 19. Priorités discutées

| **Quel groupe de parties prenantes ? (chefs d’établissement, décideurs politiques ou les deux)** | **Quels sont les points forts ?** | **Quelles sont les opportunités ?** | **Quels sont les domaines à aborder ?** |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

1. Où voulons-nous être ? Un échange sur les domaines à améliorer et les objectifs partagés

Cette section vise à trouver un terrain d’entente sur les domaines à améliorer pour atteindre l’objectif commun d’une éducation inclusive qui permet la participation, améliore la réussite, favorise le [bien-être](#wellbeing) et crée un sentiment d’appartenance pour **tous** les apprenants, y compris les plus susceptibles de faire l’objet d’une exclusion. Dans le cadre de cet objectif commun, chaque groupe de parties prenantes peut formuler des objectifs spécifiques nécessaires pour l’atteindre.

L’échange des groupes de discussion repose sur les réflexions sur les réponses des sections sur le développement organisationnel. Pour soutenir l’échange, le tableau 20 présente les questions pertinentes.

Étape 1 : Présentation des conclusions et des réflexions

Chaque groupe présente ses principales conclusions et réflexions.

Cartographie des réponses des chefs d’établissement et des décideurs politiques à partir des réflexions :

Questions de réflexion préliminaire pour les **chefs d’établissement** :

1. Quelles sont nos trois questions prioritaires ?
2. Dans quels domaines des politiques sont-elles nécessaires pour soutenir notre pratique ?
3. Quelles sont les questions à aborder en priorité avec les décideurs politiques ?

Questions de réflexion préliminaire pour les **décideurs politiques** :

Quel domaine est prioritaire pour l’élaboration d’une politique soutenant le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement organisationnel ?

Étape 2 : Questions and discussion

Après chaque exposé, une période de questions et de réponses s’ensuit. Cette discussion est dirigée et des notes sont prises.

Tableau 20. Actions prioritaires à mener (3 maximum)

| **Actions pour les chefs d’établissement** | **Actions pour les décideurs politiques** | **Actions conjointes** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Étape 3 : Actions prioritaires

Trois actions prioritaires pour chaque groupe de parties prenantes sont convenues, ainsi que trois actions prioritaires conjointes. Les actions prioritaires individuelles peuvent chevaucher les actions conjointes, mais cela n’est pas une obligation. Celles-ci peuvent être convenues en établissant une liste des priorités et en appliquant un système de points (dans lequel chaque participant dispose d’un certain nombre de points à répartir entre les actions et les plus votées sont sélectionnées) ou un vote pour déterminer celles qui seront réalisées.

Tableau 21. Priorités convenues conjointement (3 maximum)

| **Actions prioritaires pour les chefs d’établissement** | **Actions prioritaires pour les décideurs politiques** | **Actions conjointes prioritaires** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

1. À quoi nous engageons-nous ? Un échange menant à des actions que les deux parties doivent entreprendre

Cette section demande à chaque groupe de parties prenantes de s’engager sur des actions qu’il peut entreprendre individuellement et conjointement.

Sur la base des actions prioritaires convenues, le groupe doit se mettre d’accord sur les actions à réaliser et déterminer s’il s’agit d’actions à court terme (immédiates) ou d’actions nécessitant une planification à long terme. Celles-ci peuvent être convenues en appliquant un système de points (dans lequel chaque participant dispose d’un certain nombre de points à répartir entre les actions et les plus votées sont sélectionnées) ou un vote pour déterminer celles qui seront réalisées à court ou long terme. En outre, le groupe doit indiquer spécifiquement comment faire progresser chaque action.

Les tableaux 22 à 24 servent à enregistrer les engagements convenus (maximum 3 par tableau).

Tableau 22. Engagements des chefs d’établissement

| **Actions prioritaires pour les chefs d’établissement** | **Court/long terme** | **Comment les réaliser** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tableau 23. Engagements des décideurs politiques

| **Actions prioritaires pour les décideurs politiques** | **Court/long terme** | **Comment les réaliser** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tableau 24. Engagements conjoints

| **Actions conjointes prioritaires** | **Court/long terme** | **Comment les réaliser** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Réflexions sur le rôle et les mesures politiques des chefs d’établissement dans le développement humain

1. Où en sommes-nous aujourd’hui ? Un échange sur les points forts, les opportunités et les domaines à approfondir

Cette section permet d’évaluer dans quelle mesure la direction d’établissement peut être considérée comme inclusive. Où se situe le pays, la région, la municipalité ou l’école locale actuellement sur le chemin de l’éducation inclusive pour tous ?

L’échange des groupes de discussion repose sur les réflexions sur les réponses des sections sur le développement humain. Pour soutenir l’échange, le tableau 25 présente les questions pertinentes.

Étape 1 : Présentation des conclusions et des réflexions

Chaque groupe présente ses principales conclusions et réflexions.

Cartographie des réponses des chefs d’établissement et des décideurs politiques à partir des réflexions :

Questions de réflexion préliminaire pour les **chefs d’établissement** :

1. Dans quelle mesure notre pratique de la direction d’établissement est-elle inclusive dans le développement de l’ensemble du personnel de notre école ?
2. Quels sont nos points forts à cet égard ?
3. Quels sont les domaines que nous devons améliorer ou développer ?

Questions de réflexion préliminaires pour les **décideurs politiques** :

1. Dans quels domaines les conclusions montrent-elles que des mesures politiques de soutien sont en place ?
   1. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’accès des chefs d’établissement à la communication, au soutien et aux ressources ? (Voir mesures A.1 à A.6) (Voir les mesures C.1 à C.4, C.6 à C.10)
   2. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’obligation de rendre des comptes des chefs d’établissement en matière d’auto-évaluation ou de [suivi](#Monitoring) de l’école ? (Voir la mesure C.5)
   3. Les mesures politiques de soutien sont-elles liées à l’autonomie des chefs d’établissement en matière de prise de décisions ? (Voir les mesures C.11 à C.13)
2. Quels sont les aspects à améliorer ou à développer ?
   1. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’accès à la communication, au soutien et aux ressources
   2. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’obligation de rendre des comptes et d’auto-évaluation ou de suivi des écoles
   3. Améliorations ou développements nécessaires en matière d’autonomie de prise de décision des chefs d’établissement

Étape 2 : Questions and discussion

Après chaque exposé, une période de questions et de réponses s’ensuit. Cette discussion est dirigée et des notes sont prises.

Tableau 25. Priorités discutées

| **Quel groupe de parties prenantes ? (chefs d’établissement, décideurs politiques ou les deux)** | **Quels sont les points forts ?** | **Quelles sont les opportunités ?** | **Quels sont les domaines à aborder ?** |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

1. Où voulons-nous être ? Un échange sur les domaines à améliorer et les objectifs partagés

Cette section vise à trouver un terrain d’entente sur les domaines à améliorer pour atteindre l’objectif commun d’une éducation inclusive qui permet la participation, améliore la réussite, favorise le [bien-être](#wellbeing) et crée un sentiment d’appartenance pour **tous** les apprenants, y compris les plus susceptibles de faire l’objet d’une exclusion. Dans le cadre de cet objectif commun, chaque groupe de parties prenantes peut formuler des objectifs spécifiques nécessaires pour l’atteindre.

L’échange des groupes de discussion repose sur les réflexions sur les réponses des sections sur le développement humain. Pour soutenir l’échange, le tableau 26 présente les questions pertinentes.

Étape 1 : Présentation des conclusions et des réflexions

Chaque groupe présente ses principales conclusions et réflexions.

Cartographie des réponses des chefs d’établissement et des décideurs politiques à partir des réflexions :

Questions de réflexion préliminaire pour les **chefs d’établissement** :

1. Quelles sont nos trois questions prioritaires ?
2. Dans quels domaines des politiques sont-elles nécessaires pour soutenir notre pratique ?
3. Quelles sont les questions à aborder en priorité avec les décideurs politiques ?

Questions de réflexion préliminaire pour les **décideurs politiques** :

Quel domaine est prioritaire pour l’élaboration d’une politique soutenant le rôle des chefs d’établissement inclusifs dans le développement humain ?

Étape 2 : Questions and discussion

Après chaque exposé, une période de questions et de réponses s’ensuit. Cette discussion est dirigée et des notes sont prises.

Tableau 26. Actions prioritaires à mener (3 maximum)

| **Actions pour les chefs d’établissement** | **Actions pour les décideurs politiques** | **Actions conjointes** |
| --- | --- | --- |
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |

Étape 3 : Actions prioritaires

Trois actions prioritaires pour chaque groupe de parties prenantes sont convenues, ainsi que trois actions prioritaires conjointes. Les actions prioritaires individuelles peuvent chevaucher les actions conjointes, mais cela n’est pas une obligation. Celles-ci peuvent être convenues en établissant une liste des priorités et en appliquant un système de points (dans lequel chaque participant dispose d’un certain nombre de points à répartir entre les actions et les plus votées sont sélectionnées) ou un vote pour déterminer celles qui seront réalisées.

Tableau 27. Priorités convenues conjointement (3 maximum)

| **Actions prioritaires pour les chefs d’établissement** | **Actions prioritaires pour les décideurs politiques** | **Actions conjointes prioritaires** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

3. À quoi nous engageons-nous ? Un échange menant à des actions que les deux parties doivent entreprendre

Cette section demande à chaque groupe de parties prenantes de s’engager sur des actions qu’il peut entreprendre individuellement et conjointement.

Sur la base des actions prioritaires convenues, le groupe doit se mettre d’accord sur les actions à réaliser et déterminer s’il s’agit d’actions à court terme (immédiates) ou d’actions nécessitant une planification à long terme. Celles-ci peuvent être convenues en appliquant un système de points (dans lequel chaque participant dispose d’un certain nombre de points à répartir entre les actions et les plus votées sont sélectionnées) ou un vote pour déterminer celles qui seront réalisées à court ou long terme. En outre, le groupe doit indiquer spécifiquement comment faire progresser chaque action.

Les tableaux 28 à 30 servent à enregistrer les engagements convenus (maximum 3 par tableau).

Tableau 28. Engagements des chefs d’établissement

| **Actions prioritaires pour les chefs d’établissement** | **Court/long terme** | **Comment les réaliser** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tableau 29. Engagements des décideurs politiques

| **Actions prioritaires pour les décideurs politiques** | **Court/long terme** | **Comment les réaliser** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Tableau 30. Engagements conjoints

| **Actions conjointes prioritaires** | **Court/long terme** | **Comment les réaliser** |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Annexe 1 : Guide d’utilisation de l’outil d’auto-réflexion

Ce guide donne un exemple de la manière de préparer et de guider l’utilisation de l’outil d’auto-réflexion du projet SISL. Il se compose de trois sections :

La [**section 1**](#Section1) clarifie les rôles et responsabilités des organisateurs et des participants.

La [**section 2**](#Section2) fournit des conseils pour mettre en place l’activité d’auto-réflexion dans les pays. Elle contient des informations pratiques pour utiliser l’outil en groupe ainsi que des propositions de structures pour organiser le travail du groupe de discussion.

La [**section 3**](#Section3) donne un bref aperçu de la manière de rendre compte de l’activité d’auto-réflexion.

Section 1 : Rôles et responsabilités

Les rôles dans l’activité d’auto-réflexion sont les suivants :

* l’**équipe organisatrice**, qui est responsable de l’organisation de l’activité d’autoréflexion ;
* les **participants**, à savoir le groupe de décideurs politiques et de chefs d’établissement invités à prendre part à l’activité.

L’équipe organisatrice

Le rôle de l’équipe organisatrice est de planifier et de mettre en œuvre l’activité d’auto-réflexion afin de maximiser les possibilités de collecte d’informations sur les réflexions concernant les questions clés pour soutenir la direction d’établissement inclusive dans le pays.

Avant l’activité d’auto-réflexion

* Recherchez et convenez des participants à inviter et de la manière d’inclure à la fois les chefs d’établissement et les décideurs politiques
* Invitez les participants à la réunion (voir la section suivante pour plus d’informations)
* Assurez l’organisation pratique de la réunion
* Offrez un lieu de réunion avec les installations nécessaires
* Préparez les documents avant la réunion, notamment
* l’ordre du jour
* La liste des participants (conformément aux règles de protection des données de chaque pays)
* L’outil d’auto-réflexion dans la langue des participants. Cela aidera les participants à se préparer afin qu’ils puissent contribuer de la meilleure façon possible.

Pendant l’activité d’auto-réflexion

* Accueillez/présidez l’événement ou sélectionnez un facilitateur
* Impliquez/faites participer les parties prenantes concernées
* Recueillez les informations relatives à la réunion pour rédiger un rapport sur les résultats de l’activité.

Après l’activité d’autoréflexion

* Rédigez un rapport sur les principales discussions de la réunion.

Les participants à l’activité d’auto-réflexion

Le rôle des participants est de réfléchir à la manière dont les chefs d’établissement sont soutenus pour être inclusifs dans leur travail.

Avant l’activité

* Préparez-vous à prendre part aux discussions sur l’éducation inclusive et le rôle des chefs d’établissement.

Pendant l’activité

* Contribuez activement à toutes les discussions
* Faites part de vos commentaires sur l’outil d’auto-réflexion.

Après l’activité

* (Selon la préférence du pays) commentez la version préliminaire du rapport d’auto-réflexion.

Section 2 : Organisation pratique

L’objectif de l’activité d’auto-réflexion est clair et son organisation est souple dans le sens où chaque pays peut choisir l’aspect sur lequel il souhaite se concentrer. Les pays peuvent choisir d’examiner une communauté scolaire, une région ou une localité spécifique, une fonction fondamentale particulière des chefs d’établissement/équipes de direction ou des catégories spécifiques au sein des fonctions fondamentales. Cela a des implications concernant la sélection des participants.

La durée de l’activité peut être d’une demi-journée ou plus. Les dispositions pratiques doivent être prises en conséquence.

Trouver et inviter les participants

Pour réfléchir de manière approfondie sur la manière dont les chefs d’établissement sont soutenus pour être inclusifs et un éventail de points de vue sur l’utilisation de l’outil d’auto-réflexion, un groupe clé de parties prenantes doit être invité à participer. Les structures formelles existantes qui permettent des discussions et des échanges entre les chefs d’établissement, les équipes de direction et les décideurs politiques peuvent faciliter la création de groupes de discussion. Les parties prenantes peuvent également être invitées par le biais de réseaux professionnels, d’associations ou de contacts personnels.

En fonction de l’élément examiné, les participants peuvent représenter différents niveaux du système éducatif. Ils doivent représenter les deux groupes de parties prenantes indiqués ci-dessous :

* **Les chefs d’établissement et les équipes de direction** comprennent (sans toutefois s’y limiter) les directeurs d’école, les responsables de niveau supérieur et intermédiaire et ceux des enseignants, le personnel de soutien, les services communautaires et de soutien spécialisés, les membres des conseils scolaires et les parties prenantes du système impliquées dans le soutien à la direction.
* Les **décideurs politiques** incluent (sans toutefois s’y limiter) les décideurs politiques au niveau de la communauté, de la municipalité, de la région et du pays ayant un mandat dans le domaine de l’éducation ou dans d’autres secteurs ayant un impact sur l’éducation, tels que les inspecteurs, les services sociaux et de santé, ou les responsables de l’assurance qualité.

Ces listes ne sont pas définitives, car les groupes de parties prenantes peuvent différer selon les pays. Elles dépendent également de l’élément de l’activité examiné. Par exemple, l’équipe organisatrice peut décider de se concentrer sur une région et/ou un niveau scolaire spécifique. En outre, il est important de mettre en relation les chefs d’établissement et les équipes de direction avec les décideurs politiques qui prennent des décisions ayant un impact sur leur travail.

L’équipe organisatrice doit envoyer des invitations aux participants au moins quatre semaines avant la réunion, y compris des informations sur l’heure et le lieu.

Organisation des groupes de discussion et ordre du jour proposé

Les participants sont répartis en groupes de discussion. La taille et le nombre de groupes peuvent varier en fonction du nombre de participants. Pour chaque groupe de discussion, les rôles de **modérateur**, **chronométreur** et **preneur de notes** sont définis.

* Le **modérateur** dirige les discussions et fait en sorte que toutes les voix soient entendues.
* Le **chronométreur** veille à ce que l’activité se déroule dans les temps.
* Le **preneur de notes** prend des notes pour le groupe.

Si possible, chaque groupe de discussion doit recevoir un ordinateur portable (ou être invité à apporter le sien) pour consigner ses réponses dans un modèle Word de l’outil d’auto-réflexion. Si cela n’est pas possible, les groupes peuvent écrire dans une version imprimée de l’outil d’auto-réflexion. Chaque participant doit recevoir une copie imprimée de l’outil.

La réflexion du groupe de discussion se déroule en **deux étapes** :

1. Les participants sont regroupés en groupes de discussion en fonction de leur rôle en tant que chefs d’établissement/membres d’une équipe de direction ou décideurs politiques (le nombre de participants dans chaque groupe de discussion peut varier mais doit être de 8 à 10 personnes maximum par groupe). Cette partie peut prendre 1,5 à 2 heures. La procédure est la suivante :
   1. Les groupes de discussion composés de chefs d’établissement/membres d’équipes de direction travaillent sur la section [**Une auto-réflexion pour les chefs d’établissement**](#School_leaders).
   2. Les groupes de discussion composés de décideurs politiques travaillent sur la section [**Une auto-réflexion pour les décideurs politiques**](#Policy_makers).
2. Les participants sont regroupés dans de nouveaux groupes de discussion. Chaque groupe est composé à parts égales de décideurs politiques et de chefs d’établissement/membres d’équipes de direction. Ces nouveaux groupes de discussion travaillent sur la section [**Auto-réflexion conjointe des chefs d’établissement et des décideurs politiques**](#Joint). Cette partie peut prendre jusqu’à 2 heures.

Ordre du jour proposé

Le tableau 31 présente le calendrier approximatif de chaque partie de l’ordre du jour. Ces durées sont des propositions et peuvent être adaptées au contexte et aux possibilités de chaque pays. Assurez-vous que les participants reçoivent la version finale de l’ordre du jour avant la réunion.

Tableau 31. Ordre du jour suggéré

| **Durée** | **Session** | **Salle / aspects pratiques** |
| --- | --- | --- |
| 15 minutes | Accueil des participants, présentation des participants et explication du déroulement de la réunion | Tous ensemble |
| 1,5 à 2 heures | Groupes de discussion de l’étape 1  Chefs d’établissements/équipes de direction et décideurs politiques en groupes distincts | Tables / salles pour les groupes |
| 15 à 30 minutes | Pause | – |
| 1,5 à 2 heures | Groupes de discussion de l’étape 2  Chefs d’établissements/équipes de direction et décideurs politiques en groupes conjoints | Tables / salles pour les groupes |
| 15 à 30 minutes | Pause | – |
| 15 à 30 minutes | Réflexions et commentaires conjoints avec tous les participants | Tous ensemble |

Section 3 : Rapport sur l’activité d’auto-réflexion

Les conclusions de l’activité d’auto-réflexion peuvent être compilées dans un rapport sur la direction d’établissement inclusive pour les écoles participantes et les organisations impliquées dans la politique scolaire du pays.

L’outil d’auto-réflexion offre une structure claire pour résumer les conclusions. Les conclusions du travail des groupes de discussion sur chaque partie de l’outil d’auto-réflexion peuvent être réunies dans un rapport ayant la structure suivante :

* Principales questions soulevées par la direction d’établissement
* Principales questions soulevées par les décideurs politiques
* Domaines d’action convenus.

Annexe 2 : Adaptation de l’outil d’auto-réflexion aux contextes nationaux

L’outil d’auto-réflexion est un document à code source ouvert. Ainsi, les utilisateurs peuvent le traduire et l’adapter au contexte politique régissant chaque système scolaire et au travail des chefs d’établissement et des équipes de direction. Les adaptations peuvent porter sur les rôles des chefs d’établissement/équipes de direction, la gouvernance centralisée ou décentralisée, la langue et la terminologie utilisées dans le pays ou le lien entre les normes/mesures existantes et les structures pertinentes du pays.

La **première étape** suggérée pour adapter l’outil est de passer par une phase pilote. Le phase pilote de l’outil d’auto-réflexion implique d’identifier les parties prenantes pertinentes de deux groupes :

* **Les chefs d’établissement et les équipes de direction** comprennent (sans toutefois s’y limiter) les directeurs d’école, les responsables de niveau supérieur et intermédiaire et ceux des enseignants, le personnel de soutien, les services communautaires et de soutien spécialisés, les membres des conseils scolaires et les parties prenantes du système impliquées dans le soutien à la direction.
* Les **décideurs politiques** incluent (sans toutefois s’y limiter) les décideurs politiques au niveau de la communauté, de la municipalité, de la région et du pays ayant un mandat dans le domaine de l’éducation ou dans d’autres secteurs ayant un impact sur l’éducation, tels que les inspecteurs, les services sociaux et de santé, ou les responsables de l’assurance qualité.

Ces listes ne sont pas définitives, car les groupes de parties prenantes peuvent différer selon les pays.

La **deuxième étape** consiste à inviter les parties prenantes concernées à discuter de l’outil. Cela peut se faire par le biais de groupes de discussion (voir l’[annexe 1](#ANNEX1) pour un exemple), d’entretiens individuels avec les parties prenantes ou d’une enquête avec des questions ouvertes. S’il existe déjà des structures formelles pour réunir les parties prenantes, celles-ci peuvent permettre des discussions entre les chefs d’établissement, les équipes de direction et les décideurs politiques. Les parties prenantes peuvent également être invitées par le biais de réseaux professionnels, d’associations ou de contacts personnels.

La discussion vise à déterminer quelles adaptations sont nécessaires pour rendre l’outil d’auto-réflexion utile dans le contexte du pays. Il peut s’agir de :

* décider quels aspects de l’outil peuvent être utilisés ;
* lier l’outil au contexte politique et législatif actuel (normes ou outils d’assurance qualité spécifiques au pays) ;
* vérifier si certaines questions sont redondantes dans le contexte du pays ;
* revoir et adapter le langage et les concepts au contexte du pays tout en conservant la vision fondamentale et les principes d’inclusion du document original ;
* décider du processus de mise en œuvre de l’outil d’auto-réflexion dans le pays. Il s’agit notamment de déterminer si et dans quelle mesure une formation ou une préparation est nécessaire avant d’utiliser l’outil.

Veuillez noter que les modifications apportées au document peuvent affecter les liens internes, notamment dans les tableaux reliant les rôles des chefs d’établissement et les mesures politiques, ainsi que les liens vers le glossaire.

Annexe 3 : Glossaire de termes

Ce glossaire propose une langue commune que tous les experts peuvent utiliser. Différentes sources ont été utilisées pour les définitions :

* Définitions existantes en usage au niveau international, en particulier les termes clés définis dans les citations et les références de documents clés (voir les [Références](#REFERENCES))
* Des définitions opérationnelles élaborées au sein du projet SISL.

Ami critique

Costa et Kallick définissent un ami critique comme suit :

… une personne de confiance qui pose des questions provocantes, fournit des données à examiner sous un autre angle et formule des critiques sur le travail d’une personne … Un ami critique prend le temps de bien comprendre le contexte du travail présenté et les résultats que la personne ou le groupe cherche à atteindre. L’ami est un défenseur de la réussite de ce travail (1993, p. 50)

Apprentissage et le perfectionnement professionnels

L’apprentissage professionnel désigne toute activité dans laquelle les professionnels de l’éducation s’impliquent et qui vise à stimuler leur réflexion et leurs connaissances professionnelles et à améliorer leur pratique, garantissant qu’elle soit orientée de manière critique et actualisée. ([Agence européenne, aucune date](https://www.european-agency.org/resources/glossary)).

Un continuum d’apprentissage professionnel des enseignants désigne l’ensemble des opportunités d’apprentissage professionnel des enseignants tout au long de leur carrière. Il s’agit notamment de la formation initiale des enseignants, de l’intégration, du perfectionnement professionnel continu, de l’apprentissage professionnel des chefs d’établissement et des formateurs d’enseignants, ainsi que de l’apprentissage professionnel du personnel spécialisé et du personnel de soutien impliqués dans les classes/écoles inclusives ([Agence européenne, 2020b](https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology)).

Approche fondée sur les droits

Une approche de l’éducation fondée sur les Droits de l’Homme vise à « assurer à chaque enfant une éducation de qualité qui respecte et favorise son droit à la dignité et à un développement optimal » (UNICEF, 2007, p. 1).

Approches innovantes en matière d’éducation

Les approches innovantes en matière d’éducation visent à donner à chaque apprenant « la possibilité d’obtenir des résultats justes et comparables » (Kukulska-Hulme et al., 2021, p. 27). Cela peut impliquer de développer des moyens créatifs pour adapter la pratique d’enseignement à la diversité des apprenants par rapport à leurs différents milieux, capacités, motivations, besoins de retour d’informations et leurs différentes manières de montrer leurs progrès et leur apprentissage. L’innovation dans ce sens est liée aux différences naturelles au sein du groupe d’apprenants et à la :

… nécessité d’assurer l’égalité des opportunités d’accès à l’éducation, mais aussi la nécessité de se concentrer sur la manière dont la pédagogie peut conduire à la justice et à l’impartialité (« équité ») dans l’enseignement et les résultats (ibid.).

Auto-évaluation

L’auto-évaluation continue de l’école est un processus stratégique d’enquête. Elle permet au personnel de l’école de savoir systématiquement quels sont ses succès et ses défis en matière d’enseignement, d’apprentissage et de fonctionnement de l’école. Un processus d’examen régulier et planifié consiste à favoriser une culture durable de réflexion professionnelle axée sur la réussite des apprenants et l’amélioration de l’école [(Agence européenne, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Bien-être des apprenants

Selon l’OCDE, le bien-être des apprenants :

… renvoie au fonctionnement et aux capacités d’ordre psychologique, cognitif, social et physique dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante. Cette définition combine une « approche axée sur les droits de l’enfant », qui insiste sur le droit des enfants à vivre une vie heureuse « ici et maintenant », et une « approche axée sur le développement », qui souligne l’importance pour les élèves de développer leurs compétences afin d’améliorer leur bien-être actuel et à venir (Ben-Arieh et al., 2013) (2017, p. 60).

Chefs d’établissement inclusifs

Les chefs d’établissement inclusifs (ou les équipes de direction) partagent la vision selon laquelle « tous les apprenants, quel que soit leur âge, se voient proposer des possibilités d’éducation utiles et de haute qualité au sein de leur communauté locale, parmi leurs amis et leurs pairs » ([Agence européenne, 2015a](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer), p.1). Ils mettent en œuvre cette vision de l’éducation inclusive en définissant une direction claire, en développant l’organisation de l’école et en renforçant les compétences du personnel pour répondre aux besoins de tous les apprenants, y compris les plus susceptibles de faire l’objet d’une exclusion. Ces responsables combinent des éléments des modèles de direction [pédagogique](#instructional), [transformative](#Transformative) et [partagée](#distributed). Ils assument la responsabilité de tous les apprenants et les valorisent.

Communauté scolaire

Il s’agit du groupe de personnes étroitement liées à une école : ses enseignants, ses administrateurs, ses apprenants et les familles des apprenants ([Agence européenne, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Continuum de soutien

L’existence d’interventions et de soutiens pédagogiques, physiques et sociaux. Ceux-ci vont de moins intensifs à plus intensifs en fonction des besoins de ceux qui demandent du soutien/ont besoin de soutien ([Agence européenne, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Ebersold (2012) soutient une approche écologique du handicap, où l’accent est mis sur les moyens (humains, économiques et matériels) nécessaires pour créer des contextes d’apprentissage accessibles et sur l’interdépendance entre les différents professionnels de la localité pour fournir un continuum d’interventions tout au long de la vie de l’apprenant ([Agence européenne, 2013](https://www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review), p. 30).

Définition de la direction

La direction est importante pour donner une orientation, axée sur les valeurs qui sous-tendent la pratique inclusive et sur le discours qui l’étaye. En outre, elle est essentielle pour explorer et partager les significations de l’inclusion, le but étant de promouvoir les meilleurs intérêts des apprenants, tant sur le plan scolaire que social, à travers l’impartialité, la justice et l’[équité](#Equity) (Stone-Johnson, 2014). La vision d’une école inclusive doit être ancrée dans la réflexion des parties prenantes sur ce qui constitue une pratique inclusive et les discussions sur les valeurs contribuant à cette pratique (Ekins, 2013).

Un facteur important dans la réalisation de la vision stratégique est de s’occuper du développement des compétences professionnelles des enseignants et du personnel pour travailler avec différents groupes d’apprenants.

Développement humain

Selon Dorczak, le rôle principal des chefs d’établissement est de « libérer et développer les talents de tous les enseignants ou autres membres du personnel ainsi que [de] reconnaître et activer le potentiel de tous les élèves » (2013, p. 55). Ainsi, une direction d’établissement axée sur l’amélioration de la motivation, des capacités et de l’environnement de travail des enseignants est plus susceptible d’améliorer la réussite des apprenants.

Au centre de ce rôle stratégique se trouvent le [suivi](#Monitoring) et l’évaluation de l’enseignement, afin de collecter des informations pour proposer un perfectionnement professionnel qui « soutiendra chaque enseignant et le motivera à travailler pour tous » les apprenants (Black et Simon, 2014, p. 160). Cela repose sur la capacité de la direction à renforcer les capacités en développant les connaissances et les compétences des enseignants, et à promouvoir une communauté professionnelle à l’échelle de l’école qui facilite le dialogue réflexif et la collaboration sur les pratiques pédagogiques inclusives (Humada-Ludeke, 2013 ; Erbring, 2016).

L’étude de cas *Empowering Teachers* [Donner les moyens aux enseignants] reconnaît en outre la nécessité pour les responsables de développer les compétences de direction chez les autres – par exemple, « chez les enseignants et les responsables intermédiaires pour partager ou « distribuer » les tâches de direction » et créer une culture scolaire inclusive (Agence européenne, 2015b, p. 51).

Développement organisationnel

Les chefs d’établissement jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre d’une politique et d’une pratique inclusives et, en particulier, dans la création d’une culture scolaire qui accueille la diversité et favorise l’inclusion (Cherkowski et Ragoonaden, 2016 ; Mac Ruairc, 2013). Ainsi, les chefs d’établissement sont chargés de maintenir une culture scolaire collégiale, interactive et axée sur le soutien des enseignants et des apprenants tout au long du processus éducatif. Pour ouvrir la voie à une culture inclusive, les chefs d’établissement doivent mettre l’accent sur l’entretien du moral des enseignants, les partenariats avec les parents et la collégialité professionnelle. Cela aura ensuite une incidence sur l’environnement d’apprentissage créé pour les apprenants (Fultz, 2017).

L’utilisation des ressources humaines et financières de manière stratégique et leur alignement sur les objectifs pédagogiques peuvent influencer la manière dont les activités scolaires améliorent l’enseignement et l’apprentissage. Ainsi, les chefs d’établissement doivent être impliqués dans les décisions relatives au recrutement des enseignants. Être capable de sélectionner le personnel enseignant est essentiel pour établir une culture et une capacité scolaires qui ont un effet bénéfique sur la réussite des apprenants (Stoll et Temperley, 2010).

Direction d’établissement

Cela fait référence à tous ceux qui occupent des postes de direction dans les écoles et les communautés d’apprentissage. Ces responsables peuvent également être appelés chefs d’établissement ou directeurs d’école. Il existe plusieurs niveaux de direction d’établissement, y compris la direction des enseignants, la direction intermédiaire et la direction supérieure. Dans ce rôle, ils s’attachent à mobiliser et à guider les talents et l’énergie des enseignants, des apprenants et des parents pour atteindre des objectifs éducatifs communs.

Être à la tête d’une école implique à la fois la direction et la gestion. Il est important de reconnaître que les chefs d’établissement doivent trouver un équilibre entre ces deux processus. La direction se concentre sur les valeurs, la vision et l’avenir, tandis que la gestion se préoccupe du fonctionnement présent (West-Burnham et Harris, 2015).

Direction d’établissement inclusive

La direction d’établissement inclusive dépasse l’organisation. Elle vise à remédier aux inégalités pour créer une communauté et une participation pleine. Elle se concentre sur le développement d’une culture inclusive où toutes les parties prenantes sont soutenues pour travailler ensemble, valoriser la diversité et veiller à ce que **tous** les apprenants, y compris les plus susceptibles de faire l’objet d’une exclusion, reçoivent une éducation de haute qualité.

La direction d’établissement inclusive réunit et s’inspire de différentes perspectives issues de trois modèles de direction (Agence européenne, 2018) :

* [Pédagogique](#instructional) : définir une vision et une direction concernant l’apprentissage, la réussite et le [bien-être](#wellbeing) de tous les apprenants.
* [Transformatif](#Transformative) : améliorer l’agence, faciliter l’innovation et le changement ou l’apprentissage organisationnel.
* [Partagé](#distributed) : créer une direction d’établissement partagée, collective ou organisationnelle avec une portée à l’intérieur et à l’extérieur de l’école.

Direction partagée

Il s’agit tout d’abord de la dévolution des responsabilités à des équipes de direction intermédiaires qui sont en mesure de soutenir et de gérer le transfert des connaissances et des compétences lorsque cela est nécessaire. Deuxièmement, elle permet à l’ensemble du personnel et des parties prenantes de l’école de prendre des responsabilités en favorisant la souplesse et le partage de la pratique. Ainsi, ce modèle de direction implique les interactions entre les personnes occupant des rôles de direction formels et informels bien plus que les actions qu’elles réalisent. La principale préoccupation est de savoir comment la direction influence l’amélioration de l’organisation et de l’enseignement (Harris, 2013).

Direction pédagogique

La direction pédagogique souligne l’importance d’établir des objectifs éducatifs clairs, de planifier le programme d’études et d’évaluer les enseignants et l’enseignement. L’accent principal est mis sur l’obligation de rendre des comptes des responsables en ce qui concerne la promotion de meilleurs résultats mesurables pour les apprenants, mettant en évidence l’importance d’améliorer la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage en classe (Day, Gu et Sammons, 2016).

La direction pédagogique met également l’accent sur la création d’un environnement de travail favorable et encourageant, susceptible de soutenir le développement des pratiques d’enseignement les mieux adaptées à l’amélioration des résultats scolaires (Hansen et Lárusdóttir, 2015). Ce type de direction a également été appelé « direction centrée sur l’apprentissage, direction pour l’apprentissage ou direction par rapport aux programmes scolaires », car l’une de ses dimensions clés porte sur le développement et la coordination d’un programme scolaire efficace (Gumus, Bellibas, Esen et Gumus, 2018).

Direction transformative

La direction transformative met l’accent sur la définition d’une vision et l’inspiration. Elle est axée sur la mise en place de structures et de cultures qui améliorent la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage, la [définition de la direction](#SettingDirection), le développement des personnes et la (re)structuration de l’organisation (Day, Gu et Sammons, 2016). La direction d’établissement transformative est traditionnellement associé à la capacité à faciliter le changement et l’innovation en ayant un impact sur les personnes et les cultures au sein des écoles (Navickaitė, 2013).

Éducation/pratique/pédagogie centrée sur l’apprenant

Des continuums efficaces de soutien dans les systèmes d’éducation inclusive incluent des approches personnalisées de l’apprentissage qui impliquent tous les apprenants et soutiennent leur participation active au processus d’apprentissage. Cela implique l’élaboration de programmes et de cadres d’évaluation centrés sur les apprenants, une formation flexible et des opportunités de poursuite d’une formation permanente pour tous les éducateurs, les chefs d’établissement et les décideurs, ainsi que des processus de gouvernance cohérents à tous les niveaux du système (Watkins, 2017).

Équité

Selon l’Institut de statistique de l’UNESCO, l’équité :

…« considère les ramifications de la justice sociale de l’éducation par rapport à l’équité, la justesse et l’impartialité de sa distribution à tous les niveaux ou sous-secteurs éducatifs ». Nous comprenons l’équité comme une distribution juste ou justifiée. L’équité implique un jugement normatif d’une distribution, mais la façon dont les gens portent ce jugement varie (2018, p. 17).

Selon le Conseil de l’Union européenne :

… l’égalité et l’équité ne sont pas identiques et les systèmes d’éducation doivent donc s’éloigner des approches uniformes traditionnelles. L’égalité des chances pour tous est indispensable, mais cela n’est pas suffisant : il faut viser à l’équité en ce qui concerne les objectifs, le contenu, les méthodes d’enseignement et les formes d’apprentissage prévus par les systèmes d’éducation et de formation, en vue d’assurer une éducation de qualité élevée pour tous (2017, p. 4).

Évaluation formative

Évaluation formative :

… place l’apprenant au centre du processus d’évaluation. Elle fournit la base de la personnalisation en fonction des intérêts et des aptitudes de l’apprenant.

Contrairement à l’évaluation sommative (« évaluation de l’apprentissage »), qui est traditionnellement liée à des tests standardisés à enjeux élevés et à l’obligation de rendre des comptes, l’évaluation formative peut impliquer les apprenants, leur permettant ainsi de prendre une part plus active à leur apprentissage. Elle est généralement menée en collaboration avec d’autres personnes et peut avoir un impact positif important sur la réussite de l’apprenant ([Agence européenne, aucune date](https://www.european-agency.org/resources/glossary)).

Évaluation pour l’apprentissage

De nombreux pays utilisent ce terme de manière générale pour désigner :

… les procédures d’évaluation qui éclairent la prise de décisions concernant les méthodes d’enseignement et les prochaines étapes de l’apprentissage d’un élève. L’évaluation pour l’apprentissage est un processus généralement mené dans les salles de classe par les enseignants/autres professionnels. Il s’agit de trouver et d’interpréter des données probantes et de travailler avec les apprenants pour déterminer où ils en sont dans leur apprentissage, les prochaines étapes à franchir et les meilleurs moyens de progresser ([Agence européenne, aucune date](https://www.european-agency.org/resources/glossary)).

Fonctions fondamentales de la direction d’établissement

La recherche a identifié les principales fonctions organisationnelles qui doivent être réalisées pour que les écoles inclusives fonctionnent efficacement (Billingsley, McLeskey et Crockett, 2017 ; Leithwood, 2021 ; McLeskey et Waldron, 2015 ; Skoglund et Stäcker, 2016). Ces fonctions relèvent des trois grandes catégories suivantes : [définition de la direction](#SettingDirection), [développement humain](#Human) et [développement organisationnel](#Organisational). L’accomplissement de ces fonctions aide les responsables à remettre en question une culture scolaire qui identifie les apprenants et y réagit. Cela leur permet de créer une culture scolaire inclusive axée sur l’environnement d’apprentissage, où chaque apprenant est un participant utile censé réussir grâce à une éducation de qualité.

Interdisciplinaire

L’interdisciplinarité … désigne des professionnels « issus de plus d’une discipline universitaire » travaillant ensemble « pour examiner un thème, un problème, une question ou un sujet » (Pedagogy in Action, aucune date).

Normes

Les normes sont des déclarations des résultats souhaités pour le système éducatif, qui sont convenus par les principales parties prenantes ([Agence européenne, 2020a](https://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)).

Réflexion des enseignants

La pratique réflexive consiste à « apprendre à travers et à partir de l’expérience afin d’acquérir de nouvelles connaissances sur soi et sur la pratique » (Finlay, 2008, p. 1).

La réflexion est un processus d’examen systématique pour tous les enseignants qui vous permet d’établir des liens d’une expérience à l’autre, en veillant à ce que vos élèves fassent le maximum de progrès (Cambridge Assessment International Education, aucune date).

Responsabilité professionnelle et obligation de rendre des comptes

Dispenser un enseignement de haute qualité est la responsabilité première des enseignants.

L’obligation professionnelle de rendre des comptes est conçue avec la participation des enseignants et s’appuie sur leurs connaissances et leur professionnalisme. Les systèmes intégrant l’obligation professionnelle de rendre des comptes résultent généralement de la confiance du public dans la profession d’enseignant pour dispenser une éducation de qualité (UNESCO, 2017).

Suivi

Selon Black et Simon (2014), le suivi et l’évaluation de l’enseignement sont au cœur de la direction d’établissement inclusive. Leur rôle est de recueillir des informations pour offrir un développement professionnel qui soutiendra et motivera chaque enseignant à travailler pour tous les apprenants.

Vision de l’éducation inclusive

La vision à long terme pour les systèmes d’éducation inclusive est de veiller à ce que tous les apprenants, quel que soit leur âge, se voient proposer des possibilités d’éducation utiles et de haute qualité au sein de leur communauté locale, parmi leurs amis et leurs pairs ([Agence européenne, 2015a](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer), p. 1).

Références

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2015a. *Position de l’Agence sur les systèmes d’éducation inclusive.* Odense, Danemark. [www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer) (Dernière consultation : novembre 2020)

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2015b. *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice [Donner les moyens aux enseignants de promouvoir l’éducation inclusive : une étude de cas des approches de la formation et du soutien à la pratique inclusive des enseignants].* (V. Donnelly, éd.). Odense, Danemark. [www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education](http://www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education) (Dernière consultation : novembre 2020)

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2018. *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review [Soutien pour des directions d'établissement inclusives : revue de la littérature]*. (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly et M. Turner-Cmuchal, réd.). Odense, Danemark   
[www.european-agency.org/resources/publications/supporting-inclusive-school-leadership-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/supporting-inclusive-school-leadership-literature-review) (Dernière consultation : novembre 2021)

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2020a. *Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks [Direction d’établissement inclusive : un guide pratique pour élaborer et examiner les cadres politiques].* (M. Turner-Cmuchal et E. Óskarsdóttir, réd.). Odense, Danemark   
[www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework](http://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework) (Dernière consultation : septembre 2021)

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2020b. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Methodology Report [Formation des enseignants à la scolarisation inclusive : rapport de méthodologie]*. (A. De Vroey et S. Symeonidou, réd.). Odense, Danemark. [www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology](https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-methodology) (Dernière consultation : novembre 2021)

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, aucune date. *Glossary [Glossaire]*. [www.european-agency.org/resources/glossary](https://www.european-agency.org/resources/glossary) (Dernière consultation : septembre 2021)

Agence européenne pour le développement de l’éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2013. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review [Organisation des ressources pour l’éducation inclusive – revue de la littérature].* Odense, Danemark   
[www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review](https://www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review) (Dernière consultation : novembre 2021)

Billingsley, B., McLeskey, J. et Crockett, J. B., 2017. *Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities [Direction d’établissement : vers des écoles inclusives et performantes pour les étudiants en situation de handicap]*. University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center.   
[ceedar.education.ufl.edu/innovation-configurations](https://ceedar.education.ufl.edu/innovation-configurations/) (Dernière consultation : décembre 2018)

Black, W. R. et Simon, M. D., 2014. « Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices » [Direction de l’ensemble des élèves : planification de pratiques scolaires plus inclusives], *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9 (2), 153–172

Cambridge Assessment International Education, aucune date. *Getting started with Reflective Practice [Démarrer la pratique réflexive]*.   
[www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html](http://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswrp/index.html) (Dernière consultation : septembre 2021)

Cherkowski, S. et Ragoonaden, K., 2016. « Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development » [Direction pour la diversité : la compétence en communication interculturelle comme perfectionnement professionnel], *Teacher Learning and Professional Development*, 1 (1), 33–43

Conseil de l’Union européenne, 2017. *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur l’inclusion dans la diversité afin d’assurer une éducation de qualité élevée pour tous.* (2017/C 62/02).   
[eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG0225%2802%29](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG0225%2802%29) (Dernière consultation : novembre 2021)

Costa, A. et Kallick, B., 1993. « Through the Lens of a Critical Friend » [Perspective d’un ami critique], *Educational Leadership*, 51 (2), 49–51

Day, C., Gu, Q. et Sammons, P., 2016. « The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference » [L’Impact de la direction sur la réussite des élèves : comment les chefs d’établissement qui réussissent utilisent des stratégies transformationnelles et pédagogiques pour faire la différence], *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 221–258.   
[doi.org/10.1177/0013161X15616863](http://doi.org/10.1177/0013161X15616863) (Dernière consultation : décembre 2018)

Dorczak, R., 2013. « Inclusion Through the Lens of School Culture » [L’Inclusion du point de vue de la culture scolaire], dans G. Mac Ruairc, E. Ottesen et R. Precey (réd.), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*. Rotterdam : Sense Publishers

Ekins, A., 2013. « Special Education within the Context of an Inclusive School » [L’Éducation spécialisée dans le cadre d’une école inclusive], dans G. Mac Ruairc, E. Ottesen et R. Precey (réd.), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*. Rotterdam : Sense Publishers

Erbring, S., 2016. *Einführung in die inklusive Schulentwicklung* [Introduction au développement scolaire inclusif]. Heidelberg : Carl-Auer Verlag

Finlay, L., 2008. « Reflecting on « Reflective practice » » [Réflexion sur la « pratique réflexive »], *Practice-based Professional Learning Paper 52*. The Open University. [oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](http://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf) (Dernière consultation : septembre 2021)

Fultz, D. M., 2017. *Ten Steps for Genuine Leadership in Schools [Dix étapes pour une direction authentique dans les écoles]*. New York : Routledge

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. et Gumus, E., 2018. « A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014 » [Un examen systématique des études sur les modèles de direction dans la recherche pédagogique de 1980 à 2014], *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 25–48.   
[doi.org/10.1177/1741143216659296](http://doi.org/10.1177/1741143216659296) (Dernière consultation : décembre 2018)

Hansen, B. et Lárusdóttir, S. H., 2015. « Instructional Leadership in Compulsory Schools in Iceland and the Role of School Principals » [Direction pédagogique dans les écoles obligatoires en Islande et rôle des directeurs d’école], *Scandinavian Journal of Educational Research,* 59 (5), 583–603

Harris, A., 2013. *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential [L’Importance d’une direction partagée : perspectives, aspects pratiques et potentiel]*. Thousand Oaks, California : Corwin

Humada-Ludeke, A., 2013. *The Creation of a Professional Learning Community for School Leaders: Insights on the Change Process from the Lens of the School Leader [La Création d’une communauté d’apprentissage professionnel pour les chefs d’établissement : aperçu du processus de changement du point de vue du chef d’établissement]*. Rotterdam : Sense Publishers

Institut de statistique de l’UNESCO, 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education [Manuel sur la mesure de l’équité dans l’éducation].* Montréal : Institut de statistique de l’UNESCO. [uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf) (Dernière consultation : novembre 2020)

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D. et Zhang, S., 2021. *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9 [Pédagogie innovante 2021 : rapport d’innovation no 9 de l’Open University]*. Milton Keynes : The Open University. [oro.open.ac.uk/74691/1/innovating-pedagogy-2021.pdf](http://oro.open.ac.uk/74691/1/innovating-pedagogy-2021.pdf) (Dernière consultation : novembre 2021)

Leithwood, K. A., 2021. « Review of Evidence about Equitable School Leadership » [Examen des preuves sur la direction d’établissement équitable], *Education Sciences*, 11 (377). [doi.org/10.3390/educsci11080377](https://doi.org/10.3390/educsci11080377) (Dernière consultation : novembre 2021)

Mac Ruairc, G., 2013. *Including Inclusion – Exploring inclusive education for school leadership [Inclure l’inclusion : exploration de l’éducation inclusive pour la direction d’établissement].* Article principal pour la discussion, 2013. [www.schoolleadership.eu/sites/default/files/exploring-inclusive-education-for-school-leadership-2013.pdf](http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/exploring-inclusive-education-for-school-leadership-2013.pdf) (Dernière consultation : décembre 2018)

McLeskey, J. et Waldron, N. L., 2015. « Effective leadership makes schools truly inclusive » [Une Direction efficace rend les écoles véritablement inclusives], *Phi Delta Kappan*, 96 (5), 68–73. [doi.org/10.1177/0031721715569474](https://doi.org/10.1177/0031721715569474) (Dernière consultation : décembre 2018)

Navickaitė, J., 2013. « The expression of a principal’s transformational leadership during the organizational change process: A case study of Lithuanian general education schools » [L’Expression de la direction transformationnelle d’un directeur pendant le processus de changement organisationnel : une étude de cas des écoles d’enseignement général de Lituanie], *Problems of Education in the 21st Century*, 51, 70–82

OCDE, 2017. « Le bien-être des élèves : comment le définir et l’évaluer », dans *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Paris : Publications de l’OCDE. [doi.org/10.1787/9789264288850-fr](https://doi.org/10.1787/9789264273856-6-enhttps:/doi.org/10.1787/9789264288850-6-fr) (Dernière consultation : novembre 2021)

Pedagogy in Action, aucune date. *Interdisciplinary Approaches to Teaching [Approches interdisciplinaires de l’enseignement].* [serc.carleton.edu/sp/library/interdisciplinary/index.html](https://serc.carleton.edu/sp/library/interdisciplinary/index.html) (Dernière consultation : septembre 2021)

Skoglund, P. et Stäcker, H., 2016. « How Can Education Systems Support All Learners ? Tipping-Point Leadership Focused on Cultural Change and Inclusive Capability » [Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils soutenir tous les apprenants ? Un leadership « transformationnel » axé sur le changement culturel et le potentiel inclusif], dans A. Watkins et C. Meijer (réd.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education*, *Volume 8).* Bingley : Emerald Group Publishing Limited

Stoll, L. et Temperley, J., 2010. *Améliorer la direction des établissements scolaires : La boîte à outils*. Paris : Publications de l’OCDE. [doi.org/10.1787/9789264084391-fr](https://doi.org/10.1787/9789264084391-fr) (Dernière consultation : décembre 2018)

Stone-Johnson, C., 2014. « Responsible Leadership » [Direction responsable], *Educational Administration Quarterly*, 50 (4), 645–674. [doi.org/10.1177/0013161x13510004](https://doi.org/10.1177/0013161x13510004) (Dernière consultation : décembre 2018)

UNESCO, 2017. « Obligation de rendre des comptes des enseignants », *Rapport mondial de suivi sur l’éducation, 2017/8*. Paris : UNESCO. [gem-report-2017.unesco.org/fr/chapter/obligation-de-rendre-des-comptes-des-enseignants](https://gem-report-2017.unesco.org/fr/chapter/obligation-de-rendre-des-comptes-des-enseignants/) (Dernière consultation : septembre 2021)

UNICEF, 2007. *Une Approche de l’Éducation pour tous fondée sur les droits de l’homme : cadre pour la réalisation du droit des enfants à l’éducation et de leurs droits au sein de l’éducation.* New York : UNICEF. [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158891](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158891) (Dernière consultation : novembre 2020)

Watkins, A., 2017. « Inclusive Education and European Educational Policy » [Éducation inclusive et politique éducative européenne], *Oxford Research Encyclopedia of Education*. [oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153](https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153) (Dernière consultation : novembre 2020)

West-Burnham, J. et Harris, D., 2015. *Leadership Dialogues: Conversations and Activities for Leadership Teams [Dialogues sur la direction : conversations et activités pour les équipes de direction].* Carmarthen : Crown House Publishing

1. Ce document contient des liens externes et internes. Les liens internes mènent aux définitions des termes du glossaire ou aux sections pertinentes du document. [↑](#footnote-ref-2)