

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPLORATION DU LEADERSHIP INCLUSIF DANS LES PRATIQUES ET LES
CONCEPTIONS DE DIRECTIONS D'ÉCOLES SECONDAIRES QUÉBÉCOISES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR

AUDREY BENOIT

JUILLET 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

D'abord, je tiens à remercier ma directrice de maîtrise, Marie-Pierre Fortier, qui m'a accompagnée depuis le tout début, il y a six ans. J'ai pu bénéficier de ses nombreuses forces, dont sa rigueur intellectuelle exceptionnelle et ses multiples connaissances et expériences en lien avec l'éducation inclusive. Son soutien a été plus que précieux et j'en serai éternellement reconnaissante. Merci, Marie-Pierre!

Évidemment, ce projet n'aurait pas été possible sans la participation des trois directrices (participantes) ayant collaboré avec moi. Merci à vous trois d'avoir accepté de partager vos pratiques qui, assurément, en inspireront plusieurs; moi la première!

Merci à Kevin, mon conjoint, qui m'a toujours encouragée à poursuivre ma maîtrise malgré les difficultés rencontrées et les moments de découragement. Son support m'a permis d'accomplir ce mémoire avec fierté. Merci aussi d'avoir compensé dans les tâches ménagères lorsque j'étais prise dans mes moments de rédaction en plus de t'être occupé de notre mini Rosie qui a fait son arrivée dans la dernière année. Je suis extrêmement privilégiée de t'avoir dans nos vies.

Merci à mes deux parents, Sylvain et Nathalie, de toujours m'avoir supportée dans mes études. Aussi, à ma maman et ma sœur, Frédérique, qui me permettent d'avoir de nombreuses discussions enflammées et passionnées à l'entour de l'éducation inclusive; merci de croire en ce beau projet d'éducation autant que moi.

Finalement, je remercie tous mes collègues et patrons qui m'ont écoutée et qui continueront de m'entendre parler d'éducation inclusive dans les prochaines années! Votre écoute et votre patience envers moi me sont précieuses. Votre petit sourire en coin lorsque je commence à aborder le sujet me montre toute la gentillesse, la capacité d'écoute et la bienveillance que vous avez à mon égard.

DÉDICACE

Pour tous les grands enfants du secondaire, aussi différents
et uniques les uns que les autres, qui méritent de faire
pleinement partie du système d'éducation québécois, et ce,
sans condition.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1. Historique du développement de l'éducation inclusive en Amérique du Nord.....	2
1.2. Obstacles à l'éducation inclusive.....	5
1.2.1 Obstacles généraux à l'éducation inclusive	5
1.2.2 Obstacles à l'éducation inclusive propres au contexte québécois	9
1.2.3 Obstacles à l'éducation inclusive propres à l'ordre d'enseignement secondaire	12
1.3 Les défis des changements organisationnels	15
1.4 Le rôle des directions d'écoles dans la transition vers l'éducation inclusive	17
1.4.1 Les difficultés rencontrées par les directions d'écoles dans la réalisation de l'école inclusive.....	22
1.5 Problème	32
1.6 Objectif général de recherche	32
1.6.1 Pertinence sociale.....	33
1.6.2 Pertinence scientifique	33
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	35
2.1 L'éducation inclusive.....	35
2.1.1 Définition et composantes de l'éducation inclusive.....	35
2.1.2 Synthèse	46
2.2 Leadership : définitions et types	46
2.2.1 Leadership distributif	48
2.2.2 Leadership partagé	48
2.2.3 Leadership collaboratif.....	49
2.2.4 Leadership pédagogique.....	50

2.2.5	Leaderships transactionnel et transformationnel.....	51
2.2.6	Leadership inclusif.....	52
2.3	Leadership inclusif et dimensions de l'éducation inclusive	55
2.4	Conceptions et pratiques.....	56
2.4.1	Conceptions.....	56
2.4.2	Pratiques.....	59
2.5	Objectifs spécifiques de recherche	60
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		62
3.1	Posture épistémologique et type de recherche.....	62
3.2	Procédure de recherche.....	63
3.2.1	Sélection et recrutement des participants.....	63
3.2.2	Méthodes de cueillette des données	67
3.2.3	Procédures de traitement et d'analyse des données	68
3.3	Critères de qualité de recherche.....	69
3.4	Considérations éthiques	70
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		72
4.1	Présentation des participantes et de leur contexte de travail	72
4.1.1	Cas 1 : Brigitte – École de la Floraison.....	73
4.1.2	Cas 2 : Véronique – École du Soleil	76
4.1.3	Cas 3 : Simone – École Papillon	77
4.2	Le leadership inclusif selon les directions d'écoles rencontrées	80
4.2.1	Culture inclusive	80
4.2.1.1	Plaider pour l'éducation inclusive.....	80
4.2.1.2	Éduquer la communauté scolaire	83
4.2.1.3	Développer une conscience critique pour favoriser l'inclusion	86
4.2.2	Pratiques.....	88
4.2.2.1	Favoriser le dialogue	88
4.2.2.2	Mettre l'accent sur l'apprentissage des élèves et les pratiques en classe	92
4.2.2.3	Intégrer les approches inclusives de l'école lors des activités quotidiennes	97
4.2.3	Politiques.....	100
4.2.3.1	Adopter des stratégies décisionnelles et des politiques inclusives.....	100
4.3	Comparaison avec le primaire	106
4.4	Synthèse.....	108
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		111
5.1	Discussion de l'éducation inclusive à partir de l'expérience des participantes.....	111
5.1.1	Faire face aux craintes de l'équipe-école face au changement de culture	111
5.1.2	Exercer son leadership pour influencer l'équipe-école dans l'adoption de principes inclusifs.....	115

5.1.3	Accompagner pour le développement collectif et individuel.....	118
5.1.4	Faire preuve de bienveillance pour favoriser les approches collaboratives	123
5.1.5	Innover par rapport aux pratiques pédagogiques et d'organisation scolaire.....	125
5.2	Discussion par rapport aux suites pour la formation des directions d'établissement scolaire du secondaire en contexte inclusif	131
5.2.1	Les formations obligatoire et continue des directions d'établissement scolaire au Québec.....	131
5.2.2	Les besoins de formation liés aux connaissances	133
5.2.2.1	Les élèves avec BEP.....	133
5.2.2.2	L'éducation inclusive	134
5.2.3	Les besoins de formation liés aux stratégies, pratiques et leadership inclusifs pour l'opération d'un changement de culture vers une école inclusive.....	136
5.2.3.1	L'exposition aux différents modèles d'organisation scolaire inclusifs	137
5.2.3.2	Les stratégies et mesures pour favoriser un leadership inclusif au quotidien	139
	CONCLUSION	143
	ANNEXE A Outil de recrutement	147
	ANNEXE B Courriel d'envoi – Demande de participation à l'étude	149
	ANNEXE C Formulaire de consentement	151
	ANNEXE D Certificat d'approbation éthique	154
	RÉFÉRENCES.....	155

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Les compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement (MÉLS, 2008, p.32)	19
Figure 2.1 Continuum vers une éducation inclusive pour tous (CSE, 2017, p.5).....	39
Figure 2.2 Les trois dimensions du guide de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002, p. 9)	40
Figure 2.3 School culture model (adapté de Sergiovanni et Starratt, 1988)	41
Figure 2.4 Configurations possibles de co-enseignement (Tremblay, 2017, p. 73).....	45
Figure 2.5 Les principes du leadership inclusif (Ryan, 2006)	53
Figure 2.6 Liens entre les dimensions de l'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) et les principes du leadership inclusif de Ryan (2006).....	56
Figure 5.1 Les sept dimensions du travail en CAP en lien avec les thèmes rattachés aux activités réalisées par la direction (Leclerc et al., 2013)	120

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Comparaison des modèles d'intégration et d'inclusion	36
Tableau 3.1 Comparaison des énoncés de la section III du questionnaire Principals and Inclusion Survey (Praisner, 2000) et des énoncés de l'outil de recrutement de ce mémoire	65
Tableau 4.1 Présentation des participantes et de leur école	73
Tableau 5.1 Numérotation des compétences professionnelles pour les directions d'établissement scolaire québécoises retenues	137

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ANBIC	Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire
BEP	Besoins éducatifs particuliers
CAQ	Coalition Avenir Québec
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CAR	Collaborer, apprendre et réussir
CI	Compétence interculturelle
CPC	Cheminement particulier continu
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DEP	Diplôme d'études professionnelles
EFE	Enseignants formés à l'étranger
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ELR	Ethnoculturelle, linguistique et religieuse
FAE	Fédération autonome des enseignants
FMS	Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé
FPT	Formation préparatoire au travail
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement

LGBTQ+	Lesbiennes, gais, bisexuels, trans, queer et toutes les autres identités de genre ou orientations sexuelles
LIP	Loi sur l’instruction publique
MÉES	Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur
MÉLS	Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l’Éducation du Québec
OFDE	Observatoire sur la formation à la diversité et l’équité
ONU	Organisation des Nations unies
OQLF	Office québécois de la langue française
PFAE	Programmes de formation axés sur l’emploi
PPP	Projet pédagogique particulier
REI	Regular Education Initiative
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Résumé

Depuis les dernières décennies, le mouvement pour l'éducation inclusive est en plein essor en Amérique du Nord. Ce dernier étant reconnu pour ses valeurs d'ouverture et de diversité, sa réalisation en contexte scolaire peut s'avérer complexe. Une recension des études a permis de relever plusieurs obstacles généraux importants lors de sa mise en œuvre et d'autres plus spécifiques au contexte québécois et à l'ordre d'enseignement secondaire. La direction d'établissement scolaire constitue un acteur essentiel pour favoriser le déploiement d'une culture d'éducation inclusive et pour lever ces obstacles, en plus des difficultés spécifiques auxquelles elle peut être confrontée elle-même dans son rôle aux multiples facettes. Cette étude s'intéresse à explorer le leadership inclusif de directions d'écoles secondaires publiques québécoises se démarquant sur ce plan. Avec une posture qualitative interprétative, un entretien individuel a été conduit auprès de trois directions d'établissements scolaires secondaires reconnues pour adopter un leadership inclusif au quotidien afin de relever leurs conceptions de l'inclusion, leurs pratiques effectives en lien avec le leadership inclusif, ainsi que les obstacles auxquels elles sont confrontées dans la réalisation de l'éducation inclusive dans leur milieu. Grâce au cadre théorique conceptuel jumelant les dimensions de l'éducation inclusive et les principes du leadership inclusif, une analyse thématique a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Les résultats ont permis de mettre en lumière que les participantes ont recours à des stratégies de leadership spécifiques pour encourager l'adoption de principes inclusifs, comme le fait d'entamer un changement avec les volontaires d'abord et de faire preuve de transparence dans les attentes. De plus, elles ont souligné constater les réticences des membres de l'équipe-école à s'engager dans un changement de culture, ces réticences étant souvent le reflet des besoins d'écoute et d'être rassurés tout au long du processus. Ces directions d'établissements secondaires jouent également un rôle non négligeable dans la formation continue des enseignants, notamment en pilotant des communautés d'apprentissage professionnelles, en agissant à titre de modèle et en encourageant les pratiques réflexives. La bienveillance est au cœur des pratiques des participantes : l'écoute, la présence et les relations égalitaires occupent une place importante dans leurs interventions. Des pratiques organisationnelles comme le *looping*, les projets pédagogiques particuliers inclusifs, la répartition des tâches selon les forces des enseignants et la fixation de moments de collaboration à même l'horaire des enseignants ont également été rapportées. À l'issue de nos analyses, des recommandations en lien avec la formation des directions d'établissement scolaire québécoises sont proposées : bien que nous reconnaissons que ces formations auraient avantage à porter sur les connaissances en lien avec les élèves avec des besoins éducatifs particuliers et l'éducation inclusive, elles devraient mettre l'accent sur le développement de stratégies de leadership inclusif, sur les façons de le déployer au quotidien et sur l'exposition à des modèles d'organisation scolaire innovants.

Mots clés : inclusion scolaire, leadership inclusif, éducation inclusive, direction d'établissement scolaire, secondaire

ABSTRACT

Abstract

Over the past few decades, inclusive education has been gaining momentum in North America. While recognized for its values of openness and diversity, implementing inclusive education in a real school context can prove a complex endeavour. According to our literature review, a number of obstacles remain, some being general, others being more specific to the Quebec context and the secondary level of education. School principals are central actors in fostering the implementation of an inclusive education culture and lifting these obstacles, in addition to the specific difficulties associated to their multi-faceted role. This study explores the inclusive leadership of three Quebec public high school principals nominated for their qualities in this respect. Using an interpretive qualitative stance, an individual interview was conducted with each of the high school principals recognized for adopting inclusive leadership on a daily basis, in order to identify their conceptions of inclusion, their actual practices in relation to inclusive leadership, as well as the obstacles they face in the realisation of inclusive education in their work environment. Using a conceptual framework combining the dimensions of inclusive education and the principles of inclusive leadership, a thematic analysis was performed using NVivo. The results highlight that participants use specific leadership strategies to foster inclusive principles, such as initiating change with volunteers first and being transparent with their expectations. In addition, they noted the reluctance of school team members to commit to such a change in their school's culture, often reflecting the need to be listened to and to be reassured throughout the process. These secondary school principals also play a significant role in the ongoing training of teachers, notably by piloting professional learning communities, acting as role models and encouraging reflective practice. Care is central within the participants' practices through listening, presence and egalitarian relationships. Organizational practices such as looping, specific inclusive pedagogical projects, tasks definition according to teachers' strengths, and scheduling collaborative moments within teachers' timetables were also reported. The study led to make recommendations for Quebec school principals' training: although we recognize that such training would benefit from a focus on knowledge related to students with special educational needs and inclusive education, it should focus on developing inclusive leadership strategies, ways of deploying them on a daily basis and exposure to innovative school organization models.

Keywords : inclusive education, school inclusion, inclusive leadership, school principal, secondary education

INTRODUCTION

Au Québec, bien que le passage dans le réseau scolaire soit obligé pour tous les enfants et adolescents, de l'âge de 6 à 16 ans, il serait faux de croire que l'expérience vécue est la même pour tous. Certains vivront beaucoup de bonheur, de fierté, d'occasions de créer des liens sociaux qui les suivront pour la vie et plus encore. D'autres, cependant, auront un souvenir moins positif de leur passage sur les bancs d'école en raison, par exemple, du sentiment d'exclusion qu'ils auront vécu ou du manque de réponse à leurs besoins. Je pense ici, notamment, à ceux et celles qui auront parcouru ces années avec des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, une situation de handicap, un statut de nouvel arrivant, une langue maternelle différente, une orientation sexuelle ou une identité de genre particulières, etc. Bref, les élèves considérés comme étant marginaux.

Depuis plusieurs années, les mouvements pour la défense des personnes marginalisées en société prennent de l'ampleur. En éducation, on réfère souvent à celui de l'éducation inclusive. En effet, l'éducation inclusive encourage la participation de tous les élèves dans leur école, peu importe leurs caractéristiques. On souhaite que chaque élève puisse se sentir le bienvenu dans son école, au sein de ses pairs du même âge et que l'équipe-école mette en place les actions nécessaires pour inclure chaque individu. Grâce à leur structure, il est plus simple d'instaurer une éducation inclusive dans les écoles primaires. Au secondaire, il s'agit d'une tout autre réalité, le fonctionnement et l'horaire des écoles étant souvent beaucoup plus rigides. Un acteur scolaire important est ainsi primordial pour orchestrer l'organisation et la promotion de l'éducation inclusive : la direction d'établissement.

Ce projet de recherche s'intéresse donc aux conceptions et au leadership inclusifs des directions d'écoles secondaires publiques québécoises. Pour ce faire, la problématique dans son ensemble sera d'abord présentée, suivie du cadre conceptuel comprenant les principaux concepts à définir et approfondir pour bien saisir le problème. Ensuite, la méthodologie adoptée pour mener ce projet de recherche sera détaillée au troisième chapitre. Le quatrième chapitre, quant à lui, présentera les résultats recueillis auprès des participantes suite à la collecte de données. Enfin, les résultats seront discutés au dernier chapitre et des pistes de formations pour les directions d'établissement scolaire seront proposées.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre vise à situer le problème dans son contexte. Pour ce faire, un historique du mouvement de l'éducation inclusive en Amérique du Nord sera d'abord présenté. Dans un deuxième temps, différents obstacles en lien avec la mise en œuvre d'une culture d'éducation inclusive recensés par plusieurs chercheurs en éducation seront présentés de façon générale et plus spécifiquement en ce qui concerne l'ordre d'enseignement secondaire, suivis des défis liés aux changements organisationnels seront abordés. Par la suite, la problématique établira par ailleurs la pertinence de s'intéresser aux directions d'établissement scolaire et il sera question de leur rôle, dans ce contexte d'éducation inclusive, de même que des difficultés rencontrées par celles-ci telles que dévoilées dans la littérature. L'objectif général de recherche et le problème, avec ses pertinences sociale et scientifique, seront finalement présentés.

1.1. Historique du développement de l'éducation inclusive en Amérique du Nord

Avant les années 1970, les élèves ayant des besoins particuliers étaient scolarisés au sein d'écoles dites spécialisées ou ne fréquentaient tout simplement pas le milieu scolaire. Des intervenants spécialisés en lien avec ce public d'élèves, que l'on qualifiait « d'exceptionnels », étaient chargés de leur éducation. Cette scolarisation ségréguée constituait une façon de rééduquer les élèves dans l'optique de les intégrer éventuellement au sein des écoles ordinaires (Thomazet, 2008).

Par la suite, plusieurs mouvements sociaux ont pris naissance pour la défense des droits civiques aux États-Unis. Ceux-ci ont, entre autres, permis l'émergence des revendications pour les droits des personnes handicapées (Thomazet, 2008). Des organismes aux considérations internationales ont également pris position, comme l'Organisation des Nations unies (ONU), en 1975, qui a publié la *Déclaration des droits des personnes handicapées*. Dans ce document, on vise à « reconnaître aux [personnes handicapées] les mêmes droits fondamentaux que ses concitoyens du même âge [...] » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 29). Influencé par ces différents mouvements, le gouvernement des États-Unis publie en 1975 *The Education For All Handicapped Children Act*, qui stipule le

droit de tous les enfants à une éducation non seulement gratuite, mais également adaptée à tous et à toutes, le tout, dans le cadre le plus normal possible.

Inspiré de ce dernier, le *Rapport COPEX* est publié en 1976 au Québec (MÉQ, 1976). Celui-ci exige maintenant des établissements scolaires d'offrir des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA¹) ayant des besoins particuliers en plus de favoriser le plus possible leur intégration en classe ordinaire selon un système dit en cascades². Les élèves sont donc dorénavant scolarisés le plus souvent au sein des écoles régulières, ce qui crée une vague de fermetures d'écoles spécialisées (Thomazet, 2008). Cependant, tous les élèves ne deviennent pas nécessairement intégrés au sein des classes ordinaires. En effet, ils le sont à la condition qu'ils soient en mesure de suivre le rythme et le fonctionnement de la classe. En d'autres termes, leur profil cognitif et comportemental doit correspondre à la norme. Ainsi, les élèves ayant une déficience sensorielle ou motrice sont facilement intégrés (handicapés), ce qui n'est pas le cas pour ceux éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, qui sont, pour la majorité, scolarisés dans des classes spéciales, au sein d'une école ordinaire (Thomazet, 2008). En réalité, ces derniers vivent plutôt l'intégration sur le plan social, à l'extérieur des heures de classe et dans les aires communes.

Dans les années 1990, des chercheurs observent l'absence d'évolution des élèves et les faibles résultats quant aux pratiques d'aide et de rééducation dans ce système intégratif (Ainscow, 1991; Thomazet, 2008). Aux États-Unis, la *Regular Education Initiative* (REI) prend alors forme où la fusion de l'éducation spéciale et de l'éducation ordinaire est mise en évidence. Toutefois, ce scepticisme quant à ce système n'est pas nouveau. En effet, dès les années 1980, Pekarsky (1981) demandait déjà à ce que l'on permette aux personnes en situation de handicap « de vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptées en société » (AuCoin, 2010, dans Ramel et Vienneau, 2016).

¹ Au Québec, lorsqu'il est question des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, il s'agit de l'appellation retenue (EHDAA). Toutefois, dans le cadre de ce travail, lorsque ce public d'élèves sera présenté dans différentes études hors Québec, le terme élèves avec BEP (besoins éducatifs particuliers) sera utilisé. La littérature anglophone priorise d'ailleurs cette appellation (special educational needs).

² Le système en cascades est le modèle d'intégration des EHDAA privilégié au Québec. Il est divisé en 8 palliers, allant de la scolarisation complète en classe ordinaire à celle en milieu hospitalier ou en centre d'accueil.

C'est ainsi dans les années 1990 que le mouvement pour l'éducation inclusive fait son apparition, en réponse au mouvement d'intégration qui s'avérait de plus en plus critiqué. Entre autres, la *Déclaration de Salamanque* de 1994 (UNESCO, 1994) stipule que « l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre [...] » (art. 3). Le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) tente de s'insérer dans ce mouvement, particulièrement depuis 1999, alors qu'il publie la *Politique de l'adaptation scolaire* où il mentionne qu'il faut répondre aux besoins de tous les élèves en leur enseignant et en mettant en place des adaptations pouvant aussi être fonctionnelles au sein d'une classe dite régulière. Or, il est toujours question de maintenir le cadre régulier, ce qui ne permet pas l'enseignement à tous les élèves.

En 2015, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) publie un nouveau rapport, rappelant l'importance de valoriser la diversité au sein des systèmes d'éducation à travers le monde. C'est alors qu'au Québec, en 2017, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) publie l'avis *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Il y stipule que la diversité des élèves peut englober plusieurs sphères en plus de celles qui étaient déjà présentées dans le Rapport Parent dans les années 1960 (sexe, milieu social d'origine, langue, religion et culture) : les types de familles, les profils migratoires des élèves issus de l'immigration, les profils socioéconomiques et les habiletés scolaires. De son côté, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) publie en 2017 la *Politique de la réussite éducative*. Il s'agit de la première politique éducative québécoise où le concept d'inclusion est mentionné :

Viser la réussite éducative de tous les enfants et de tous les élèves implique que l'inclusion est au coeur des préoccupations et des pratiques quotidiennes [...] de l'école. L'équité demeure une valeur inaliénable du système éducatif et fait appel, aujourd'hui plus que jamais, à l'inclusion. L'inclusion est un acte d'équité, une réponse concrète et actualisée aux nouvelles réalités de la société et de l'école québécoises. Elle est d'abord la responsabilité de l'école, et non d'une classe en particulier. [...] Dans un environnement inclusif, la classe ordinaire, comme la classe d'accueil, est la classe de tous les élèves, une classe qui incarne la mixité sociale et qui reflète les qualités d'ouverture et d'accueil de la société québécoise. (p.56)

Malgré ce passage faisant la promotion de l'inclusion au Québec, le thème central de cette politique renvoie encore à l'intégration scolaire. Par exemple, aux pages 47 et 48, on encourage l'intégration

scolaire des élèves HDAA plutôt que l'inclusion, alors qu'on cerne bien l'ouverture à la diversité ethnoculturelle dans une perspective inclusive. Le système scolaire québécois propose donc des orientations plutôt intégratives lorsque l'on fait référence à l'accueil des élèves HDAA. Pour accéder à la classe ordinaire, l'élève doit être en mesure de prouver que ses capacités cognitives et comportementales lui permettent d'y rester. Si tel est le désir du Québec de se rapprocher davantage des recommandations de l'UNESCO en termes d'éducation inclusive, les gouvernements et les écoles devront être préparés à lever les éventuels obstacles à une telle approche inclusive qui nécessite un changement organisationnel important.

1.2. Obstacles à l'éducation inclusive

Par éducation inclusive, on fait référence à la participation de tous les membres d'une communauté éducative dans leur milieu. On s'assure alors d'éliminer les obstacles et de créer des facilitateurs pour augmenter cette participation de tous et de toutes (Booth et Ainscow, 2002)³. Les acteurs scolaires directement impliqués dans ce processus sont d'abord, en plus de l'élève et de sa famille, l'ensemble des membres de l'équipe-école (direction, enseignants, éducateurs, secrétaires...). Bien que l'inclusion soit un objectif noble à atteindre, il faut s'attendre à ce que des difficultés soient rencontrées lors de cette transition d'un modèle intégratif à un modèle inclusif. Celles-ci se traduisent comme étant des obstacles qu'il faut surmonter ou éliminer. Une recension de plusieurs études réalisées à travers le monde a permis de répertorier différents obstacles à l'implantation d'une culture scolaire inclusive. Des obstacles généraux seront d'abord présentés, suivis d'obstacles propres au contexte québécois, puis de ceux propres à l'ordre d'enseignement secondaire reconnu comme un milieu plus difficile où implanter l'éducation inclusive (Pearce et Forlin, 2005).

1.2.1 Obstacles généraux à l'éducation inclusive

Des études ont montré que de nombreux facteurs personnels pouvaient nuire à la mobilisation des acteurs en contexte d'éducation inclusive. Par exemple, Ramel (2015) a remarqué que les enseignants ayant plusieurs années d'expérience étaient plutôt défavorables à l'éducation inclusive, comparativement à ceux en début de carrière. Ramel et d'autres auteurs ont aussi constaté une

³ Le concept d'éducation inclusive sera davantage élaboré dans le cadre théorique.

différence entre les genres : les femmes seraient plus ouvertes que les hommes quant à l'inclusion alors qu'elles entretiendraient davantage la peur de ne pas être à la hauteur (Boyle et *al.*, 2012; Ineland, 2015; Mowat, 2009; Rousseau et *al.*, 2017). Dans sa recherche-action visant l'émergence d'une pédagogie inclusive menée auprès d'enseignants de cinq écoles primaires et secondaires gaspésiennes, Rousseau (2009) a recueilli des données lui démontrant que certains enseignants ont peur de l'inconnu et craignent que leur position professionnelle change, c'est-à-dire que les tâches habituellement réalisées se modifient en raison du nouveau contexte, sans en avoir fait le choix. D'autres ont plutôt ressenti de la pression, notamment due à l'obligation de participer à une action de changement. Sans être complètement fermés à l'idée de l'inclusion, des participants ont fait valoir leur peur d'avoir un trop grand nombre d'élèves dans leur classe pour être en mesure de répondre aux besoins de tous et de toutes. D'autres écrits de Rousseau et ses collaborateurs (2017) mettent en évidence l'appréhension des acteurs scolaires selon laquelle les élèves dits « ordinaires » réussissent moins bien en raison du temps à allouer aux élèves HDAA dans la classe. Ayant répertorié plusieurs craintes chez les participants de leurs travaux, les auteurs admettent qu'il est difficile pour les acteurs en jeu de s'approprier les fondements de l'éducation inclusive alors que la panique les envahit et, par le fait même, il s'avère ardu de s'investir dans une démarche de changement. Rousseau et Thibodeau (2011) ont déduit que toutes ces craintes traduisaient un besoin important de formation sur l'éducation inclusive et d'accompagnement.

De fait, le manque de connaissances quant à l'éducation inclusive a été nommé comme étant un obstacle à son implantation (Kearney, 2009; Lupart et *al.*, 2006). Effectivement, on remarque que le manque d'informations sur les façons de faire en contexte inclusif peut amener des questionnements et des doutes. Rousseau et Thibodeau (2011) ont remarqué que les enseignants, lorsqu'ils entendent parler pour la première fois des principes de l'éducation inclusive, ont souvent tendance à douter que la classe ordinaire soit la meilleure option pour les élèves HDAA. L'étude conduite en Nouvelle-Zélande par Kearney (2009) a montré que le fait que plusieurs participants focalisaient sur les difficultés des élèves dans une perspective déficitaire constituait en soi un obstacle de taille à l'inclusion. Le manque de connaissances dans le domaine de l'adaptation scolaire peut aussi être un obstacle important à la mise en œuvre d'une école inclusive (Lupart et *al.*, 2006). Mowat (2009), dans son étude écossaise sur l'inclusion d'élèves avec des difficultés comportementales, a remarqué que les enseignants en classe ordinaire éprouvaient des difficultés

à reconnaître les besoins de ces élèves et mettaient ainsi l'accent sur la gestion des comportements plutôt que sur l'enseignement des comportements à adopter et sur les apprentissages académiques. Qui plus est, des enseignants se questionnaient sur la légitimité, pour ces élèves ayant des difficultés comportementales, à recevoir du soutien. Ce questionnement de la part des enseignants laisse notamment sous-entendre leur manque de connaissances quant aux causes des difficultés comportementales des élèves. Or, Mowat n'a pas été la seule à remarquer des réticences face à ces élèves. En effet, Jahnukainen (2015), Kearney (2009) et Ramel (2015) ont fait les mêmes constats. D'ailleurs, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CDPDJ, 2018) a remarqué une dynamique semblable en ce qui a trait aux préjugés entourant les EHDAA et les élèves racisés au Québec. La CDPDJ suggère aux intervenants de prendre davantage conscience de leurs propres préjugés puisque ces derniers peuvent contribuer à la formation d'une discrimination systémique au sein de l'établissement scolaire. À ce sujet, Booth et Ainscow (2002) rapportent que

puisque les gens sont davantage familiers avec une discussion sur le racisme ou le sexisme plutôt que sur la discrimination fondée sur les incapacités, ils peuvent être moins conscients de la participation qu'ont les gens et les institutions dans la création d'une situation de handicap. (p. 8)

La présence de ces facteurs relevant des individus amène St-Vincent (2017) à mettre l'accent sur l'importance, pour les directions d'établissements scolaires, d'être à l'écoute des préoccupations des intervenants avant même d'entamer un changement afin qu'elles ne deviennent pas « des pierres d'achoppement dans les étapes de la réalisation » (p. 55).

Un autre obstacle à l'éducation inclusive concerne le niveau des attentes du personnel scolaire. Plus précisément, Mowat (2009) a constaté que les enseignants avaient tendance à entretenir des attentes peu élevées envers les élèves avec des besoins particuliers. À l'inverse, la centration excessive sur les contenus disciplinaires consiste en une barrière pour les pratiques inclusives alors que la réussite éducative (incluant les apprentissages scolaires et la socialisation entre autres) devrait être considérée plus largement que la seule réussite académique (résultats scolaires) (Rousseau, 2009; AuCoin, 2010).

Viennent ensuite les pratiques mises en place pour venir en aide aux élèves HDAA. Malgré qu'elles soient bien intentionnées au départ, elles peuvent amener des effets négatifs quant à l'inclusion des élèves. Burton et Goodman (2011), Groom et Rose (2005), Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2010) constatent que la pratique selon laquelle on isole un élève de son groupe-classe en vue de lui offrir des services plus adaptés à ses besoins peut mener à le stigmatiser puisqu'on le traite constamment de façon différente des autres. De plus, les élèves sortis de classe manquent des apprentissages et accumulent du retard. D'un autre côté, on les isole aussi sur le plan social (Pilay et *al.*, 2013).

Boyle et *al.* (2012), quant à eux, ont observé en Écosse qu'un climat relationnel négatif au sein de l'école était définitivement un obstacle à l'inclusion. En fait, les attitudes négatives des enseignants nuisent à l'établissement du climat inclusif et instaurent, par le fait même, une ambiance malsaine. Selon ces chercheurs, cela aurait notamment un impact non négligeable sur le développement des attitudes des enseignants en début de carrière par rapport à l'éducation inclusive, ceux-ci étant en plein développement de leur identité professionnelle.

Les parents ont eux aussi leur rôle à jouer afin que l'éducation inclusive soit un succès. En effet, leurs attitudes et leur collaboration sont des éléments essentiels au bon fonctionnement d'une école inclusive. Cependant, il arrive que des parents soient plutôt réticents à ce modèle éducatif (Gilmore, Campbell, et Cuskelly, 2003; Rousseau et Dionne, 2009, Palmer et *al.*, 2001; Freeman et Alkin, 2000; Elkins et *al.*, 2003). Plusieurs raisons peuvent expliquer cette réticence. D'abord, les parents d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers (BEP) interrogés dans l'étude de Rousseau et Dionne (2009) considèrent que l'école ou les classes spécialisées misent davantage sur les forces de leur enfant, comparativement aux classes dites ordinaires qui, elles, semblent davantage mettre l'accent sur les faiblesses. Aussi, plusieurs de ces parents ont partagé craindre que leur enfant en difficulté subisse un mauvais traitement de la part de ses pairs au sein des classes régulières (Rousseau et Dionne, 2009; Palmer et *al.*, 2001; Freeman et Alkin, 2000; Elkins et *al.*, 2003). L'autre raison rapportée concerne davantage la réponse aux besoins particuliers de leur enfant. Plus précisément, des parents craignent que leur enfant avec des BEP soit laissé de côté en raison du trop grand nombre d'élèves présents dans la classe régulière. Ils redoutent également le défi et la surcharge que cela peut entraîner pour un enseignant de planifier son enseignement pour plusieurs besoins et niveaux différents (Palmer et *al.*, 2001). D'autres considèrent que la formation initiale des enseignants en classe régulière n'est pas suffisante pour répondre à l'ensemble des besoins de

leur enfant (Elkins et *al.*, 2003). Certains parents sont d'avis que la classe ou l'école spécialisées misent plus sur les apprentissages de la vie quotidienne adaptés à leur enfant comparativement à la classe ordinaire qui, elle, aurait tendance à accorder beaucoup plus d'importance au cursus académique (Palmer et *al.*, 2001).

Les différents facteurs personnels, le manque de connaissances, les niveaux des attentes du personnel scolaire, les pratiques ségréгатives, le climat négatif et les croyances des parents constituent plusieurs obstacles à l'éducation inclusive de façon globale. Il en existe par ailleurs d'autres qui relèvent du milieu spécifique à son implantation. Dans le cadre de ce projet de recherche, il est question du contexte québécois.

1.2.2 Obstacles à l'éducation inclusive propres au contexte québécois

Des facteurs propres à la province de Québec peuvent également expliquer certains obstacles à l'éducation inclusive. Effectivement, le contexte politique permet d'avoir un aperçu de la place de l'éducation inclusive dans la société. Tant le gouvernement en place au moment d'écrire ce mémoire que les syndicats des enseignants font la promotion des classes spécialisées, une idée qui s'éloigne de la philosophie de l'éducation inclusive. Les syndicats des enseignants québécois francophones misent sur l'importance de l'ajout de classes d'adaptation scolaire dans les écoles. En effet, la Fédération autonome des enseignants (FAE) (2021), lors des négociations de la convention collective de leurs enseignants membres en 2020, a fait la demande d' « instaurer un seuil minimum de classes spécialisées et [de] mettre en place un nombre significatif de classes à effectif réduit afin de répondre aux besoins des élèves à risque » (p. 6). À nouveau, en 2023, les syndicats requièrent plus de classes spécialisées lors des négociations de la nouvelle convention collective des enseignants québécois du secteur public francophone : « [...] la FAE revendique la formation d'un plus grand nombre de classes spécialisées pour les enfants en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. À l'heure actuelle, bon nombre de ces enfants sont intégrés dans des classes régulières, ce qui complique la tâche des enseignants » (La Presse canadienne, 2022). Dans un communiqué adressé à ses membres le 27 octobre 2022, la FAE stipule que

[...] la classe ordinaire a franchi un seuil de difficulté tel qu'elle constitue une contrainte à l'enseignement et aux apprentissages. [...] le choix de la classe spécialisée, avec ses plus petits groupes et son personnel enseignant formé en adaptation scolaire,

s'impose et représente pour plusieurs élèves ce qui leur conviendrait le mieux. Ce n'est pas seulement à la classe ordinaire, mais bien à l'école tout entière qu'incombe la responsabilité d'accueillir les élèves.

De son côté, en 2018, le gouvernement québécois de la Coalition Avenir Québec (CAQ) était aussi en faveur de l'ajout de classes spécialisées dans les écoles pour favoriser de meilleures conditions de travail chez les enseignants. En effet, il s'agissait d'une de ses promesses électorales lors de son premier mandat (2018-2022), promesse qu'il a d'ailleurs réalisée en créant 225 nouvelles classes d'adaptation scolaire sur trois ans (Fortier-Chouinard et Birch, 2022; Coalition Avenir Québec, 2022). Dans sa nouvelle plateforme électorale de 2022, toutefois, la CAQ met l'accent davantage sur la lutte au décrochage scolaire et ne semble pas prévoir ajouter de nouvelles classes spécialisées (Coalition Avenir Québec, 2022).

Également, le nouveau ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, nommé en 2022, a présenté en 2023 ses sept priorités de l'éducation. Parmi celles-ci figurait le fait d'offrir davantage de projets pédagogiques accessibles à plus d'élèves (Radio-Canada, 2023). Ces projets, aussi appelés projets pédagogiques particuliers (PPP), visent une diminution du décrochage scolaire (Lessard, 2019). Plus concrètement, les PPP consistent à offrir un curriculum différencié et basé sur les intérêts des élèves. Toutefois, selon plusieurs analystes, ceci a eu pour effet de créer une concurrence importante entre les écoles secondaires québécoises, concurrence qui continue de s'accroître d'année en année (Lessard et LeVasseur, 2007; Tondreau et Robert, 2011). En réalité, ces PPP servent à faire compétition au secteur privé en vue de retenir les élèves plus forts dans le secteur public (Lessard et *al.*, 2022; CSE, 2007). L'objectif de réduire le décrochage scolaire pourrait alors ne pas être rencontré. Par exemple, Larose (2016) rapporte que la forte concurrence entre les écoles ramène le problème des performances scolaires liées à l'origine sociale des élèves, ce qui contribue à la reproduction des inégalités sociales. De plus, la majorité de ces projets présentent des critères de sélection basés sur la performance des élèves (CSE, 2007; Lessard, 2019; Hurteau et Duclos, 2017), en plus d'exiger une facture allant souvent jusqu'à plusieurs centaines de dollars pour couvrir ces services éducatifs spécifiques (Marcotte-Fournier, 2015; Lessard, 2019; Larose, 2016; CSE, 2016). C'est pour ces deux raisons que ces projets sont fortement critiqués puisqu'ils contribuent à créer des inégalités scolaires. On parle maintenant d'école à trois vitesses au Québec en faisant référence au secteur privé de l'enseignement, au secteur public offrant des programmes enrichis ou des projets particuliers ainsi qu'au secteur public ordinaire (CSE, 2016). Il s'agit d'une

forme de ségrégation scolaire qui vise particulièrement les élèves issus des milieux défavorisés et ceux ayant des BEP. À ce sujet, Monseur et Crahay (2008) mentionnent que la ségrégation scolaire basée sur le milieu socioéconomique aurait des effets beaucoup plus néfastes que celle basée sur le rendement scolaire. Le Québec serait d'ailleurs la province avec le système scolaire le plus inéquitable au pays, c'est-à-dire l'endroit où l'on retrouve le plus grand écart de réussite entre les élèves issus de milieux favorisés et défavorisés (Lessard et *al.*, 2022; CSE, 2016). Hurteau et Duclos (2017) parlent d'écramage des élèves face à cette situation : ceux ayant les meilleurs rendements et provenant de milieux socioéconomiques favorisés se retrouvent en grande partie dans les écoles privées ou dans les groupes de projets particuliers ou enrichis des écoles publiques tandis que les classes dites ordinaires sont, quant à elles, composées en majorité d'élèves HDAA ou issus de milieux défavorisés (Marcotte-Fournier, 2015; Larose, 2016).

En fait, grand nombre de parents tentent de « magasiner » l'école de leur enfant afin de lui faire éviter à tout prix la classe ordinaire (Lessard et *al.*, 2022; Lessard, 2019). Des parents ont rapporté craindre que leur enfant soit aux côtés d'élèves faibles ou dérangeants (Desjardins et Lessard et Blais, 2009). À l'inverse, ils recherchent la présence de pairs ayant une bonne influence sur leur enfant, notamment en raison de leurs ambitions (CSE-CNESCO, 2015). La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (Larose, 2016) rapporte d'ailleurs que ces classes ordinaires, dépourvues d'élèves performants, contribueraient à développer des influences négatives entre les pairs qui la fréquentent, une démotivation et une baisse de l'estime de soi. Lessard (2019) rajoute que les élèves plus faibles, qui constituent une grande partie de ces classes, seraient moins tirés par le haut, faute de pairs performants à leurs côtés. Ces groupes recevraient aussi moins d'attention que les autres et moins d'activités seraient organisées pour eux au sein de l'école (Larose, 2016).

Toute cette ségrégation scolaire amènerait inévitablement moins de mixité sociale (Lessard, 2019). Pourtant, des chercheurs en analyse des politiques éducatives (Hoffer, 1992; Garmoran et Mare, 1989; Argys, Rees et Brewer, 1996) stipulent que la « sélection des élèves et leur placement dans des classes homogènes sur le plan de la performance scolaire n'améliorent pas l'efficacité du système, mais augmentent les inégalités scolaires » (p. 169). Le CSE (2016) ajoute que

les élèves qui sont le plus à risque d'échouer pour des raisons liées à leur statut socioéconomique ou à leur origine ethnique bénéficient significativement de la

présence d'élèves forts dans leur classe, alors que les élèves forts ne sont pas pénalisés par la composition hétérogène de leur classe. (p. 43)

Il est sans contredit que ces inégalités scolaires ont des coûts sociaux importants. En effet, elles contribueraient à l'augmentation des indices de violence et de criminalité, de toxicomanie, de grossesse à l'adolescence, de stress, tout comme à une diminution de l'espérance de vie, de la productivité, de l'égalité des chances et du bien-être des enfants et des adultes, à une détérioration de la santé et de la participation politique et sociale, en plus de nuire à la cohésion sociale et aux comportements de vivre-ensemble (Fahmy et Venne, 2015; Wilkinson et Pickett, 2010). D'un autre côté, la diminution de ces inégalités scolaires et sociales aurait pour effet de développer de plus grandes aspirations à poursuivre les études chez les jeunes, des meilleurs comportements de santé, de vivre-ensemble et de communication en plus de réduire le décrochage scolaire (CSE, 2016).

En somme, au Québec, la classe spécialisée est très prônée par les syndicats et le gouvernement, ce qui va à l'encontre de la philosophie inclusive qui favorise plutôt des classes où règne la mixité sociale. L'engouement pour les PPP est aussi un frein non négligeable à l'éducation inclusive. Les PPP créent malgré eux des inégalités scolaires importantes en raison de leurs critères d'admission, des coûts engendrés ou même des milieux où ils sont offerts. En date de 2023, environ 55% des écoles secondaires publiques du Québec offraient au moins un projet éducatif particulier (Provost, 2023).

1.2.3 Obstacles à l'éducation inclusive propres à l'ordre d'enseignement secondaire

Le contexte particulier de l'école secondaire amène des obstacles différents de ceux que l'on retrouve dans les écoles primaires, beaucoup plus nombreuses à adopter un modèle inclusif. Par ailleurs, les recherches se font plus rares du côté du secondaire (Bélanger et Duchesne, 2010; Rousseau et *al.*, 2010). On y retrouve donc moins d'initiatives inclusives appuyées par la recherche et, par le fait même, les classes spécialisées sont plus nombreuses. Effectivement, « often, as students with disabilities get older, the fewer opportunities they have to be part of school experiences and learn with their peers » (p.16). (Downing, 2008; Willis, 2007; Schnellert, Kozak et Moore, 2015). Les prochains paragraphes présenteront des obstacles à l'inclusion qui sont spécifiques à l'école secondaire.

D'abord, l'école inclusive n'est possible que lorsqu'il y a possibilité de collaborer; les enseignants doivent pouvoir échanger sur leurs pratiques, s'entraider pour planifier en ayant en tête la diversité des apprenants (Pilay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013; Moore, 2016). L'environnement scolaire du secondaire rend la chose plus compliquée puisque les horaires varient d'un enseignant à l'autre, chacun étant spécialiste d'une matière différente. Il devient donc difficile de trouver un moment afin que tous soient réunis en même temps. Toutefois, la complexité de cette organisation n'empêche pas certains milieux d'y parvenir (Lupart et *al.*, 2006; Vinson, 2002; Zipin, 2002). En effet, certaines écoles ayant déjà adopté une vision inclusive ont décidé de dédier plusieurs journées pédagogiques à la collaboration entre les enseignants en plus de réserver des journées d'avance pour des rencontres où le personnel scolaire serait libéré et remplacé par des suppléants (CSE, 2017).

Également, les enseignants du secondaire sont amenés à côtoyer une centaine d'élèves par semaine en moyenne. Ceci complexifie leur tâche lorsque vient le moment de cibler les besoins et les caractéristiques individuelles de chacun des élèves (Paterson, 2007). Certaines écoles québécoises, dans l'optique d'atténuer ce problème, ont créé des tâches regroupant deux matières pour les enseignants. Ceci a donc permis de diminuer considérablement le nombre d'élèves pour chaque enseignant (CSE, 2017).

L'école secondaire est aussi créée selon une logique où les élèves s'adaptent aux enseignants et non l'inverse, ce qui fait contraste avec les principes inclusifs. Par exemple, ce sont les élèves qui changent constamment de local pour aller à la rencontre d'un nouvel enseignant et de ses façons de faire (Kalubi et Houde, 2008). De plus, l'accent est principalement mis sur les apprentissages et non sur les élèves et la pédagogie (Pearce et Forlin, 2005).

De manière générale, Pearce et Forlin (2005) considèrent la structure et la culture des écoles secondaires comme étant plutôt rigides. En effet, les enseignants ont souvent tendance à planifier pour un groupe sans nécessairement prendre en compte les besoins de tous les élèves (Tomlin et *al.*, 1997). On considère que ceux-ci ne savent pas comment s'y prendre ou s'y opposent en raison de l'ampleur de la tâche (Loreman et Deppeler, 2000). À ce sujet, les programmes d'enseignement ont une grande responsabilité par rapport aux comportements négatifs des enseignants. En effet, Pearce et Forlin (2005) affirment que les programmes doivent être modifiés afin de les rendre plus

flexibles si l'on souhaite que les enseignants adoptent des stratégies d'enseignement pouvant rejoindre plusieurs types d'apprenants. Les examens ministériels sont aussi un obstacle en raison de la pression qu'ils ajoutent aux enseignants, puisque l'on s'attend d'eux qu'ils obtiennent de bons taux de réussite de la part de leurs élèves (Pearce et Forlin, 2005).

En somme, les obstacles à prévoir pour l'adoption d'un modèle scolaire inclusif sont nombreux : les caractéristiques et facteurs personnels nuisant à la mobilisation des acteurs, le manque de connaissances, les attitudes négatives, les préjugés et attentes faibles envers certains élèves, les pratiques mises en place parfois non adaptées aux besoins des élèves pour leur venir en aide, le climat relationnel négatif, l'absence de moments communs pour collaborer, le nombre élevé d'élèves par enseignant, l'adaptation des élèves du secondaire à leurs nombreux enseignants, la planification pour tous, la rigidité du programme d'enseignement ainsi que la pression liée au curriculum. Cependant, beaucoup de ces facteurs peuvent être influencés par un acteur crucial dans la mise en place de cette transition entre une approche d'intégration et une approche inclusive : les directions d'école (directions adjointes incluses). En effet, de par leurs fonctions, ils sont les premiers responsables de l'application concrète des principes inclusifs (CSE, 2017; Tracy-Bronson, 2020; Rousseau et Bélanger, 2004; Rousseau et *al.*, 2010; Ross et Berger, 2009).

Les directions d'écoles ont un rôle central à jouer pour assurer la transition vers une école inclusive. Ce constat dépasse les frontières du Québec alors que l'importance et les différents rôles que doivent assumer les directions d'établissement scolaire dans un contexte inclusif sont soulignés dans la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) :

Pour peu que les pouvoirs nécessaires et une formation suffisante leur soient donnés, les administrateurs locaux et les directeurs d'école peuvent grandement contribuer à amener les écoles à mieux prendre en compte les besoins éducatifs spéciaux. Ils devraient être invités à mettre au point des modalités de gestion plus souples, redéployer les ressources pédagogiques, diversifier les options éducatives, organiser l'assistance mutuelle entre élèves, mettre en place un soutien pédagogique pour ceux d'entre eux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et développer des relations étroites avec les parents et avec la communauté. Une bonne gestion scolaire dépend de la participation active et créative des professeurs et du reste du personnel, de la collaboration et du travail en équipe, afin de satisfaire les besoins des élèves. (p. 23)

Ainsi, les directions doivent faire preuve de leadership dans l'instauration d'une vision commune (Collerette, 2002; Northouse, 2007). Dans le contexte de l'éducation inclusive, les directions doivent opter pour un leadership particulier : le leadership inclusif⁴, qui se traduit notamment par les relations horizontales, la détection proactive des obstacles à la participation et la prise en compte de toutes les voix dans l'école (Ryan, 2006).

1.3 Les défis des changements organisationnels

Pour Baby (2012), Correnti et Rowan (2007), Dupriez et Cornet (2005), Gravelle (2012) et Lafortune (2006) (dans St-Vincent et *al.*, 2022), « le changement en éducation est influencé par l'évolution politique, économique, sociale, technologique et culturelle de la société » (p. 27). De façon générale, les changements idéologiques sociétaux ont une grande influence sur ceux observés en éducation (Gravelle, 2012). Il va sans dire que de transitionner vers une éducation inclusive nécessite des changements organisationnels importants. Dans ce cas-ci, on peut parler de changement paradigmatique en raison de « l'abandon d'une conception biomédicale au profit d'une approche biopsychosociale, le passage d'une perspective individuelle à une perspective communautaire et l'engagement des communautés éducatives dans un processus réflexif et transformationnel » (Fortier, Noël, Ramel et Bergeron, 2018, p. 15). Ainsi, il apparaît pertinent de s'attarder aux phases de changement identifiées par Collerette, Lauzier et Schneider (2021) en contexte de changement organisationnel.

Collerette, Lauzier et Schneider (2021) constatent que toutes les organisations en changement traversent des étapes qui sont sensiblement les mêmes, soit un éveil, une transition et une ritualisation. Chacune d'elles comporte ses défis spécifiques.

Tout d'abord, l'éveil se caractérise par une sollicitation des leaders envers leurs membres du personnel à prendre part à un changement. Il s'agit ici d'un moment de remise en question des façons de faire de l'organisation où il est nécessaire d'expliquer la pertinence des nouvelles pratiques à venir. Les auteurs suggèrent fortement d'accorder suffisamment de temps pour discuter, en équipe, de la situation qui pousse au changement. D'ailleurs, « plus les destinataires [contribuent]

⁴ Ce concept sera approfondi dans le cadre conceptuel.

à la définition du problème, plus ils seront enclins à envisager de nouvelles façons de faire » (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021, p. 100). Cette période est aussi synonyme d'incertitude et d'insécurité puisqu'il arrive fréquemment que des questions demeurent sans réponse de la part des dirigeants, eux aussi faisant face à la nouveauté de ce changement. L'anxiété est palpable au sein des membres de l'organisation. En effet, le fait d'abandonner des façons de faire intégrées depuis longtemps peut être très déstabilisant pour les individus puisqu'elles sont des « sources usuelles de stabilité et de confort » (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021, p. 101).

La deuxième étape de changement est celle de la transition. Il s'agit ici de l'expérimentation du nouveau fonctionnement (Collerette, Schneider et Legris, 2003). Chaque personne impliquée dans le changement doit fournir des efforts volontaires et conscients pour arriver à modifier les façons de faire. Cela nécessite donc beaucoup plus de concentration de leur part. Selon les auteurs, c'est l'étape la plus critique et la plus souvent négligée des gestionnaires. En effet, les destinataires du changement doivent se sentir supportés en plus d'être accompagnés au maximum par leur supérieur. Lors de cette phase, différents phénomènes sont susceptibles de survenir. En premier lieu, le niveau de stress peut être plus élevé chez les individus prenant part au changement. Effectivement, modifier des automatismes demande plus de concentration et d'énergie au corps, et ce, de façon soutenue, ce qui vient nécessairement augmenter le stress. En deuxième lieu, il est possible de ressentir un état de confusion inhabituel auprès des membres de l'équipe. Ceci s'explique par le besoin de temps de ces derniers pour assimiler la nouveauté, et ce, même s'ils sont reconnus, habituellement, pour être très efficaces dans leurs tâches. On pourra ainsi constater un manque de compréhension, des oublis dans les consignes ou les tâches à effectuer, des erreurs de différente nature, etc. En troisième et dernier lieu, la phase de transition a souvent pour effet de créer un sentiment d'incompétence chez certaines personnes. En raison de la nouveauté qui amène de nouveaux apprentissages, les destinataires du changement peuvent se sentir déstabilisés et voir leur sentiment de compétence menacé. Les auteurs remarquent d'ailleurs, lors de cette période, une baisse d'efficacité normale et temporaire si elle est bien gérée.

La troisième et dernière étape du changement est celle de ritualisation, qui se caractérise par l'intégration des nouvelles pratiques et des changements, qui sont graduellement transformés en habitudes.

Bien que les résistances de la part des membres d'une équipe puissent apparaître dans une phase comme dans une autre, les auteurs sont d'avis que, malgré leur existence, « [...] le défi principal ne consiste pas tant à agir sur elles (ce qui constitue une approche défensive), qu'à adopter des pratiques de gestion qui facilitent l'acceptation du changement par les destinataires (une approche proactive) » (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021, p. 131). Toutefois, c'est en étant conscient des obstacles possibles de rencontrer en situation de changement organisationnel que l'on peut parvenir à prévoir une approche proactive.

1.4 Le rôle des directions d'écoles dans la transition vers l'éducation inclusive

Outre les responsabilités énoncées dans la déclaration de Salamanque, la direction en possède plusieurs autres en contexte inclusif. D'abord, elle doit s'assurer de l'accessibilité et de l'adaptation des lieux fréquentés par tous (Boyle, Topping, Jundal-Snape et Norwich, 2012).

Elle est aussi responsable d'offrir des formations aux membres de l'équipe-école en ce qui concerne l'éducation inclusive (Idol, 2006; Rousseau, 2009; Thibodeau *et al.*, 2016).

De plus, elle doit influencer positivement le personnel de l'école dans l'adoption de pratiques inclusives. En d'autres termes, elle doit faire la promotion de l'éducation inclusive (Thibodeau *et al.*, 2016). Pour ce faire, elle doit notamment agir à titre de modèle, entre autres par sa présence et sa disponibilité dans différents contextes, mais aussi faire preuve de flexibilité et de leadership pédagogique, où elle pourra guider les autres membres du personnel dans leurs réflexions sur leurs pratiques (Rousseau et Thibodeau, 2009). À ce sujet, Irvine *et al.* (2010) stipulent que les croyances vis-à-vis des classes hétérogènes des directions d'école peuvent affecter de façon considérable les pratiques pédagogiques inclusives des enseignants au sein de leur classe.

Par ailleurs, la direction est responsable de la mise en œuvre de pratiques inclusives (Thibodeau *et al.*, 2016). Cela comprend notamment le développement d'une culture de collaboration au sein de son équipe-école (Dymond, Renzaglia et Chun, 2007). En effet, l'inclusion n'est possible que si le personnel de l'école collabore régulièrement et qu'il dispose de moments et de lieux pour le faire (Thibodeau *et al.*, 2016). Il s'agit d'ailleurs d'une pratique essentielle en contexte de changement puisqu'elle permet de réduire l'isolement professionnel des différents acteurs scolaires (Dussault

et Thibodeau, 1997; Parent, 2010; Thibodeau, Dussault, Frenette et Royer, 2011; Giangreco *et al.*, 1995), parfois responsable des résistances au changement (Deaudelin, Dussault et Thibodeau, 2003).

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques inclusives, la direction peut être amenée à animer et participer aux rencontres régulières entre les enseignants. De plus, elle peut circuler dans les classes pour observer et évaluer les pratiques inclusives utilisées par les enseignants (Idol, 2006).

Enfin, c'est la direction qui doit s'assurer de la régulation des actions inclusives (Thibodeau *et al.*, 2016). En effet, elle a le devoir d'évaluer les mesures en place, mais aussi de « veiller à la résolution de conflits inhérents à la diversité des acteurs de l'inclusion qui se côtoient et [au] développement et au maintien d'un climat de travail approprié » (p. 95, Thibodeau, St-Vincent et Gélinas-Proulx, 2022).

Au Québec, avec la Loi sur l'instruction publique (LIP), le rôle des directions d'établissement scolaire est légiféré. Il semble donc pertinent d'identifier leurs responsabilités dans l'optique de reconnaître de façon concrète l'étendue de leurs pouvoirs d'action.

1.3.1 Les compétences et le rôle légal des directions d'école québécoises

Les rôles des directions d'établissement scolaire sont présentés dans plusieurs documents ministériels. D'abord, la direction d'établissement scolaire québécoise peut être amenée à développer des compétences issues du référentiel des compétences des directions d'école (MÉLS, 2008) qui l'aideront à réaliser son mandat de gestionnaire. En ce qui a trait à son rôle de leader pédagogique, c'est surtout le référentiel des compétences de la profession enseignante (MÉ, 2020) qui guide ses interventions lors de ses supervisions pédagogiques (Bertachez, 2011), elle-même ayant déjà été enseignant.e auparavant. L'apport de la direction lorsqu'il est question des EHDAA est quant à lui présenté dans la Politique de l'adaptation scolaire (MÉQ, 1999), alors que la LIP fixe les rôles et responsabilités légaux de la direction. Ces documents sont les plus pertinents pour ce projet de recherche, mais il en existe plusieurs autres. Bernatchez (2011) souligne à ce sujet que « l'éventail des documents ministériels (les politiques, les règlements, les stratégies, les plans

d'action...) nécessaires au travail du directeur d'école est vaste au point que personne ne peut raisonnablement prétendre les connaître tous » (p. 169).

En 2008, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁵ (MÉLS) a publié un référentiel de compétences à développer pour les directions d'établissements scolaires : *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. On y présente dix compétences à développer divisées en quatre domaines de gestion : les services éducatifs, l'environnement éducatif, les ressources humaines et l'administration de l'établissement. D'ailleurs, chacune de ces compétences est essentielle à développer pour exercer à un leadership inclusif. La figure 1.1 qui suit est un schéma représentant les domaines de gestion, les compétences professionnelles ainsi que les capacités transversales.

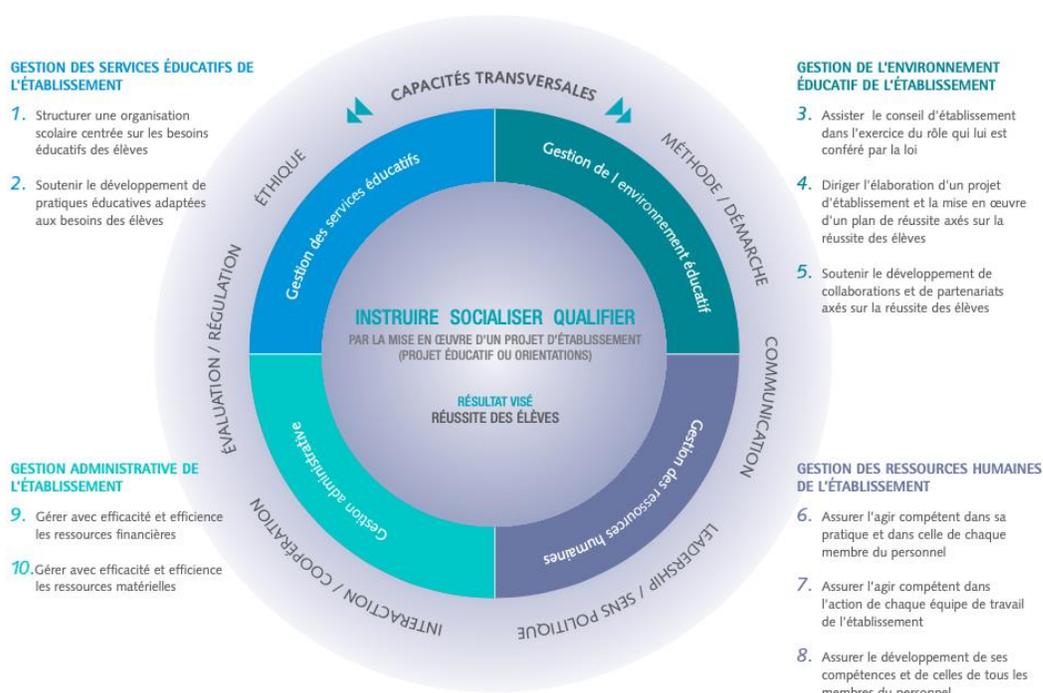


Figure 1.1 Les compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement (MÉLS, 2008, p.32)

⁵ En date de 2023, le nom de ce ministère a été modifié pour Ministère de l'Éducation.

Le référentiel québécois des compétences professionnelles des directions d'établissement n'est toutefois pas prescriptif. Les universités et les centres de services scolaire sont donc libres de l'intégrer dans leurs formations, mais ont quand même l'obligation morale de s'en inspirer (Bernatchez, 2011; OFDE, 2018, Larochelle-Audet et *al.*, 2022).

Par ailleurs, la Politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves* (MÉQ, 1999), décrit plusieurs rôles joués par la direction d'établissement scolaire en lien avec les élèves HDAA. En effet, dans cinq des six grandes voies d'action de la politique, on réfère à des responsabilités spécifiques. La deuxième voie d'action, « Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté », prévoit que la direction participe à l'ajustement ou à la modification des façons de faire. Plus précisément, il est attendu d'elle qu'elle soutienne le personnel de l'école dans l'adaptation des différents services offerts, notamment en prévoyant du temps de travail consacré à ceci. Elle doit aussi encourager la formation continue afin que le personnel scolaire soit à l'affût des mesures adaptatives possibles pour ces élèves. Dans la troisième voie d'action, « Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire », on stipule que la direction d'établissement est tenue d'établir un plan d'intervention adapté pour chaque élève qui en nécessite un, le tout en collaboration avec les autres acteurs du milieu scolaire. C'est dans la quatrième voie d'action, intitulée « Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés », que la direction est le plus sollicitée. On y mentionne qu'elle est responsable de mettre en place des moyens pour encourager le personnel scolaire à collaborer et communiquer avec les parents dans différents contextes, dont l'élaboration et le suivi du plan d'intervention, pour créer un lien significatif favorisant la réussite des élèves en plus de s'assurer de l'engagement actif des parents. Elle doit aussi adopter des stratégies ou des adaptations facilitant la participation de certains parents. Enfin, la direction est responsable de s'assurer d'informer les parents des élèves sur les différents aspects de la vie scolaire de l'école afin d'encourager leur participation. Du côté politique, elle a le devoir de

sensibiliser les membres du conseil d'établissement par rapport à la réalité des EHDAA. Par la suite, la cinquième voie d'action de la politique d'adaptation scolaire vise à « Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités ». Il est attendu que la direction accorde une attention particulière aux élèves à risque au moment d'élaborer le projet éducatif de l'école, la politique d'encadrement des élèves, les règles de conduite et les mesures de sécurité. Elle est aussi responsable de la formation du personnel en plus d'encourager le partage d'expertise scolaire en lien avec les interventions auprès des élèves à risque. Finalement, la sixième et dernière voie d'action, « Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats », prévoit que la direction sensibilise les membres de l'équipe-école à l'importance de l'évaluation du milieu afin d'améliorer les services offerts aux élèves à risque et HDAA.

En somme, le référentiel des compétences des directions d'établissements scolaires (MÉLS, 2008) sert à guider la formation de ces dernières, tandis que la Politique de l'adaptation scolaire (MÉQ, 1999) fait part de ses rôles attendus en lien avec les élèves HDAA. En outre et de manière plus générale pour tous les élèves, la LIP (LIP, RLRQ, c. I-13.3) sert quant à elle entre autres à décrire le rôle légal des directions d'établissement scolaire du Québec. Pour commencer, elles sont responsables de l'application rigoureuse du plan de lutte à l'intimidation (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.12), obligatoire dans chaque école. De plus, les directions ont le devoir d'assister le conseil d'établissement de l'école (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.13). À cet effet, la direction est dans l'obligation de consulter ce conseil quant au projet éducatif de l'école, au plan de lutte à l'intimidation ainsi qu'aux différentes propositions devant leur être soumises pour approbation. En ce qui a trait aux élèves à risque ou EHDAA, c'est la direction d'établissement qui est chargée de l'élaboration des plans d'intervention ainsi que de l'évaluation périodique de ceux-ci, en collaboration avec le personnel intervenant auprès de ces élèves et les parents de ces derniers (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.14). C'est aussi la direction qui approuve le passage d'une année ou d'un cycle à l'autre. Elle a ainsi le droit de demander un redoublement pour un élève pour lequel elle et son équipe, avec l'approbation des parents, croient qu'il serait bénéfique (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.12). Sur le plan disciplinaire, la direction a le pouvoir de suspendre un élève qui aurait

enfreint le code de vie de l'école de manière grave ou qui aurait fait l'utilisation de la violence (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.27). Par ailleurs, la direction a le devoir de consulter les enseignants par rapport à leurs différentes propositions. Celles-ci peuvent concerner les programmes d'études locaux pour les besoins particuliers des élèves, les critères pour l'approbation de nouvelles pratiques pédagogiques, le matériel didactique, les normes et modalités, les règles de classement et les moyens pour l'atteinte des objectifs du projet éducatif (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.15). En ce qui concerne les ressources de l'école, c'est aussi la direction qui doit faire parvenir ses besoins pour l'année au centre de services scolaire (CSS). Ceux-ci doivent concerner les ressources humaines et matérielles (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.22), de même que les besoins des membres du personnel de l'école quant au perfectionnement (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.20). Tout en respectant les différentes conventions collectives de l'école, la direction détermine les tâches et les responsabilités de chacun. Elle s'assure que tous respectent les règles en place et organise à l'occasion des activités de perfectionnement selon les besoins exprimés par les différents membres du personnel de l'école (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.21). La gestion financière de l'école est également une responsabilité de la direction d'école. En effet, c'est elle qui établit le budget pour l'année en cours, mais doit tout de même le faire approuver par le conseil d'établissement et les enseignants (LIP, RLRQ, c. I-13.3, art. 96.24). Finalement, la direction doit participer à l'élaboration du plan d'engagement vers la réussite du CSS (LIP, c. RLRQ, I-13.3, art. 96.25).

1.4.1 Les difficultés rencontrées par les directions d'écoles dans la réalisation de l'école inclusive

Au regard des deux dernières sections, la direction a plusieurs devoirs, responsabilités et obligations pour être en mesure de diriger une école. Tout comme le reste du personnel scolaire, la direction peut rencontrer des difficultés dans la gestion d'une école inclusive, celles-ci étant bien différentes des difficultés rencontrées par les autres membres du personnel, notamment en raison de la complexité et l'imputabilité de ses tâches. Par exemple, parmi les responsabilités des directions se retrouvent, entre autres, l'organisation scolaire ainsi que le financement (St-Vincent, 2017). À ce sujet, plusieurs directions auraient nommé être surchargées par la gestion financière et administrative et ressentir un stress important étant donné leur crainte régulière de commettre des erreurs administratives (St-Vincent, 2017). Cette surcharge peut aussi s'expliquer par les enjeux de financement liés à l'organisation des services pour les élèves avec des BEP.

Par ailleurs, le nombre d'élèves avec des besoins particuliers est en forte croissance depuis plusieurs années au Québec (CDPDJ, 2018). Étant responsables des pratiques adaptées aux besoins des élèves (MÉLS, 2008), les directions doivent mettre en place une structure scolaire adaptée à ceux-ci. Dans leur étude, des chercheurs américains ont d'ailleurs constaté que les directions d'école consacrent 36 % à 58% de leur temps aux élèves avec des BEP (Stevenson-Jacobson, Jacobson et Hilton, 2006).

Au Québec, il existe des règles de pondération pour la composition des classes en fonction du nombre et du type d'élèves HDAA qui s'y trouvent. Cela se traduit par le nombre d'élèves « réguliers » équivalant à l'ampleur du soutien nécessaire pour tel type de difficulté ou tel handicap, marqué par un code (MÉLS, 2007). Face à ces ratios, la direction d'école a le devoir de former en début d'année scolaire des groupes qui respectent le nombre maximal d'élèves par classe, déterminé par la convention collective des enseignants (CDPDJ, 2018). Cette pondération amène évidemment plusieurs barrières à l'inclusion des élèves HDAA. D'abord, elle les écarte parfois de la classe ordinaire et diminue le nombre d'élèves qui auraient droit à une scolarisation dans des conditions d'intégration harmonieuse, comme le stipule la Politique de l'adaptation scolaire (MÉQ, 1999). Les directions, qui ont la responsabilité et le devoir de respecter la convention collective, n'ont parfois d'autre choix que de changer des élèves de groupe. Si la direction forme des groupes où le nombre d'élèves dépasse la pondération permise par la convention collective, le CSS sera dans l'obligation d'offrir une compensation aux enseignants de ce groupe (Centrale des syndicats du Québec, 2016). Ainsi, cette règle amène la création de structures ségréguées et, par le fait même, l'exclusion de certains élèves (CPDPJ, 2018).

Par ailleurs, la façon de gérer les sommes allouées aux élèves avec des BEP peut varier selon la culture scolaire en place, le style de gestion ou la pression exercée par les autorités scolaires supérieures. C'est le cas ailleurs dans le monde. Par exemple, Graham et Spandagou (2011), dans leur étude menée auprès de directions d'établissements en Australie, ont remarqué que les ressources financières utilisées pour les élèves avec des BEP visaient surtout à leur faire atteindre les standards prévus par le curriculum plutôt que d'atteindre des objectifs spécifiques à chacun de ces élèves. Quelques directions, lorsqu'elles jugeaient que le financement était insuffisant pour l'inclusion de certains élèves, contournaient la loi sur l'éducation inclusive. Certaines encourageaient les parents à inscrire leur enfant dans une classe ou une école spéciale tandis que

d'autres forçaient des diagnostics médicaux pour recevoir davantage de financement. Informellement, quelques-unes concluaient des ententes avec les parents quant au nombre d'heures où leur enfant pourrait être présent en classe, le nombre dépendant des moments de disponibilité de l'aide-enseignant. Il est à noter que cette situation s'appliquait principalement aux élèves ayant des difficultés comportementales. Dans cette étude, on observe ainsi plusieurs formes d'exclusion envers le même groupe d'élèves, mais toutes sont liées à la gestion du financement, c'est-à-dire une responsabilité importante pour les directions d'établissement. Au Québec, des sommes sont aussi allouées selon les codes de difficulté des élèves. Cependant, les directions ont aussi la possibilité d'utiliser les allocations de base pour l'ensemble des élèves afin d'offrir des ressources le plus équitablement possible (MÉLS, 2007). Aucun écrit ne nous permet toutefois d'affirmer ou d'infirmer que ce type de pratique se réalise aussi au Québec.

Les directions d'établissements scolaires font aussi face à d'autres contradictions importantes concernant le financement et l'organisation des services éducatifs pouvant freiner la mise en place de principes inclusifs. Par exemple, au Québec, c'est l'approche catégorielle qui est prépondérante en ce qui a trait à la répartition du financement pour les élèves. Les élèves reconnus comme « handicapés » reçoivent, pour la plupart, un code lié à leur difficulté. Or, il n'est possible de déclarer qu'un seul code de difficulté par élève (la plus importante), même s'il est fréquent que ces élèves aient des facteurs de comorbidité (CDPDJ, 2018). De plus, certains besoins des élèves ne sont pas couverts par ces codes tels que décrits par le ministère de l'Éducation (MÉLS, 2007), par exemple l'apprentissage de la langue d'enseignement pour un élève issu de l'immigration récente. À cet égard, il est à noter que la LIP, la Politique de l'adaptation scolaire, les programmes des services éducatifs complémentaires, le Programme de formation de l'école québécoise ainsi que la convention collective des enseignants exigent aussi une approche individualisée de la part des écoles. Ainsi, on stipule que « la mise en place de mesures préventives ou de services éducatifs adaptés ne devrait pas être établie sur la base de l'appartenance à une catégorie de difficulté ni à partir des modalités de financement utilisées par le Ministère, mais bien selon cette évaluation des besoins et des capacités de chaque élève » (MÉLS, 2007). Par conséquent, les allocations de base reçues dans les écoles doivent être gérées de façon judicieuse afin de respecter l'approche individuelle. Il est ainsi complexe et parfois même contradictoire pour les directions d'établissement d'adopter une approche individualisée dans le déploiement des services adaptés

aux élèves tout en respectant les règles de formation de groupes en s'appuyant également sur l'approche catégorielle, par exemple.

Une autre contradiction concerne le marché scolaire concurrentiel, c'est-à-dire les systèmes néo-libéraux où la pression de performance est très importante (Graham et Spandagou, 2011). Au sein de ces systèmes, on remarque que « l'accent est principalement mis sur la réussite scolaire au sens strict des contenus disciplinaires » (Rousseau, 2009). La reddition de comptes quant aux taux de réussite et de performance va à l'encontre des principes inclusifs. Il est complexe et surtout paradoxal pour une direction d'établissement d'inclure des élèves ayant des BEP au sein des classes ordinaires tout en exigeant une performance précise de la part des enseignants en ce qui a trait aux résultats scolaires des élèves de leurs groupes. Bien que l'éducation inclusive soit une tendance vers laquelle le Québec semble vouloir tendre dans les prochaines années (MÉES, 2017), il demeure que le *Référentiel québécois pour la formation à la gestion d'un établissement d'enseignement* (MÉLS, 2008) utilise, dans sa philosophie globale, un langage qui renvoie surtout à l'efficacité et à la performance, comme les concepts « efficacité », « imputabilité », « redevabilité » et « monitorer par des données ou résultats » (OFDE, 2018), ce qui laisse une fois de plus croire à une influence néo-libérale.

Dans un autre ordre d'idées, les directions d'établissements scolaires ont habituellement toutes déjà enseigné par le passé. Toutefois, l'ensemble d'entre elles n'a pas eu nécessairement l'occasion de côtoyer des élèves issus de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse (ELR), de genre ou même tous les types de besoins possibles chez les élèves HDAA. À cet effet, nombreuses sont les études internationales qui démontrent que cette absence de contact avec ces publics d'élèves est une caractéristique commune des directions d'établissement démontrant le moins d'ouverture par rapport à ces élèves et à l'éducation inclusive (Duchesne, 2002; Shmidt et Venet, 2012; Sharma et Chow, 2008; Praisner, 2000). Graham et Spandagou (2011) renforcent cette observation dans leur étude en Australie. Plus précisément, ils ont observé que les directions dont les écoles présentaient les profils d'élèves les plus homogènes, soit celles en milieu favorisé, adoptaient une vision plus normative de l'éducation. À titre d'exemple, ces directions étaient d'avis que l'école primaire moyenne devrait s'adresser aux enfants dans la moyenne. À l'inverse, les directions d'établissement de milieux défavorisés partageaient une vision plus complexe de qui était l'élève en difficulté, ceux-ci étant appelés à en côtoyer davantage. Ils avaient donc une idée différente,

comparativement aux directions de milieux scolaires en contexte favorisé, de ce que représentait « l'élève moyen. » Des auteurs ont aussi constaté que les directions ayant eu accès à plusieurs expériences interculturelles dans leur vie, comme les voyages, démontrent généralement plus d'ouverture vis-à-vis des élèves issus de la diversité ELR (Gélinas Proulx, Isabelle et Meunier, 2014; King et Baxter Magolda, 2005).

Différentes études ont permis de cibler des facteurs contribuant aux attitudes négatives des directions par rapport aux élèves avec des BEP. Il est essentiel de s'y attarder puisqu'il s'agit d'une barrière importante à l'éducation inclusive. Tout d'abord, la pression de performance que certaines directions ressentent les amène à adopter des positions dévalorisantes pour les élèves avec des BEP pour qui les apprentissages peuvent être longs et complexes. Par exemple, dans l'étude de Graham et Spandagou (2011), les élèves avec des BEP étaient perçus comme des fardeaux puisqu'ils « empêchaient » l'école d'accomplir sa « vraie » mission, soit les apprentissages. De plus, ces directions, dans leurs discours, plaçaient les élèves doués au haut de leur hiérarchie d'élèves. Ces mêmes chercheurs ont aussi constaté que les élèves qui ont besoin de soutien académique supplémentaire ainsi que ceux ayant des difficultés comportementales semblent être considérés par les directions comme une imposition, plutôt que comme des élèves qui ont le droit d'être scolarisés parmi les autres. Woods, Evans et Spandagou (2014) ont aussi remarqué plus de réticence de la part des directions vis-à-vis des élèves avec des difficultés de comportement, surtout si elles n'avaient pas de soutien financier suffisant pour leur venir en aide. D'autres traits communs liés aux attitudes négatives quant à l'éducation inclusive ont été observés parmi les directions d'établissements scolaires. Sharma et Chow (2008), dans leur étude se déroulant à Hong Kong, ont observé que les directions ayant le plus d'années d'expérience ainsi que celles qui géraient les plus grandes écoles avaient tendance à être plus fermées à ce sujet. De l'autre côté, les directions qui travaillaient dans les écoles où on trouvait une grande représentation d'élèves avec des psychopathologies, difficultés intellectuelles, physiques ou sensorielles étaient plus favorables à l'éducation inclusive (Woods, Evans et Spandagou, 2014). Ceci renforce l'idée selon laquelle plus les directions sont en contact avec les élèves aux BEP, plus elles démontrent de l'ouverture par rapport à l'éducation inclusive (Duchesne, 2002; Shmidt et Venet, 2012; Sharma et Chow, 2008; Praisner, 2000).

Or, bien que les attitudes négatives démontrent de la fermeture vis-à-vis de l'éducation inclusive, les attitudes positives, elles, ne démontrent pas nécessairement de l'ouverture en pratique. En effet, plusieurs directions d'écoles présentaient des attitudes positives face à l'éducation inclusive lorsqu'elles étaient interrogées. Cependant, en pratique, leurs actions n'étaient pas du tout représentatives d'une culture inclusive (Sharma et Chow, 2008; Jahnukainen, 2015; Graham et Spandagou, 2011). De la même manière, Jahnukainen (2015), dans son étude comparative entre le Canada et la Finlande, aurait noté un écart entre l'idéologie liée à l'inclusion et sa mise en pratique sur le terrain. D'ailleurs, les auteurs ont noté quelques différences dès le départ entre les deux pays. Le Canada, plus précisément l'Alberta, avait encore des écoles régulières et spécialisées séparées contrairement à la Finlande où tous les élèves se retrouvent au sein des mêmes écoles, même s'ils y fréquentent parfois des classes séparées. Dans leur étude à Hong Kong, Sharma et Chow (2008) ont constaté que les directions affirment souvent être en faveur de l'éducation inclusive lors des entretiens. Cependant, leurs pratiques démontrent le contraire. Ici, il est pertinent de se questionner sur la raison de cet écart, qui pourrait autant être lié à l'acceptabilité sociale qu'à la confusion dans la compréhension des principes inclusifs.

En effet, le manque de connaissances et de formation du personnel scolaire par rapport à l'éducation inclusive renforce l'importance du rôle de leader pédagogique que la direction doit jouer auprès des enseignants, rôle qui englobe notamment l'adaptation des services pour les élèves HDAA (MÉLS, 2008; LIP, art. 96.12; MÉQ, 1999). Effectivement, il est de son devoir de s'assurer que le personnel développe à son tour les compétences nécessaires pour répondre aux besoins des élèves. Elle doit donc faire la promotion de la culture inclusive. Or, ses efforts sont en vain lorsque les connaissances et les compétences de base nécessaires pour intervenir auprès des élèves HDAA ne sont pas aux rendez-vous chez les différents acteurs scolaires.

Toujours du côté des membres du personnel scolaire, on constate une hausse d'enseignants formés à l'étranger (EFE) embauchés dans les écoles québécoises (Gravelle et Bissonnette, 2018; Morrissette et *al.*, 2020), soit des adultes ayant suivi une formation en éducation et qui détiennent un brevet d'enseignement dans leur pays d'origine. Malgré la formation universitaire d'appoint de 15 crédits et d'un stage probatoire portant sur la réalité du contexte scolaire québécois que ces enseignants sont en obligation de suivre pour se voir reconnaître leur brevet d'enseignement au Québec, plusieurs d'entre eux vivent des difficultés d'adaptation importantes (Morrissette et *al.*,

2020). En effet, bien que la théorie reçue lors de leur formation soit pertinente, aucun stage préparatoire à l'insertion professionnelle n'est exigé, ni prévu. De ce fait, les premières expériences d'enseignement en contexte scolaire québécois sont souvent déstabilisantes pour ces personnes parce qu'elles sont confrontées à une culture complètement différente de la leur (Morrissette et *al.*, 2020). Dans leur recension des écrits, Gravelle et Bissonnette (2018) répertorient sept grandes difficultés auxquelles sont confrontés les EFE :

(1) l'isolement et les difficultés à s'intégrer, (2) des relations pouvant être conflictuelles avec les membres de l'équipe, notamment en raison d'attentes professionnelles différentes, (3) la surqualification comparativement aux enseignants du pays d'accueil, qui peut être perçue comme une menace par le personnel scolaire, (4) le refus de mentorat envers les enseignants immigrants, (5) le fait d'être victime de préjugés par les pairs, (6) le refus de collaboration des parents face aux enseignants immigrants (racisme), (7) les obstacles culturels et linguistiques (Duchesne, Gagnon et Gravelle, 2016; Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013; Mulatris et Skogen, 2012; Niyubahwe, 2009) (p. 80).

De leur côté, Morrissette et ses collaborateurs (2020), dans leur étude montréalaise sur les interactions ayant un impact sur les EFE, ont fait d'autres constats grâce à des entretiens menés auprès de quatre EFE. En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques, les participantes nommaient préconiser un enseignement magistral, contrairement à l'approche socio-constructiviste prônée au Québec. De plus, elles n'avaient pas d'expérience en ce qui a trait à la différenciation pédagogique puisque les classes régulières, dans leur pays d'origine, étaient constituées d'élèves qui excellent sur le plan académique. D'ailleurs, ceux-ci ne posaient pratiquement aucune question et n'interagissaient pas avec leur enseignant en salle de classe, une réalité bien différente du Québec. Les participantes ont aussi rapporté avoir dû s'ajuster et faire preuve davantage de souplesse dans les corrections des évaluations des élèves. Leurs façons de faire étaient jugées trop sévères par les élèves, parents et membres de la direction. Les données de l'étude mettent aussi en lumière l'inconfort de ces EFE face à la relation à entretenir avec les élèves d'ici. Dans leur pays d'origine, elles avaient peu d'interactions avec leurs étudiants. Leur culture dictait l'adoption d'une distance et d'un rapport hiérarchique avec les élèves. Les enseignantes ont vite été déstabilisées ici par les élèves qui « osaient » poser des questions, les interrompaient pendant leur leçon et interagissaient avec elles de façon plus familière dans l'optique de développer un lien. Elles ont d'ailleurs partagé que plus elles adoptaient une manière de faire et un ton autoritaires, plus le groupe auquel elles enseignaient se désorganisait. Une des directions interrogées dans le cadre de cette recherche a

admis qu'elle doit régulièrement discuter avec les EFE de l'importance de créer un lien avec les élèves pour faciliter leur gestion de classe et leur enseignement. Par ailleurs, les participantes ont fait part de l'écart entre le niveau de valorisation de la profession enseignante de leur pays d'origine et celui du Québec. Dans leur pays, les enseignants étaient considérés comme des experts que personne ne remettait en question. Elles n'avaient pas de compte à rendre; on les croyait sur parole. Au Québec, elles constatent que le système scolaire exige des traces des interventions, des preuves, des données, etc. pour appuyer des décisions; des façons de faire auxquelles elles n'étaient pas habituées. Il en est de même pour leur posture réflexive en lien avec leur enseignement. Ici, dans la formation initiale des enseignants, on accorde beaucoup d'importance à la capacité d'introspection en lien avec les pratiques pédagogiques adoptées, entre autres. Une fois en poste, les enseignants québécois sont tenus de maintenir leur posture réflexive, notamment parce qu'on exige d'eux de la mettre en pratique lors de leurs supervisions pédagogiques annuelles. Les participantes admettent éprouver de la difficulté à poser un regard critique sur leurs pratiques puisque cette compétence n'a jamais été enseignée, développée et encouragée au cours de leurs expériences passées. Certaines ont d'ailleurs laissé entendre qu'elles craignaient de montrer leurs vulnérabilités à leur supérieur puisqu'elles ont l'habitude d'être considérées comme étant des professionnelles irréprochables dans leur pays d'origine. Enfin, l'étude de Morrissette et ses collaborateurs (2020) a aussi fait surgir des difficultés en lien avec les interactions entre collègues pour les EFE. Plus précisément, les participantes ont nommé avoir peu de soutien de la part de leurs collègues enseignants et d'éprouver un malaise par rapport au caractère familial dans les relations entre la direction et les autres membres de l'équipe-école. Bref, les difficultés vécues par les EFE sont nombreuses et importantes à prendre en considération. Les directions d'établissement scolaire sont ainsi les premières responsables de leur insertion professionnelle, particulièrement lorsqu'elles sont confrontées à des embûches (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013 et 2014). Gravelle et Bissonnette (2018) mentionnent qu'elles ont le « devoir de faire en sorte que l'insertion socioprofessionnelle soit considérée comme une responsabilité collective, partagée par tous les membres du personnel de l'école » (p. 76). Le rôle de la direction pour favoriser l'inclusion, même au sein de son personnel, est colossal. À notre connaissance, en date de 2023, tout comme en 2018 lorsque ces mots ont été écrits, « aucune formation spécifique ou stratégie de gestion quant à l'insertion du personnel scolaire formé à l'étranger ne sont explicitées ni proposées à l'heure actuelle » (Gravelle et Bissonnette, 2018, p. 77).

Dans le même ordre d'idées, certains auteurs reconnaissent le besoin de renforcer la formation initiale des directions, mais en ce qui concerne les compétences à développer en lien avec la diversité des besoins des élèves cette fois-ci (CPDPJ, 2018; Pazey et Cole, 2012; Lupart et *al.*, 2006). En effet, elles doivent ainsi avoir suffisamment développé leurs compétences, qui se traduisent notamment par le fait de reconnaître adéquatement les besoins scolaires et sociaux des élèves ainsi que d'être à l'affût des différentes interventions pédagogiques et comportementales universelles préconisées par la recherche (MÉLS, 2008), afin d'être en mesure de soutenir le personnel scolaire. Au Québec, ce sont les deux premières compétences du référentiel destiné à la formation des directions d'établissement scolaire qui visent à prendre en compte les besoins des élèves, tant dans l'organisation scolaire que dans le développement des pratiques pédagogiques (MÉLS, 2008). Toutefois, bien que cela s'applique à l'ensemble des élèves, aucun des groupes traditionnellement marginalisés dans le système scolaire québécois (diversité ethnoculturelle, linguistique, religieuse, de genre, de capacité, etc.) n'y est mentionné. Cette absence peut être un frein à l'inclusion au sens où ces groupes pourraient être négligés dans les pratiques réelles de gestion. Il est donc essentiel que les directions prennent en considération d'autres documents ministériels pour s'assurer de répondre aux besoins des élèves, y compris ceux plus marginalisés. Parmi ces élèves, ceux identifiés comme HDAA font l'objet d'une politique de l'adaptation scolaire (MÉQ, 1999) et un modèle d'organisation des services éducatifs à leur endroit guide le travail de gestion scolaire (MÉLS, 2007).

Par ailleurs, « les recherches démontrent la nécessité de former les directions d'établissement devant la reconnaissance de la diversité dans les milieux. » (St-Vincent, 2017, p. 50) De leur côté, Graham et Spandagou (2011) ont récolté des données intéressantes par rapport à la compréhension des directions en ce qui concerne les principes inclusifs. Celles-ci avaient tendance à considérer l'inclusion de façon micro, c'est-à-dire qu'elles ne la considéraient pas comme une culture, mais bien comme une « exception » pour les élèves concernés. Il en découle donc que certaines directions d'établissement manquent de connaissances pour l'application concrète des principes inclusifs (CPDPJ, 2018).

En ce qui a trait à la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse (ELR), il faut savoir que la population du Canada, en 2021, était constituée, entre autres, de 23% d'immigrants et résidents permanents. Il s'agirait de la proportion la plus élevée dans l'histoire du pays (Statistique Canada,

2022). Au Québec, en 2019, la population immigrée représentait 11,9% de la population totale (MIFI, 2021). Ainsi, les écoles québécoises accueillent beaucoup d'élèves issus de la diversité ELR, d'autant plus que Statistique Canada prévoit que l'immigration, d'ici 2061, constituera la source première d'accroissement de la population du pays (Statistique Canada, 2015). Au Québec, la loi 101 est une particularité importante à prendre en considération dans le milieu scolaire. En effet, les enfants immigrants arrivant au Québec ont l'obligation de fréquenter une école francophone (Charte québécoise de la langue française, RLRQ, c. C-11). Par le fait même, plusieurs directions d'établissements scolaires francophones, au Québec, doivent être prêtes et outillées pour accueillir une grande diversité d'élèves issus de plusieurs milieux et contextes culturels différents.

Cependant, Gélinas Proulx, Isabelle et Meunier (2014) constatent que les directions solaires n'ont pas développé en totalité la compétence interculturelle (CI), soit le savoir-agir en contexte de diversité, leur permettant d'assurer « une gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse » (p. 75). En effet, leur étude sur l'état de cette compétence auprès des directions d'établissements scolaires francophones du Canada ayant cinq ans ou moins d'expérience, démontre que si ces dernières n'ont pas développé la CI, elles semblent toutefois mieux outillées que celles étant en poste depuis plusieurs années. D'ailleurs, les entretiens menés par les chercheuses démontrent que les conseils scolaires (centres de services scolaire au Québec) n'accordent pas une grande priorité à cette compétence, ce qui pourrait expliquer le fait qu'elle ne soit pas développée pour beaucoup de directions d'établissements scolaires.

Pourtant, nombreux sont les auteurs à avoir démontré que le déploiement d'une gestion de type inclusive en contexte de diversité favorise la réussite scolaire de tous les élèves (Bennett, 2009; Lindsey, Robins et Terrell, 2009; Matthews et Crow, 2010; McAndrew, 2009; Ouellet, 2010). Aussi, elle permet « d'éviter des problèmes tels que la discrimination, l'exclusion, les iniquités, les conflits interethniques et interreligieux et les échecs scolaires de certains groupes [...] » (Gélinas Proulx, Isabelle et Meunier, 2014, p. 82). En étant à l'affût des caractéristiques et défis culturels auxquels font face les individus issus de la diversité ELR, la direction peut prévenir différentes situations négatives au sein de son école (Cohen-Émerique, 2000). Également, « le fait de manifester clairement son ouverture et son intérêt pour la diversité culturelle semble constituer un gage de succès. » (Duchesne, Gagnon et Gravelle, 2016, dans Gravelle et Bissonnette, 2018, p. 79). Elle constitue donc un modèle tout en adoptant une posture d'autorité vis-à-vis du personnel

scolaire lui permettant de partager des attentes claires quant aux attitudes et comportements à adopter en contexte de diversité ELR (Gravelle et Bissonnette, 2018). La formation des directions mérite donc plusieurs ajustements sur le plan de l'inclusion pour favoriser le développement des compétences favorables à la gestion en contexte de diversité.

1.5 Problème

Si le Québec décide de faire un pas de plus vers l'inclusion dans les prochaines années, ce changement de paradigme amènerait plusieurs modifications sur le plan organisationnel au sein des établissements scolaires. À cet effet, une recension de différentes recherches menées à travers le monde a permis de présenter les principaux obstacles rapportés quant à la réalisation de l'école inclusive, particulièrement au secondaire. Toutefois, il existe peu d'études réalisées à ce sujet au Québec spécifiquement. Bien entendu, la transition vers l'école inclusive aurait un impact majeur sur les tâches des directions d'écoles, responsables de l'application concrète des principes inclusifs (CSE, 2017). Pour y parvenir, elles doivent elles-mêmes détenir une bonne compréhension de la philosophie qui en découle. Face à ce constat, il apparaît pertinent de s'intéresser aux conceptions de l'éducation inclusive chez des directions d'établissements scolaires secondaires du Québec reconnues comme démontrant un leadership inclusif (ou intéressées à le développer) ainsi qu'aux pratiques qui y sont associées. Ceci permettrait notamment à d'autres directions de s'appuyer sur des illustrations concrètes du leadership inclusif afin de vivre une transition vers un modèle éducatif inclusif qui se déroule dans les meilleures conditions possible.

1.6 Objectif général de recherche

Considérant l'importance d'étudier l'éducation inclusive au Québec en vue d'une éventuelle transition, ce projet de recherche aura pour objectif général le suivant :

Explorer les pratiques rapportées et les conceptions de l'école inclusive et du leadership inclusif des directions d'écoles secondaires québécoises.

1.6.1 Pertinence sociale

L'éducation inclusive découle des principes de justice sociale et d'équité. Dans l'optique que tous se sentent inclus et participent pleinement à la société, il est essentiel que chacun ait une place égale à l'école. Après tout, « il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule. » (Gardou, 2014) De plus, l'école est l'endroit par excellence pour développer l'ouverture aux différences. En effet, « en éduquant tous les enfants ensemble [les écoles peuvent] constituer [...] le fondement d'une société juste et non discriminatoire. » (UNESCO, 2005b) Il est également moins coûteux pour un État de scolariser tous les enfants ensemble plutôt que de créer des classes et des écoles spéciales (UNESCO, 2005b). Bref, en vue d'éliminer la ségrégation scolaire au Québec, il serait justifié d'éventuellement se diriger vers un système inclusif. Cependant, avant d'y parvenir, il est essentiel de créer des bases solides afin que toutes les conditions optimales soient en place pour assurer sa réussite à l'école secondaire. Ces bases se traduisent notamment par les pratiques des directions scolaires face à l'éducation inclusive et l'anticipation des obstacles. Cette recherche amènerait aussi possiblement des pistes de réflexion pertinentes pour les formations obligatoire et continue des directions d'établissement scolaire au Québec.

1.6.2 Pertinence scientifique

L'éducation inclusive est un sujet relativement récent en éducation. De plus, il s'agit d'un concept peu abordé dans les écoles québécoises puisque celles-ci se rattachent davantage au modèle intégratif (MÉQ, 1999; MÉES, 2017; LIP, RLRQ, c. I-13.3). Cependant, à la lumière de la *Politique de la réussite éducative* de 2017, le (MÉES) semble vouloir se diriger lentement vers un modèle scolaire inclusif. Bien que des études aient déjà été menées au Québec par rapport à l'éducation inclusive, celles-ci demeurent rares (CSE, 2017; Rousseau et Thibodeau, 2011). De plus, celles concernant les directions d'établissement spécifiquement le sont encore plus (Bélanger et al., 2019; OFDE, 2020). Une recherche menée au Québec permettrait d'apprécier s'il y a des spécificités propres aux directions d'établissement québécoises manifestant un leadership inclusif (ou ayant un intérêt pour le développer), qui vivent au sein d'une culture différente des pays où des recherches semblables ont été menées (Graham et Spandagou, 2011; Jahnukainen, 2015; Sharma et Chow, 2008; Mowatt, 2009; Duchesne, 2002; Kearney, 2009; Schmidt et Venet, 2012). De plus, les liens ou les contradictions avec les recherches antérieures ressortant des résultats permettraient

de renforcer les connaissances actuelles ou d'en faire émerger des nouvelles. Par ailleurs, le concept de leadership inclusif est quasi absent dans la littérature. Il s'agit donc d'un sujet peu étudié, mais tout à fait pertinent dans le contexte d'un projet de recherche portant sur l'éducation inclusive.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Alors que le premier chapitre a permis de situer la problématique dans son contexte, c'est-à-dire le besoin de répertorier les pratiques, conceptions et obstacles de directions d'établissements scolaires du secondaire reconnues pour leur leadership inclusif, ce deuxième chapitre se concentre plus précisément sur les concepts essentiels à ce projet. Ainsi, l'éducation inclusive sera d'abord présentée et sera suivie du concept de leadership inclusif. Le chapitre se terminera par l'annonce des objectifs spécifiques de recherche.

2.1 L'éducation inclusive

Le terme *inclusion* provient du mot latin *inclusio* et son antonyme est *exclusion* (Druide informatique inc., 2016). Dans plusieurs domaines, tels que les mathématiques, la biologie, la métallurgie, la minéralogie, l'odontologie et la verrerie, on y réfère en faisant allusion au fait d'inclure quelque chose parmi un ensemble déjà en place. Il s'agit souvent d'un corps étranger lorsqu'il est question du domaine scientifique (OQLF, 1990). Malgré les ressemblances avec ces domaines, l'éducation inclusive est quelque peu différente puisqu'on ne cible personne comme étant inclus, tout le monde l'étant d'emblée.

2.1.1 Définition et composantes de l'éducation inclusive

Comme abordé dans la problématique, le Québec adopte actuellement un modèle intégratif de l'éducation. L'objectif ultime des mouvements sociaux étant de passer de ce modèle à l'inclusion, il devient pertinent d'observer les caractéristiques qui les distinguent. Le tableau 2.1.1 permet de les distinguer (Booth, 2000; Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010; Wolfensberger, 1972; Mainardi, 2015; Beauregard et Trépanier, 2010) :

Tableau 2.1 Comparaison des modèles d'intégration et d'inclusion

	Intégration scolaire	Éducation inclusive
Modèle	Modèle médical	Modèle social du handicap
Approche	Catégorielle	Non catégorielle
Public ciblé	Élèves ayant des BEP ou élèves HDAA	Tous les élèves
Conditions d'accès	Être en mesure de suivre les cours d'enseignement réguliers	Aucune
Acteur responsable de l'adaptation	Élève	Équipe-école
Valeur primordiale	Normalisation	Valorisation de la diversité

Le modèle médical adopte une posture qui se concentre essentiellement sur les facteurs personnels de l'élève pour expliquer ses difficultés tout en le catégorisant (Mainardi, 2015). Les causes sont alors recherchées afin de pouvoir trouver un « remède » efficace en vue d'enrayer le problème. En contexte scolaire, cela signifie que l'on vise à trouver les interventions à mettre en place afin que l'élève puisse suivre le cursus scolaire traditionnel (CSE, 1996). Ce modèle se rattache au domaine de la médecine puisqu'il s'appuie sur un diagnostic posé en vue de connaître la ou les interventions à prioriser (Goupil, 2014, p. 7). On met ainsi l'accent sur les déficits plutôt que sur les capacités (*ibid.*, p. 56). À titre d'exemple, un élève pourrait recevoir un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme en vue de recevoir le soutien nécessaire et les interventions considérées appropriées et spécifiques pour ce trouble. Sans le diagnostic, peu d'interventions sont mises en place, entre autres parce que le soutien financier pour déployer les ressources nécessaires en dépend (Lupart et *al.*, 2006).

Le modèle social du handicap, quant à lui, voit plutôt les difficultés de l'élève « comme une conséquence de l'interaction avec son environnement » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 39). C'est donc dire que le handicap, que l'on peut considérer comme étant le résultat des obstacles à la participation, est créé par l'environnement et les attitudes des acteurs qui s'y trouvent. Ces obstacles peuvent se traduire par « les personnes, les politiques, les institutions, les cultures ainsi que les circonstances sociales et économiques » (Booth et Ainscow, 2002, p. 8). Ainsi, dans ce modèle, les élèves ne sont pas catégorisés. On traite les besoins de chacun plutôt que des troubles. À cet effet, dans la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), on précise qu'il « conviendrait

donc d'élaborer des approches non catégorielles prévoyant que tous les handicaps feront l'objet d'une formation générale [...] » auprès des intervenants (p. 29).

Par ailleurs, l'intégration scolaire a été mise en place principalement pour les élèves ayant des BEP puisque ce sont eux que l'on désirait intégrer dans le système scolaire ordinaire. Cependant, tous n'ont pas nécessairement accès aux écoles ou aux classes ordinaires. Les élèves doivent être en mesure de suivre le rythme et le fonctionnement de ces cours sans quoi ils doivent demeurer dans des classes ou des écoles spécialisées puisque c'est la normalisation qui domine dans le modèle intégratif. Celle-ci est d'ailleurs définie par Wolfensberger (1972) comme « l'utilisation de moyens visant à établir ou à maintenir les comportements et les caractéristiques de la vie qui sont les plus proches possible de ceux de l'ensemble de la culture de référence. » En d'autres termes, ils doivent répondre à la norme de performance en place (Thomazet, 2008) et, lorsqu'il est question de « norme », on s'attend à ce que tous les élèves correspondent à un seul et même critère (Lanaris, April et Dupuis Brouillette, 2020).

L'éducation inclusive, elle, concerne tous les élèves puisqu'elle présuppose que tous sont d'emblée inclus. Considérant que l'école s'adapte à la diversité des élèves, il n'existerait aucune condition d'accès aux écoles dites régulières. L'éducation inclusive vise à ce que chaque enfant puisse fréquenter son école de quartier, peu importe ses caractéristiques (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015; Parker et Day, 1997; Booth et Ainscow, 2002). Comme le soulignent Lanaris et ses collègues (2020), « Il n'est plus question de mettre en place des moyens pour faire une place aux différences quand c'est "possible" ; la notion de possibilité est remplacée par celle d'accessibilité, puisqu'un milieu inclusif doit offrir son soutien pour assurer l'accessibilité des apprentissages à tous les élèves. » Par le fait même, l'objectif ultime demeure que les élèves fréquentent les autres jeunes de leur âge dans la classe ordinaire, le plus possible, celle-ci pouvant s'orchestrer de différentes façons (Thomazet, 2008; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015; Le Capitaine, 2013; Ducharme, 2008; Giangreco et *al.*, 1995). Cependant, un élève en classe ordinaire n'est pas d'emblée inclus. Pour que ce soit le cas, il est essentiel que l'enseignant adopte une pédagogie inclusive, sans quoi il ne s'agirait simplement que d'une intégration physique de l'élève (Vienneau, 2010; ANBIC, 2000; Moore, 2016). Bref, l'important, dans un contexte d'éducation inclusive, est avant tout d'augmenter la participation de tous les élèves et de réduire au maximum leur exclusion (Booth et Ainscow, 2002). La diversité y est ainsi valorisée et reconnue, mais

d'autres valeurs sont tout aussi importantes dans ce contexte : l'équité, la reconnaissance et l'acceptation de la différence et l'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'école (Scott, 2010; Ducharme, 2008; Parker et Day, 1997; Ducharme, 2008). Contrairement au modèle d'intégration, l'éducation inclusive, elle, soutient la dénormalisation, qui considère « les différences individuelles comme [faisant] partie de la norme » (Lanaris, April et Dupuis Brouillette, 2020, p. 65).

Certaines pratiques adoptées, qu'elles soient par exemple pédagogiques ou organisationnelles, sont parfois qualifiées d'inclusives, alors qu'elles ne le sont pas après analyse. En effet, Giangreco et *al.* (1995) mettent en garde le milieu scolaire par rapport à des façons de faire particulières. Par exemple, dans certaines écoles, des élèves anciennement scolarisés en classe spéciale ont été intégrés dans les classes ordinaires. Or, aucune mesure d'adaptation n'a été mise en place pour ces élèves, qui, inévitablement, vivaient plusieurs échecs. Pour qu'une école soit qualifiée d'inclusive, celle-ci doit d'abord et avant tout répondre à leurs besoins. L'autre situation présentée par ces auteurs concernait la place du « mérite ». Plus précisément, on s'attendait à ce que les élèves méritent leur place au sein des classes ordinaires, que ce soit sur le plan scolaire ou comportemental. Ceci va à l'encontre des valeurs inclusives puisqu'aucune norme n'est préétablie dans les écoles inclusives : c'est plutôt la valorisation de la diversité qui guide toutes les formes d'intervention de la part du personnel de l'école.

Malgré tout, il est important de se rappeler que l'inclusion demeure un objectif vers lequel tendre. En effet, il s'agit « d'un idéal vers lequel les écoles peuvent aspirer, mais qu'elles n'atteindront jamais totalement » (Booth et Ainscow, 2002, p. 3), puisque les obstacles à la participation et à l'apprentissage peuvent constamment apparaître au gré du contexte changeant. Au Québec, le CSÉ (2017) a produit une figure intéressante permettant d'illustrer le continuum de l'intégration vers l'éducation inclusive. Entre les deux pôles se retrouve l'inclusion scolaire. Celle-ci se distingue notamment par ses valeurs inclusives envers l'individu plutôt que l'ensemble des individus :

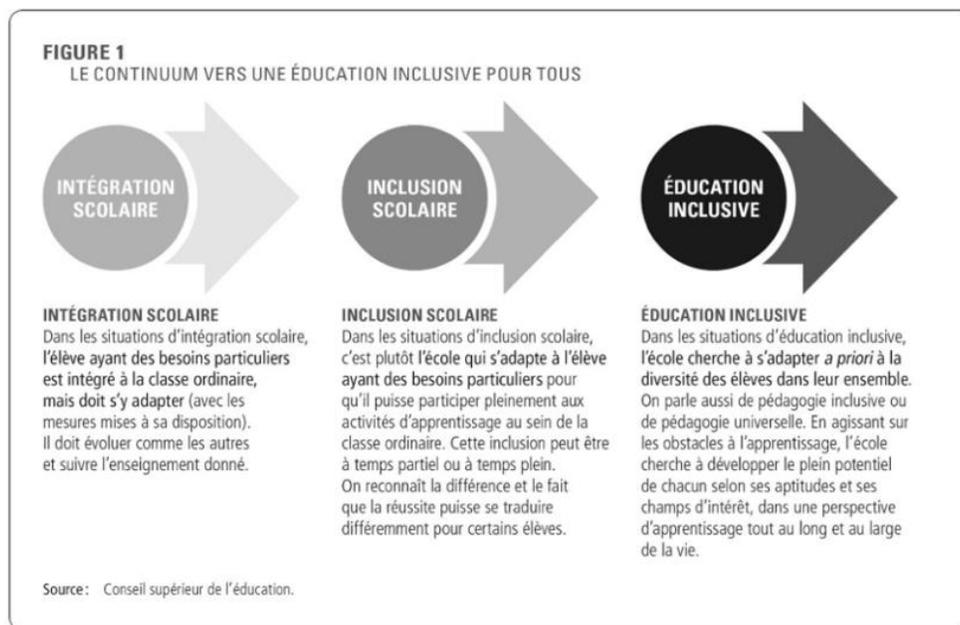


Figure 2.1 Continuum vers une éducation inclusive pour tous (CSE, 2017, p.5)

D'autres manières de définir l'inclusion peuvent être repérées dans les écrits. De Nouvelle-Zélande, Ballard (1997) voit l'éducation inclusive sous quatre composantes. Premièrement, l'éducation doit être non discriminatoire, particulièrement en ce qui a trait aux capacités, aux aspects culturels et aux genres. Deuxièmement, l'éducation inclusive concerne tous les élèves d'une communauté, sans exception. Troisièmement, chaque élève devrait avoir accès également à son école de quartier, dans une classe ordinaire auprès des élèves du même groupe d'âge. Quatrièmement, l'accent devrait être mis sur la diversité plutôt que sur la norme.

De leur côté, Giangreco et *al.* (1995) aux États-Unis considèrent six aspects pour définir l'éducation inclusive : tous les élèves sont les bienvenus dans une classe ordinaire de leur école de quartier (1), le nombre d'élèves avec des BEP par classe est proportionnel à celui de la communauté de façon générale (2), l'école s'adapte aux capacités et besoins de tous et de toutes (3), les expériences scolaires se vivent au sein de groupes où la majorité des apprenants n'éprouve pas de difficultés particulières (4), les objectifs éducatifs poursuivis sont déterminés individuellement et sont bien équilibrés par rapport aux apprentissages sociaux et scolaires (5) et chacun des points nommés précédemment doivent se traduire sur une base quotidienne (6).

Bien que ces définitions soient pertinentes, il existe un guide très consulté, dans le domaine de l'éducation inclusive : *Index for Inclusion*, de Booth et Ainscow (2002). En effet, les deux chercheurs ont mené une recherche-action en collaboration avec des écoles primaires et secondaires du Royaume-Uni. Ils ont ensuite élaboré un guide s'adressant aux écoles pour les accompagner dans la transition vers un modèle éducatif inclusif. Le gouvernement du Royaume-Uni a par la suite fourni ce guide à l'ensemble des écoles du pays en plus de s'inspirer de celui-ci pour l'élaboration des politiques éducatives locales et nationales. Celui-ci a rapidement connu du succès à travers le monde puisqu'il a été traduit dans plus de 30 langues différentes et a été repris par l'UNESCO pour l'adapter aux réalités des pays défavorisés du Sud. Il est donc une référence en éducation pour le développement de structures inclusives dans les établissements scolaires.

Dans ce guide, Booth et Ainscow (2002) voient l'éducation inclusive sous trois dimensions essentielles : la culture inclusive, les politiques inclusives ainsi que les pratiques inclusives.



Figure 2.2 Les trois dimensions du guide de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002, p. 9)

La culture est à la base des politiques et des pratiques inclusives. Effectivement, dans la figure 2.2, c'est elle qui se situe au bas du triangle. Les auteurs définissent la culture inclusive comme étant sécurisante. Tout le monde s'y insérant se voit valorisé. Par le fait même, personne n'est exclu. Plusieurs valeurs inspirent cette culture : « l'individualisation, l'interdépendance, l'équité, l'accès, la diversité et la communauté » (Giangreco et *al.*, 1995, p. 274). Ces valeurs sont partagées par les enseignants, certes, mais également par les membres du personnel non enseignant de l'école ainsi

que par les élèves. Carrington (1999) mentionne à cet effet que l'équité et l'éducation inclusive ne seront promues qu'à partir du moment où l'ensemble des membres de l'école seront en mesure de « recognizing and understanding social responses to difference and establishing cultures of difference within schools » (p. 259). Il existe, dans le guide pour l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002), deux indicateurs qui permettent de caractériser une culture scolaire inclusive. Le premier s'attarde au fait de bâtir une communauté. Plus précisément, on souhaite que l'école s'assure que tous les individus la fréquentant se sentent les bienvenus, que les élèves et le personnel scolaire s'entraident et se respectent, qu'il y ait un partenariat entre l'école et les parents, que la direction et les employés collaborent et que l'on invite la communauté locale à s'impliquer au sein de l'école. Le deuxième indicateur vise à établir des valeurs inclusives. Ceci se traduit par le fait d'entretenir des attentes élevées envers tous les élèves, de partager la philosophie inclusive, de valoriser chaque élève également, de traiter tous les individus comme des êtres humains en plus de reconnaître le rôle que chacun peut jouer au sein de l'école, de réduire, voire éliminer tous les obstacles à la participation dans l'école et de minimiser au maximum toute forme de discrimination. Sergiovanni et Starratt (1988) ont élaboré un modèle explicatif du développement d'une culture scolaire. Celui-ci est représenté par la figure 2.3 ci-dessous :

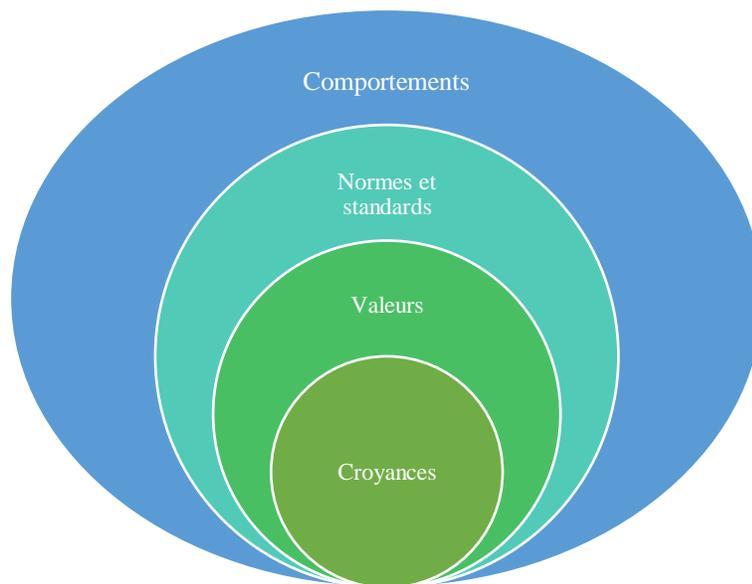


Figure 2.3 School culture model (adapté de Sergiovanni et Starratt, 1988)

Les croyances, qui se retrouvent au cœur de la culture scolaire, font référence à la compréhension des individus du contexte auquel ils prennent part. Ces croyances influencent par la suite les valeurs, qui constituent un ensemble d'éléments considérés importants pour l'ensemble du groupe. Dans la même lignée, les valeurs agissent sur les normes et standards, c'est-à-dire les règles que l'on décide d'établir au sein de l'école. Finalement, ces normes et standards viennent définir les comportements à adopter chez les individus. Bien que chaque école possède une culture en soi, il y règne également une culture de l'enseignement. Celle-ci est essentielle puisqu'elle permet aux enseignants de s'identifier à leur milieu en lui accordant du sens et en se supportant. Cette culture comprend elle aussi des croyances, des valeurs, des habitudes et des façons de faire dans l'école (Hargreaves, 1994). On reconnaît que plusieurs éléments de la culture scolaire peuvent avoir un impact futur positif sur l'implantation des pratiques inclusives. Parmi ces éléments, on retrouve :

les politiques scolaires, la façon dont les élèves sont attirés dans les classes, les attitudes de la direction d'établissement vis-à-vis de l'inclusion, la qualité du support offert par les enseignants spécialisés, le type de relation entre les enseignants réguliers et spécialisés ainsi que leurs responsabilités respectives de même que le niveau d'aisance des enseignants par rapport au choix des méthodes d'enseignement appropriées (traduction libre, Thomas, 1985).

Un autre facteur peut aussi influencer la culture scolaire de l'école, soit la culture dominante de la communauté dans laquelle l'école se trouve. En effet, dépendamment du degré d'ouverture des membres de la communauté, l'école peut avoir un niveau d'inclusion variable (Carrington, 1999). En somme, Lanaris, April et Dupuis Brouillette (2020) recensent plusieurs apports de l'éducation inclusive dans le milieu scolaire et que l'on peut associer à la culture. D'abord, elle amène tant les adultes que les élèves à adopter des attitudes positives quant aux personnes en situation de handicap. Par le fait même, une plus grande sensibilité vis-à-vis de ces personnes se crée. Tous arrivent à mieux comprendre les besoins de chacun, ce qui amène inévitablement une atmosphère prônant encore plus le respect. Sur le plan social, les élèves avec des besoins sociaux particuliers en ressortent gagnants puisqu'ils sont exposés à davantage de pairs ayant des habiletés sociales positives.

Ensuite, un des deux côtés du triangle est celui concernant les politiques inclusives. Celles-ci sont créées et mises en place dans l'optique de favoriser la participation de tous, qu'il s'agisse des élèves ou des membres du personnel des écoles, en vue de diminuer l'exclusion. Pour y parvenir, on utilise

des stratégies de changement, comme l'organisation d'activités étant d'emblée pensées et adaptées à la diversité. On pense ainsi ici à deux indicateurs pour caractériser des politiques inclusives. Le premier stipule qu'il est nécessaire de développer l'école pour tous. Ceci peut se traduire par plusieurs actions concrètes telles que l'accès équitable à différents postes pour le personnel, l'aide offerte aux nouveaux élèves et membres de l'école, l'admission de tous les élèves du territoire de l'école, l'accessibilité des lieux physiques pour tous et la division des groupes-classes de façon valorisante pour tous les élèves. Le deuxième critère, lui, vise l'organisation du soutien de la diversité. Concrètement, il s'agit, entre autres, de coordonner toutes les formes de soutien, former les membres du personnel pour répondre à tous les besoins présents chez les élèves, adopter des politiques inclusives lorsqu'elles ciblent des élèves en particulier, comme les EHDAA, diminuer toute mesure disciplinaire visant à exclure les élèves de l'école de quelque façon et minimiser au maximum l'intimidation.

Finalement, le dernier côté du triangle est celui des pratiques inclusives. Elles sont organisées pour répondre à l'ensemble des besoins des élèves et des membres du personnel et, par le fait même, favoriser la participation de tous. Les pratiques inclusives concernent autant le volet pédagogique que la vie scolaire en général. Les forces de tous les individus sont mises en évidence dans l'optique de faciliter la participation. De plus, l'école tient compte des expériences personnelles de chacun lors de l'organisation d'activités. On retrouve aussi deux indicateurs par rapport au développement des pratiques inclusives dans le guide pour l'inclusion scolaire (Booth et Ainscow, 2002). D'abord, il faut orchestrer les apprentissages. Il existe plusieurs façons pour y parvenir : planifier les cours en ayant recours aux principes de conception universelle de l'apprentissage, en favorisant la participation de tous les élèves et en développant également des moments pour apprendre sur les différences, impliquer les élèves dans leurs apprentissages, amener les élèves à collaborer entre eux, utiliser l'évaluation de façon à ce qu'elle aide les élèves à réussir, développer une gestion de classe respectueuse, planifier et enseigner en équipe et, finalement, favoriser la participation de tous les élèves pour toutes les activités se déroulant en dehors de la classe. Le deuxième indicateur de cette dimension est la mobilisation des ressources. On précise que ceci se traduit en utilisant les différences entre les élèves comme des ressources en classe plutôt que comme des obstacles, en faisant un usage maximal des champs de compétences de tous les membres du personnel, en développant des façons de faire pour soutenir les apprentissages et la participation, en impliquant

la communauté dans la proposition et l'utilisation de ressources ainsi qu'en distribuant équitablement celles-ci, toujours en ayant comme objectif qu'elles permettent de favoriser l'inclusion.

Parmi les différentes conditions pour l'éducation inclusive recensées par Tremblay (2017), certaines se rattachent aux pratiques inclusives. Pour les interventions, il est primordial que les intervenants collaborent. À ce sujet, Tremblay présente plusieurs pratiques efficaces. Par exemple, la consultation collaborative est une façon d'accompagner les enseignants à l'aide de rencontres avec des personnes disposant une autre expertise (psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux...). Les partis se joignent pour trouver des solutions à des problèmes récurrents en classe. L'enseignant met alors les solutions en pratique et rapporte les résultats en rencontre pour en discuter davantage avec l'équipe. Il existe aussi la co-intervention. Celle-ci se réalise à l'aide d'un enseignant et d'un autre intervenant, présent à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. C'est une façon permettant de travailler des objectifs communs sur ce qui est enseigné en classe grâce à une aide supplémentaire. Ceci peut se traduire par des périodes d'orthopédagogie individuelles ou en sous-groupe à l'extérieur de la classe ou le regroupement d'un petit groupe dans la classe avec le deuxième intervenant. Il pourrait aussi être question d'un intervenant attribué à un élève particulier pour l'accompagner dans la tâche de façon individuelle au sein même de la classe. Une autre pratique très répandue est le co-enseignement. Dans ce contexte, ce sont deux enseignants qui sont présents en même temps dans la classe. Le déroulement de ces périodes est variable d'une situation à l'autre. En effet, il existe plusieurs façons de procéder (voir la figure 2.4) : enseignement de soutien (un enseignant enseigne et l'autre circule pendant la leçon pour apporter une aide ponctuelle aux élèves), enseignement partagé (les deux enseignants donnent une leçon ensemble et se complètent), l'enseignement parallèle (chaque enseignant prend en charge une partie de la classe selon les besoins), l'enseignement alternatif (la majorité du groupe suit un enseignant dans sa leçon tandis que certains élèves sont regroupés avec l'autre enseignant pour des interventions plus spécifiques), l'un enseigne, l'autre observe (celui qui observe recueille des informations principalement comportementales sur le groupe ou des élèves en particulier, assure la gestion de classe ou observe son collègue pour lui donner de la rétroaction sur sa leçon) et, finalement, l'enseignement en ateliers (des stations sont disposées dans la classe et chaque

enseignant est attiré à un atelier en particulier, ce qui leur permet de voir et d'intervenir auprès de tous les élèves, un petit groupe à la fois).

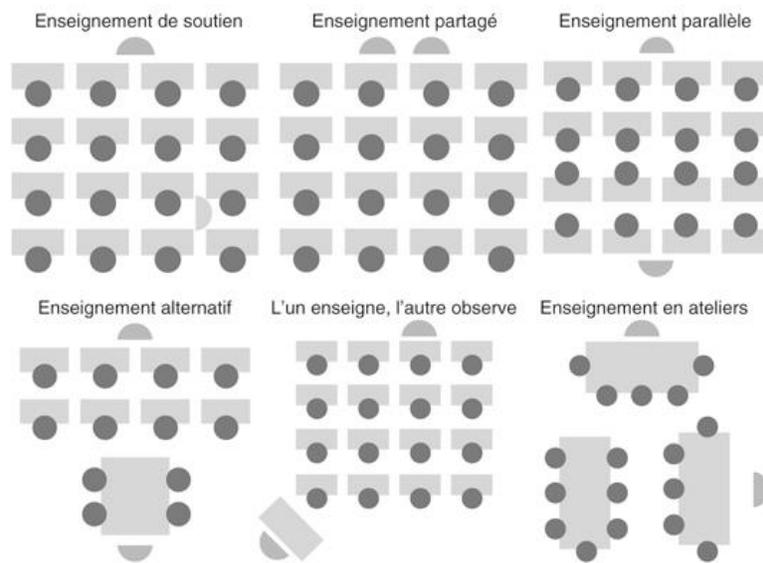


Figure 2.4 Configurations possibles de co-enseignement (Tremblay, 2017, p. 73)

D'autres pratiques inclusives efficaces peuvent s'appliquer. On y retrouve d'abord le tutorat. Cette pratique peut être utilisée de différentes formes, mais, de façon générale, il s'agit de jumeler deux élèves ensemble afin qu'un élève plus fort offre du support à un élève qui éprouve plus de difficultés. Ensuite, l'apprentissage coopératif vise à faire travailler les élèves en petits groupes pour atteindre un objectif commun ou obtenir une récompense. On parle aussi de regroupement par ressource, c'est-à-dire que chaque élève est choisi pour une force en particulier et, finalement, de regroupement par rôle où chacun se voit attribuer une fonction spécifique (Johnson, Johnson et Stanne, 2000). L'enseignement explicite est aussi très reconnu pour ses résultats considérés probants. Spécifiquement, cette pratique s'articule autour de trois phases d'enseignement, soit le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. Lors de la première phase, l'enseignant enseigne une notion et verbalise explicitement ses stratégies cognitives de façon à ce que les élèves puissent comprendre les processus mentaux à utiliser. Lorsque les élèves sont mis à la tâche pour mettre en pratique ce qui a été modelé, l'accompagnement s'estompe graduellement (Tremblay,

2017). Enfin, l'enseignement stratégique est une autre pratique probante particulièrement efficace pour les élèves éprouvant des difficultés sur le plan scolaire. Dans ce contexte, l'enseignant est amené à modéliser des stratégies d'apprentissage diverses (lecture, écriture, communication orale, résolution de problème...) aux élèves. Ensuite, les élèves sont placés en équipe de façon à les mettre en pratique, mais aussi à les enseigner à leurs pairs en agissant à titre d'experts (Saint-Laurent, 2007).

2.1.2 Synthèse

En somme, dans le cadre de ce travail de recherche, l'éducation inclusive fera référence à une culture, des politiques et des pratiques qui permettent de « valoriser tous les élèves et les membres du personnel de façon égale » (Booth et Ainscow, 2002, p. 3). Il s'agit également de miser sur deux aspects importants, soit d'augmenter la participation de tous et de réduire les obstacles en mettant en place des facilitateurs en vue d'éliminer l'exclusion (Booth et Ainscow, 2002; Booth, 2000). Lorsqu'un obstacle se présente, c'est le système scolaire qui doit revoir ses pratiques et non l'élève. Pour ce faire, les établissements scolaires se doivent de mettre en place toutes les ressources nécessaires (éducatives, humaines, financières, etc.) pour y parvenir (adapté de UNESCO, 2005b et ONU, 2009). Enfin, les valeurs prédominantes sont la valorisation de la diversité et l'ouverture (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010), notamment parce que les acteurs scolaires considèrent « les différences entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter » (Booth et Ainscow, 2002, p. 3).

Tel qu'abordé précédemment, pour amorcer le développement d'un modèle d'éducation inclusive, il est préalablement nécessaire de créer une culture et des politiques inclusives pour que des pratiques inclusives soient adoptées. Pour ce faire, la direction d'établissement scolaire joue un rôle primordial et doit faire preuve d'un leadership approprié pour guider son équipe-école vers l'atteinte de ces objectifs.

2.2 Leadership : définitions et types

À la base, le leadership est un concept davantage exploré dans le domaine de la gestion (Luthans, 2008). Il a été défini par Jago (1982) comme étant « use of noncoercive influence to direct and

coordinate the activities of the members of an organized group toward the accomplishment of group objectives » (p. 7). Si cette définition s'attarde plus aux tâches à accomplir, celle de Schermerhorn (2014) et ses collaborateurs mise plus sur la vision. Pour eux, il s'agit d'un « processus par lequel un individu exerce une influence sur d'autres personnes afin qu'elles comprennent et partagent sa vision de ce qui doit être fait et de la manière de le faire » (p. 319). De son côté, Gamson (1968, dans Collerette et Roy, 1991) définit le leadership comme une « influence [qui] est utilisée dans la poursuite d'intérêts collectifs » (p. 29). Une autre définition, cette fois-ci proposée par Collerette et Roy eux-mêmes (1991), rejoint aussi ce que nous entendons par leadership dans le cadre de ce projet de recherche : « c'est la capacité d'influencer dans le sens que l'on désire, sans avoir à recourir aux sanctions formelles, c'est-à-dire aux punitions et récompenses institutionnelles » (p. 156).

Plusieurs auteurs en sont venus à créer des typologies de leadership. Par exemple, Luthans (2008) présente trois types de leaders selon leur façon de prendre des décisions. Le premier, *laissez-faire*, valorise l'autonomie du groupe et intervient très peu, considérant que celui-ci se gère par lui-même. Le deuxième type est *autocratique* et a l'habitude de prendre toutes les décisions qui puissent être prises. Finalement, les leaders *démocratiques* travaillent en collaboration avec le groupe en plus de les accompagner dans leurs prises de décision personnelles. Il semblerait que les impacts du leader *laissez-faire* soient assez négatifs puisque les membres du groupe sont peu satisfaits et, par le fait même, performant moins bien (Hinken et Schriesheim, 2008). Le leadership autocratique peut aussi amener des effets négatifs. En effet, Lewin, Lippitt et White (1939) auraient remarqué que les membres développent une certaine dépendance au leader, ce qui diminue grandement la productivité en son absence.

De leur côté, Muczyk et Reimann (1987) ont fait ressortir quatre types de comportements liés au leadership. Le premier est l'*autocrate directif*. Il possède l'entière du pouvoir, prend toutes les décisions et supervise de très près les membres de l'organisation. Ce type de comportement serait efficace lorsqu'il est nécessaire de prendre des décisions rapidement et que l'organisation est composée de nouveaux membres peu expérimentés. Le deuxième type est l'*autocrate permissif*. Même si celui-ci est aussi reconnu pour prendre les décisions, contrairement au dernier, il laisse les employés faire preuve de jugement dans l'application de celles-ci. C'est un modèle efficace pour les contextes où les tâches exigées sont routinières et que les employés sont plutôt

expérimentés. Le leader *démocratique directif*, lui, distribue les rôles des différents membres de l'organisation. Les décisions, elles, sont prises en équipe. C'est un comportement de leadership idéal pour les équipes reconnues pour avoir des opinions valables étant donné leur maîtrise du travail. Enfin, le leader *démocratique permissif* partage tout avec les autres travailleurs, plutôt autonomes dans leurs fonctions : le pouvoir, la prise de décisions ainsi que l'exécution des décisions. Dans cette situation, les travailleurs et le leader doivent disposer d'un temps suffisant pour prendre les décisions.

Les prochaines sections aborderont cinq types de leadership souvent préconisés en éducation : distributif, partagé, collaboratif, pédagogique et inclusif.

2.2.1 Leadership distributif

Le leadership distributif, tel que vu par Spillane et *al.* (2007), reconnaît plusieurs leaders au sein de la même organisation. Le regard est posé sur le travail et non sur le leader en soi (Spillane, 2006; Spillane, Spillane, Halverson et Diamond, 2008). En effet, Bolden (2011) considère que « le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne » (traduction libre, p. 352); qu'il faut plutôt reconnaître ses aspects collectif et systémique puisqu'il est après tout le résultat d'un processus social. Chaque personne a une possibilité d'influence sur les autres tant en ce qui a trait à la motivation, aux connaissances, aux émotions ou aux pratiques (Spillane, 2006). C'est grâce à la division des tâches au sein d'un groupe de travail et à l'interaction dynamique entre les membres que le leadership parvient à s'articuler (Crespo, 2008). Contrairement aux prochains types qui seront présentés, le leadership distributif n'instaure pas nécessairement d'emblée une culture collaborative (Poirel et Yvon, 2012).

2.2.2 Leadership partagé

De son côté, le leadership partagé fait coexister le leadership formel et celui de leadership « redistribué au gré des besoins » (Gather Thurler, 2000, p. 173). Plus précisément, c'est dire que le leader d'un groupe demeure, avec l'autorité qui s'y rattache, mais qu'il partage son pouvoir avec son équipe dans l'optique d'encourager les approches collaboratives : « Il se fonde sur la conviction qu'il est difficile de demander aux membres d'un corps enseignant de s'engager dans une démarche

commune et participative sans leur céder une part du pouvoir » (Gather Thurler, 2000, p. 158). Ainsi s'instaure un « processus d'influence réciproque *entre* des personnes mobilisées pour une cause commune. [...] Il s'agit d'une influence qui s'articule *avec* et *pour* les autres et non *sur* les autres » (Luc, 2010, s. p.). Qu'il s'agisse de connaissances plus poussées, d'une personnalité rassembleuse ou de qualités organisationnelles hors du commun, chaque personne met à profit ses forces et développe son propre leadership en vue d'atteindre l'objectif commun (Luc, 2010). On constate ainsi « une rotation des tâches de coordination, d'animation et d'évaluation entre les membres du groupe » (Le Bihan, 2013, p. 40). Luc (2010) propose d'ailleurs dix comportements propres au leadership partagé : la mobilisation autour d'un objectif, la clarification de la cible en vue de recentrer le groupe sur celle-ci, le développement des compétences communes, le recours au dialogue axé sur la coopération, le remise en question de la pensée uniforme, le développement du potentiel d'autres personnes, la prise de risques calculés pour faire avancer les idées ou le projet, la participation à la prise de décision, le partage ouvert de la responsabilité des résultats ainsi que des efforts et des processus pour atteindre le but visé.

2.2.3 Leadership collaboratif

Le leadership collaboratif se distingue des autres notamment par rapport à la définition des objectifs à atteindre. Dans ce type de leadership, c'est l'ensemble de l'équipe de travail qui détermine les buts visés. Pour Jäppinen et Ciussi (2016), trois conditions sont essentielles au leadership collaboratif. D'abord, la synergie, soit le climat permettant la collaboration, est plus importante que le résultat lui-même. Ensuite, les pouvoirs sont partagés et, par le fait même, les responsabilités et l'influence de chacun selon leurs rôles et devoirs. Enfin, ce type de leadership permet de créer des mentalités, des attitudes et des activités nouvelles : les innovations proviennent de l'équipe elle-même et non de sources extérieures.

Selon Gélinas-Proulx et Jäppinen (2017), il existe deux façons concrètes d'appliquer le leadership collaboratif : le Design Thinking et les communautés d'apprentissages professionnelles (CAP). Le premier se veut une méthode de travail itérative en quatre phases (identification du problème, définition du problème, exploration des solutions et mise en œuvre des solutions) pour trouver des solutions à des problèmes complexes dans un esprit de dialogue important. Le tout s'articule grâce à des outils de travail concrets comme des tableaux ou des schémas conceptuels. Les CAP, quant

à elles, visent des apprentissages mutuels et profonds, c'est-à-dire des apprentissages au quotidien entre les acteurs scolaires qui seront entretenus à travers le temps.

En somme, Gélinas-Proulx et Jäppinen (2017) considèrent que le leadership collaboratif s'appuie sur l'expertise et les intérêts de chacun pour mieux diviser les tâches et, ainsi, redistribuer le pouvoir. C'est par le développement de son intelligence collective qu'il parvient à atteindre ses objectifs, le tout grâce à des attitudes de respect, d'égalité et de confiance.

2.2.4 Leadership pédagogique

En contexte scolaire, il est souvent question de leadership pédagogique. Différents auteurs se sont positionnés sur les rôles réels du leader pédagogique (Richard et Andrew, 1989; Blase et Blase, 1999; Gordon et Ross-Gordon, 1983; Hallinger et *al.*, 1983). Parmi ceux-ci, six catégories de rôles ont émergé. La première concerne l'aspect pédagogique. Plus précisément, le leader pédagogique serait responsable de valoriser les activités pédagogiques ainsi que d'offrir du perfectionnement aux enseignants. Il joue aussi un deuxième rôle, soit celui de fournisseur de ressources, c'est-à-dire qu'il doit s'assurer que les membres de l'équipe-école possèdent tout ce dont ils ont besoin en termes de matériel et d'installations tout en respectant le budget en place. Ensuite, son troisième rôle concerne la culture et les objectifs de l'école. Il est celui qui est appelé à définir et communiquer les objectifs et la mission de l'école. De plus, il doit favoriser un climat positif au sein de celle-ci. Le tout doit se transmettre grâce à des stratégies de communication efficaces. Sa présence active est l'essence même de son quatrième rôle. Effectivement, il est appelé à faire des visites en classe et à se rendre disponible pour l'aide aux enseignants. Le cinquième rôle du leader pédagogique est de favoriser la collaboration au sein du personnel de l'école. Ceci peut être réalisé par la création de moments communs ainsi que par la mise sur pied de groupes de collaboration. Finalement, le sixième rôle serait de développer et gérer le curriculum scolaire de l'école.

De leur côté, Parker et Day (1997) voient le leadership pédagogique comme un outil essentiel à la mise en place d'un univers scolaire inclusif. Selon ces auteures, le leadership pédagogique doit jouer cinq grands rôles (adaptés de Ducharme, 2008) dans le contexte inclusif :

- 1) Définition et articulation de la mission d'inclusion de l'école et promotion de celle-ci à l'intérieur et à l'extérieur de l'école;
- 2) Mise en place d'un climat pédagogique orienté vers le succès de tous les élèves;
- 3) Gestion et coordination de curriculums qui favorisent l'inclusion;
- 4) Supervision des progrès des élèves qui vivent l'inclusion;
- 5) Supervision des enseignants qui encourage une gestion réflexive où ces derniers sont invités à verbaliser leurs opinions et leurs émotions à l'égard du processus d'intégration scolaire.

2.2.5 Leaderships transactionnel et transformationnel

Deux autres types de leadership seraient très importants en éducation : transactionnel et transformationnel (Marzano, Waters et McNulty, 2017). D'abord, le leadership transactionnel concernerait surtout les échanges entre l'autorité et les membres de l'organisation, dans ce cas-ci, les membres du personnel scolaire. À ce sujet, Bass et Avolio (1994) ont fait ressortir trois formes de leadership transactionnel : mode passif de gestion, mode actif de gestion et mode transactionnel constructif. Le mode passif de gestion vise à ce que le leader fixe des standards à atteindre et que celui-ci n'intervienne que si quelque chose de négatif survient. Le mode actif de gestion, tout comme le premier, fixe aussi des standards en plus d'intervenir en cas de besoin, mais surveille également étroitement le déroulement. Enfin, le mode transactionnel constructif est plutôt dans un esprit de renforcement positif, c'est-à-dire que ces leaders fixent des objectifs et communiquent les résultats attendus, mais prennent le temps de féliciter, valoriser et récompenser les bons coups.

L'autre type de leadership prédominant en éducation est transformationnel. Celui-ci vise avant tout à promouvoir le changement en faisant valoir une nouvelle vision de l'organisation (Burns, 1979, cité dans Luthans, 2008). Les leaders transformatifs « inspire others to action through their personal values, vision, passion, and belief in and commitment to the mission » (Black et al., 2019, p. 402). D'ailleurs, Bass (1985) et Burns (1978) reconnaissent que les résultats obtenus avec ce type de leadership sont souvent supérieurs aux attentes initiales. De son côté, Leithwood (1994) considère quatre éléments propres à ce type de leadership. Le premier vise à prendre tous les membres en considération et spécialement ceux qui peuvent être d'emblée négligés. Ensuite, ces leaders doivent stimuler intellectuellement les membres du personnel, notamment en les encourageant à adopter

des pratiques considérées probantes et à innover leurs façons de faire. Le troisième élément considère que ces leaders doivent être une source d'inspiration pour les membres du personnel. Pour ce faire, ils doivent présenter des attentes élevées quant aux objectifs dont ils font la promotion. Enfin, ces leaders charismatiques ont le devoir d'agir à titre de modèles aux yeux des autres membres du personnel. Le leadership transformationnel est aussi reconnu pour l'effet de cohésion et le sentiment d'efficacité personnelle collectif qu'il crée auprès des membres du personnel (Chen et Bliese, 2002). Bref, Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999, dans Marzano, Waters et McNulty, 2017) considèrent le leadership transformationnel comme un « prolongement du leadership pédagogique parce qu'il “aspire, de façon plus générale, à intensifier les efforts déployés par les membres pour l'organisation, tout en développant davantage la compétence” » (p. 38). Le leadership transformationnel est aussi comparé au leadership inclusif (OFDE, 2018). Celui-ci, cependant, est beaucoup moins présent dans la littérature. Rares sont les études qui y font allusion (Ryan, 2006). Il s'agit donc d'un type de leadership en émergence.

2.2.6 Leadership inclusif

Lorsqu'il est question de leadership inclusif, on fait référence à un modèle organisationnel où les relations sont horizontales et non hiérarchisées (Marshall et Ward, 2004; Ryan, 2006) et c'est la justice sociale qui est à la base de ce leadership. Celle-ci découle de la légitimité, de l'équité et du bien-être (Ryan, 2006). Tracy-Bronson (2020) définit la justice sociale en milieu scolaire comme étant « research that seeks to examine systems of power and privilege critically within public school systems and offers alternative narratives for including historically marginalized students as a means for promoting educational equity » (p. 61). Il s'agit ainsi de repérer et comprendre les différences, qu'elles s'articulent autour de la classe sociale, de l'origine ethnique, du genre, de l'orientation sexuelle ou des capacités (Cambron-McCabe et McCarthy, 2005; Christensen et Dorn, 1997). Il faut donc être en mesure de reconnaître les circonstances inégales des groupes marginalisés à l'aide d'actions directes en vue d'éliminer les inégalités qui peuvent être présentes dans les politiques et les procédures, entre autres (Bogotch, 2002; Furman, 2012; Grewitz, 1998; DeMatthews et Mawhinney, 2014; Tracy-Bronson, 2020). Bref, Ryan (2006) croit que la justice sociale peut être atteinte lorsque « people are meaningfully included in institutional practices and processes » (p. 5) et que « goods, rights and responsibilities are equally distributed among

individuels⁶ » (Rawls, 1972, dans Ryan, 2006, p. 5). Selon Artiles, Harris-Murri et Rostenberg (2006), sur le plan scolaire, la justice sociale pour les élèves avec des BEP ne peut être atteinte qu'en contexte d'éducation inclusive.

Le leadership inclusif, lui, fait référence à sept principes de base (Ryan, 2006) :

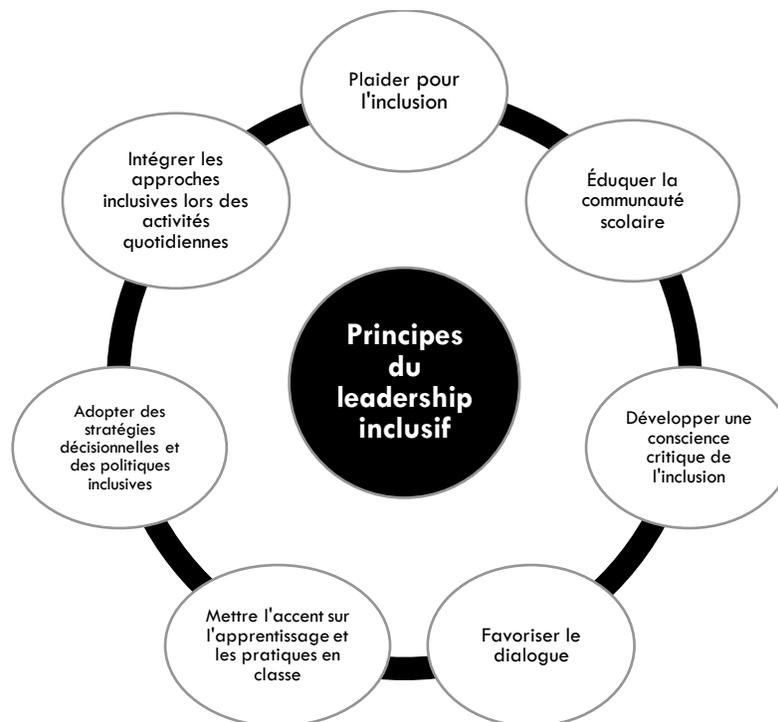


Figure 2.5 Les principes du leadership inclusif (Ryan, 2006)

D'abord, les acteurs scolaires ont le devoir de plaider pour l'inclusion (1). C'est-à-dire qu'ils doivent défendre cette valeur et militer pour la mise en place d'une culture inclusive. Il existe plusieurs façons de s'y prendre comme le fait de mettre en place des manœuvres pour contrer l'exclusion (Gale et Densmore, 2003), d'établir des liens entre les intervenants et les groupes traditionnellement marginalisés (Oakes et Lipton, 2002) ainsi que d'impliquer l'équipe-école et la

⁶ En anglais, le terme *equally* peut autant être utilisé pour le concept d'égalité que celui d'équité. Comme il s'agit ici d'un contexte de justice sociale, la traduction francophone appropriée serait *équitablement* et non *également*.

communauté dans la formulation d'objectifs de soutien visant tous les élèves (Thousand et Villa, 1994).

Le deuxième principe consiste à éduquer la communauté scolaire (2). En effet, celle-ci a souvent peu de connaissances en ce qui a trait aux pratiques exclusives et aux politiques inclusives. Il est donc essentiel qu'elles en apprennent plus à ce sujet. Pour ce faire, les acteurs scolaires doivent aller à la rencontre de la communauté et découvrir ses caractéristiques dans l'optique de s'ouvrir davantage aux autres. Face à des erreurs liées à l'exclusion, il est important que le personnel scolaire apprenne à y réfléchir, mais surtout à discuter de façon constructive pour trouver des alternatives plus inclusives (Ryan, 2006).

Le troisième principe invite les membres de l'école à développer une conscience critique pour favoriser l'inclusion (3). Celle-ci est essentielle si on souhaite créer une culture inclusive (Anderson, 1990; Blasé et Anderson, 1995; Foster, 1989; Grundy, 1993). Par exemple, on peut encourager le personnel scolaire à initier des discussions avec des personnes souvent marginalisées dans l'optique d'apprendre à reconnaître les obstacles invisibles à leur inclusion (Ryan, 2006). Aussi, les formations pour développer la réflexion critique grâce à différentes activités peuvent être pertinentes pour avoir un regard lucide sur le niveau d'inclusion (Coombs, 2002). Il est possible de proposer au personnel scolaire une série de questions à conserver et à utiliser au moment d'analyser certaines situations à savoir si elles sont en concordance avec l'objectif d'inclusion (Smyth, 1996).

Le quatrième principe invite les acteurs scolaires à favoriser le dialogue (4). Il s'agit d'offrir des moments de partage où tous doivent être en mesure de s'exprimer tout en faisant confiance à leur interlocuteur, c'est-à-dire que chacun doit pouvoir se sentir en sécurité de parler grâce au respect et à la tolérance qui règnent lors de ces moments (Burbules, 1993). De plus, les groupes dominants doivent reconforter les gens des groupes non dominants afin que ceux-ci se sentent à l'aise de s'exprimer (Levine-Rasky, 1993).

Le cinquième principe s'assure de mettre l'accent sur l'apprentissage des élèves et les pratiques en classe (5). Plus précisément, c'est d'offrir des moments aux enseignants pour discuter de façon critique des pratiques pédagogiques. Par exemple, ceci peut se traduire par des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Plus précisément, celles-ci se traduisent comme étant une

façon de « penser et d’agir en regroupant des professionnels d’un établissement d’enseignement, essentiellement des enseignants, dans le but d’améliorer, de manière collaborative, la pratique de l’enseignement, de même que les apprentissages des élèves » (Leclerc et *al.*, 2013, p. 126). Entre autres, il est essentiel que des valeurs communes soient établies dès le départ en équipe. Selon Eaker, DuFour et DuFour (2004), elles ne doivent surtout pas être imposées. Également, Dorczak (2011) et Blase et Kirby (2010) considèrent que le pouvoir doit être réparti entre les participants, ce qui favoriserait une plus grande participation de leur part.

Le sixième principe vise à adopter des stratégies décisionnelles et des politiques inclusives (6). Celles-ci doivent évidemment promouvoir des valeurs d’inclusion. Lors de l’organisation des moments d’élaboration de ces politiques, il est essentiel de s’assurer que les intérêts de tous soient représentés, que l’on vise l’équité et que chacun ait une chance égale d’influencer les prises de décisions (Ryan, 2006).

Finalement, le septième et dernier principe concerne l’intégration des approches inclusives de l’école lors des activités quotidiennes (7) (Gillborn, 1995; Ryan, 2003). Pour ce faire, il est nécessaire d’impliquer des communautés en entier. De plus, les décisions prises ne doivent pas venir que de la direction, mais bien de tous les acteurs scolaires puisque les actions qui en découlent doivent représenter tous les groupes concernés. Il faut ainsi faire place aux cultures habituellement exclues afin de les intégrer dans les contenus et le processus de scolarité (Ryan, 2006).

Bien qu’il partage plusieurs points en commun avec les types de leadership présentés précédemment, le leadership inclusif se démarque avant tout pour sa visée bien particulière, soit celle de créer un environnement le plus inclusif possible.

2.3 Leadership inclusif et dimensions de l’éducation inclusive

Il est possible de faire plusieurs liens entre les trois dimensions de l’éducation inclusive et le leadership inclusif. La figure 2.6 permet d’associer chaque principe du leadership inclusif à la dimension correspondante.

Figure 2.6 Liens entre les dimensions de l'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) et les principes du leadership inclusif de Ryan (2006)



Au regard de cette figure et des dernières sections de ce chapitre, l'éducation et le leadership inclusifs partagent indubitablement les mêmes valeurs. Ainsi, les directions d'établissement scolaire souhaitant amener leur équipe vers une culture scolaire inclusive, notamment en faisant preuve de leadership inclusif, ont avantage à se coller à ce modèle.

2.4 Conceptions et pratiques

Bien que les principaux concepts de ce projet de recherche aient été présentés, il est important de clarifier ceux de *conceptions* et de *pratiques* puisque ce sont les conceptions et les pratiques concernant le leadership inclusif rapportées par les participants qui seront étudiées.

2.4.1 Conceptions

Le dictionnaire en ligne Usito (2023) définit les conceptions comme une « manière de voir, d'envisager quelque chose. » Il propose comme synonymes les mots *idée* et *opinion*. De son côté, le Grand Robert (2023) les définit comme la « formation d'un concept dans l'esprit. » Il est précisé qu'il s'agit, dans le sens courant du terme, du « résultat de cette activité intellectuelle [concevoir], [d'une] façon de concevoir quelque chose, [d'un] ensemble de concepts. » Ce même ouvrage propose aussi le terme *idée* comme synonyme, en plus des mots *notion* et *vue*.

D'un point de vue plus théorique, Kember (1997) constate qu'il existe peu de définitions de ce concept, particulièrement en éducation (Boudreau, 2000; Charlier, 1998; Entwistle, 1988;

González, 2010; Hannan et Silver, 2000; Lafortune et Fennema, 2003; Romainville, 1993; Saljô, 1979). S'intéressant aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, rapportons d'abord une définition fournie par Pratt (1992) :

Conceptions are specific [sic] meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena. We form conceptions of virtually every aspect of our perceived world, and in so doing, use those abstract representations to delimit something from, and relate it to, other aspects of our world. In effect, we view the world through lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our understanding of the world. (p. 204)

Deux éléments ressortent de cette définition. Premièrement, on reconnaît que les situations de la vie de même que notre compréhension du monde qui nous entoure viennent forger et influencer nos conceptions. Deuxièmement, les conceptions viennent elles-mêmes, par la suite, guider nos réponses et nos façons d'agir. De son côté, Lison (2011) considère la conception comme une façon de se représenter un objet mentalement (Kelly, 1991; Rouiller, 2005; Thompson 1992), conception qui sert ensuite de « filtre en lien avec les nouvelles informations à recueillir. » (Schmidt, 1989, dans Lison, 2011, p. 65). Quant à Saussez (1998), il affirme que la conception :

constitue un cadre de référence à partir duquel l'individu formulerait des propositions, procéderait à des déductions ou des inférences, raisonnerait sur son expérience. Ce cadre de référence se caractérise par sa singularité, même si la conception constitue un tressage entre des éléments d'une pensée individuelle (fruit de l'histoire personnelle de l'individu) et des éléments d'une pensée sociale (fruit de l'appartenance sociale de l'individu), (p. 111)

À l'instar d'autres auteurs, Saussez reconnaît la conception comme une forme de processus influençant la pensée d'un individu. Il précise cependant l'apport du tissu social dans la formation de la conception. Enfin, Rouiller (2005), quant à lui, stipule que la conception

[...] participe à la formation d'une représentation mentale, générale et abstraite, d'un objet et permet d'organiser les connaissances dans la pensée. La conception désigne une manière de concevoir une chose et d'en juger. Elle est le lien symbolique unissant le monde mental de l'individu au monde extérieur [...] La conception est aussi bien processus que produit, une manière de concevoir une chose que d'en juger. Sa genèse est à la fois individuelle et sociale. (p. 32)

En somme, si l'on considère l'ensemble de ces définitions, on peut constater que certains éléments permettant de définir les conceptions reviennent d'une fois à l'autre :

- 1) Elles constituent une représentation mentale ;
- 2) Elles sont influencées par notre environnement ;
- 3) Elles teintent les nouvelles informations qui nous sont transmises.

Il faut toutefois savoir que le concept de *conceptions* est fréquemment confondu avec ceux de valeur, jugement, attitude, opinion, perception, perspective (Pajares, 1992), croyances et représentations (Lefebvre et *al.*, 2003). Ayant étudié les travaux de plusieurs auteurs sur la question des conceptions et des représentations, Lefebvre et collaborateurs (2003) rapportent que, pour Sintra et Dole (1998), la conception relèverait de la cognition tandis que la croyance se rattacherait davantage à une dimension affective. Ils rapportent également que Charlier (1998) considère la conception et la représentation comme des « connaissances naïves individuelles. » Toutefois, la première serait régulière tandis que la deuxième serait circonstancielle. C'est donc dire que les conceptions seraient permanentes contrairement aux représentations qui varieraient selon le moment et le contexte. Toujours à la lecture de Charlier, les auteurs soulignent que l'environnement de l'individu viendrait favoriser la construction de ses conceptions et représentations. Enfin, Lefebvre et ses collègues rapportent que Pintrich, Marx et Boyle (1993) ont pour leur part identifié des éléments, principalement issus du domaine affectif, susceptibles d'influencer les conceptions : les buts, les valeurs et les croyances d'autoefficacité et de contrôle. Compte tenu de cette mixité entre le cognitif et l'affectif dans l'élaboration des conceptions chez l'individu, nous considérons, à l'instar de Rouiller (2005), que les conceptions permettent de décrire les représentations mentales d'un objet pour une personne, mobilisant à la fois des aspects cognitifs et sociaux.

En ce sens, il est pertinent d'étudier les conceptions des directions d'établissement scolaire parce qu'elles ne sont pas de simples opinions. Elles représentent la façon dont sont perçues les choses, dans ce cas-ci, le leadership inclusif et l'éducation inclusive. Par-dessus tout, les conceptions guident nos actions (Grandtner, 2007). Étudier les conceptions permet ainsi de donner du sens aux actions entreprises, soit les pratiques professionnelles dans ce contexte-ci.

2.4.2 Pratiques

Parmi les dictionnaires en ligne consultés, Usito (2023) définit la pratique comme une « manière habituelle d’agir, un comportement habituel. » Il propose le mot *usage* comme synonyme. Le Grand Robert (2023) offre une définition semblable : « manière habituelle de faire, de procéder. » Trois synonymes sont suggérés par ce dernier : *agissement*, *conduite* et *façon d’agir*.

Du côté des écrits scientifiques, Marcel (2002) stipule que « les pratiques renvoient [...] à un individu agissant au sein d’un environnement » (p. 81). Il reconnaît que plusieurs autres termes se rattachent aux pratiques telles qu’« activités, conduites, actions, travail et agir » (Marcel, 2002, dans Villeneuve-Lapointe, 2019, p. 35). Ainsi, il s’agit de pratiquer une activité dans un contexte précis. De ce fait, Villeneuve-Lapointe (2019) qualifie le terme de générique puisqu’il peut être utilisé pour plusieurs activités.

Dans sa proposition de réseau conceptuel des concepts apparentés au terme *méthode* en pédagogie, Messier (2014) reconnaît cinq sens au concept de pratique. Parmi ceux-ci, deux illustrent bien le contexte dans lequel le terme *pratique* est utilisé pour ce projet de recherche. Le premier sens reconnaît la pratique comme une activité. Cela peut se traduire de deux façons : mettre en pratique de la théorie ou atteindre des objectifs précis. Le deuxième sens reconnu par Messier est celui où la pratique est vue comme le fait d’exercer une activité particulière tout en mettant en œuvre des règles ou des principes. Dans ce cas-ci, la pratique est effectuée dans un milieu circonscrit et en lien avec l’individu. L’objectif est d’apporter une transformation dans ce même environnement. De plus, « la pratique [...] ne peut pas être constituée que de routines ou d’applications technicistes. Pour transformer, elle doit être réflexion, planification, organisation, décision » (Perrenoud, 1998, dans Messier, 2014, p. 143). Puisqu’il est question d’explorer le leadership inclusif dans ce projet de recherche, les pratiques qui en découlent nécessitent sans contredit la mise en place des mêmes éléments énoncés par Perrenoud (1998).

L’exploration de ce qui se fait au Québec par certaines directions d’écoles reconnues pour leur leadership inclusif peut inspirer d’autres acteurs pour la mise en place de pratiques de gestion scolaire inclusives. Toutefois, rendre un milieu inclusif peut constituer un défi de taille qui semble insurmontable pour certains, comme les obstacles rapportés dans la section 1.2 du présent mémoire

en font état. C'est en portant une attention particulière aux pratiques que rapportent des directions d'établissement reconnues que le côté abstrait du leadership inclusif devient plus concret et réalisable.

Ces directions, qui, à l'aide de leur leadership inclusif, ont déjà entamé un processus de mise en place d'éducation inclusive au sein de leur école, sont également bien placées pour partager l'envers des pratiques, soit les obstacles. En effet, le changement n'est jamais un chemin sans faille; les embûches font partie du processus et, fort heureusement, des apprentissages en découlent. Ces leçons constituent donc des savoirs importants à partager avec des collègues qui occupent la même position professionnelle et la même mission. Non seulement ce partage permet de prévoir les obstacles à venir, mais aussi de trouver des moyens de les surmonter pour mieux progresser.

2.5 Objectifs spécifiques de recherche

Dans le précédent chapitre, on présentait l'importance d'étudier l'éducation inclusive au Québec en vue d'une éventuelle transition de modèle éducatif, avec à l'avant-plan la considération des obstacles qui se posent à l'ordre d'enseignement secondaire déjà identifiés dans la littérature de recherche et la prise en compte du rôle des directions d'établissement scolaire dans la réalisation de cette visée inclusive, avec des exemples de difficultés rencontrées par celles-ci et également identifiées par différentes études. L'objectif général visait donc à explorer les pratiques et les conceptions de l'école inclusive et du leadership inclusif des directions d'écoles secondaires publiques québécoises.

Maintenant, en fonction de l'état de la situation par rapport à l'éducation inclusive au Québec, du modèle d'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) ainsi que des principes du leadership inclusif, quatre objectifs spécifiques ont été retenus pour cette recherche :

- 1) Décrire les conceptions et les pratiques rapportées de leadership inclusif des directions d'établissement en lien avec la culture scolaire inclusive ;
- 2) Décrire les conceptions et les pratiques rapportées de leadership inclusif des directions d'établissement en lien avec les politiques scolaires inclusives ;

- 3) Décrire les conceptions et les pratiques de leadership inclusif auprès des directions d'établissement en lien avec les pratiques scolaires inclusives ;
- 4) Identifier les obstacles rencontrés par les directions d'établissement quant aux pratiques liées au leadership inclusif au Québec.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Les derniers chapitres ont permis de cerner le problème de recherche en lien avec l'éducation et le leadership inclusifs en plus de le contextualiser. De même, les différents concepts liés à ce projet ont été présentés et explicités.

Le présent chapitre, quant à lui, abordera la méthodologie qui fut employée pour réaliser ce projet de recherche auprès de directions d'établissement scolaire québécoises du secondaire reconnues pour adopter un leadership inclusif. Celui-ci se divisera en quatre parties couvrant la posture épistémologique et le type de recherche, la procédure de recherche, les critères de qualité de recherche ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Posture épistémologique et type de recherche

Cette recherche conduite dans le domaine des sciences de l'éducation adopte une posture qualitative interprétative. Pour Weber (1968), ce type de recherche vise à comprendre les phénomènes sociaux et humains et le sens donné à une expérience par un individu.

En recherche qualitative, l'interprétation est donc essentielle pour parvenir à des conclusions pertinentes. Ce courant épistémologique se traduit notamment par l'importance de la compréhension du sens de la réalité des individus. L'épistémologie interprétative s'insère aussi dans une perspective systémique et interactive. Plus précisément, le chercheur doit prendre en considération le contexte et revenir fréquemment aux participants pour valider sa compréhension du phénomène. Ainsi, il est possible pour le chercheur de recueillir des données associées à l'environnement, au contexte permettant de préciser les données initialement recueillies lors d'entretiens par exemple. Enfin, dans un courant interprétatif, le savoir produit n'est pas généralisable. Il s'applique à un contexte précis et s'insère dans une culture et une temporalité données (Savoie-Zajc, 2011) tout en étant potentiellement transférable à des contextes semblables.

Denzin et Lincoln (1994) proposent une définition complète de la recherche qualitative/interprétative :

La recherche qualitative/interprétative consiste en une approche de la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail. (traduction libre, p. 2)

Ainsi, dans le contexte de cette recherche, plusieurs questionnements ont été adressés aux participantes, au courant des entretiens ou à l'extérieur de ceux-ci, dans l'optique de saisir le mieux possible leur réalité.

De plus, cette recherche est de nature exploratoire puisque l'éducation inclusive est un thème relativement récent en éducation au Québec et que peu de recherches ont été menées auprès des directions d'établissements scolaires au secondaire quant à leurs pratiques inclusives. Il s'agit donc d'une entrée en matière, principalement en raison de l'étude des principes du leadership inclusif chez les participants. De fait, les participants sont peu nombreux, afin de nous permettre une exploration du phénomène à l'étude.

3.2 Procédure de recherche

Cette section permettra de présenter l'ensemble des détails spécifiques et les procédures utilisées pour réaliser ce projet de recherche. D'abord, il sera question de présenter les critères ayant mené à la sélection des participants de même que la façon dont ils ont été recrutés. Ensuite, la méthode de cueillette de données utilisée auprès de ces participants sera présentée. Finalement, la façon dont les données recueillies ont été traitées et analysées en vue de la présentation des résultats au chapitre suivant sera explicitée.

3.2.1 Sélection et recrutement des participants

Dans le contexte d'une recherche qualitative/interprétative, les participants sont choisis intentionnellement, selon des critères précis en lien avec le projet de recherche. Bref, on cible « leur compétence perçue comme pertinente au regard de la problématique de recherche » (Savoie-Zajc,

2011, p. 131). On parle ainsi d'un échantillonnage théorique. Pour cette recherche, nous visions à nous entretenir avec des directions d'établissements scolaires secondaires. Celles ayant été sélectionnées sont des personnes reconnues pour leur leadership inclusif ou pour leur intérêt à mettre en œuvre une approche inclusive dans leur école.

Plus précisément, les participantes ont été sélectionnées et approchées sur recommandation de cinq chercheurs ou acteurs des milieux scolaires issus du réseau de la chercheuse et de sa direction de recherche (directions d'école, conseiller pédagogique et membre du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire [LISIS]). Ces cinq personnes référentes provenaient des régions de Québec et de Montréal ainsi que de leur périphérie. Une voie d'accès à des participants potentiels envisagée consistait à contacter la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement, mais cela ne nous permettait pas d'obtenir l'avis de quelqu'un connaissant de façon plus personnelle le participant potentiel pour être en mesure de juger de son niveau de leadership inclusif. À cet effet, une grille critériée a été envoyée par courriel aux contacts afin d'avoir un aperçu des pratiques et des perceptions se rattachant aux caractéristiques d'un leader inclusif chez le participant potentiel. Cette grille comprend des questions plus générales sur les fondements de l'école inclusive, dépassant la seule thématique des élèves ayant des BEP et certains items du *Principals and Inclusion Survey* (Praisner, 2000) (voir *appendice A*). Ce questionnaire a initialement été créé par Praisner (2000) dans le cadre de sa thèse de doctorat ayant pour objectif principal d'étudier les attitudes des directions d'écoles primaires par rapport à l'inclusion d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Bien que nous ne partagions pas le même objectif en utilisant ce questionnaire, la section III portant précisément sur les attitudes par rapport à l'inclusion des élèves avec des BEP nous semblait intéressante à adapter pour bâtir l'outil de recrutement. Le questionnaire original propose plutôt des affirmations globales par rapport à l'inclusion des élèves avec des BEP. Nous en avons donc modifié plusieurs pour les adapter au contexte de notre étude et à la visée de recrutement pour laquelle nous avons utilisé un questionnaire tout en s'inspirant également du cadre de référence croisant les dimensions de l'éducation inclusive et les principes du leadership inclusif. Le tableau 3.1 ci-dessous rattache les énoncés originaux du questionnaire de Praisner à ceux que nous avons utilisés dans le cadre de la phase de recrutement.

Tableau 3.1 Comparaison des énoncés de la section III du questionnaire *Principals and Inclusion Survey* (Praisner, 2000) et des énoncés de l'outil de recrutement de ce mémoire

Énoncés du questionnaire original (Praisner, 2000)	Énoncés de l'outil de recrutement du projet de recherche actuel adaptés du questionnaire original
Only teachers with extensive special education experience can be expected to deal with students with severe/profound disabilities in a school setting.	La direction demande que tous les enseignants interviennent auprès des élèves HDAA et non seulement que les enseignants d'adaptation scolaire.
A good regular educator can do a lot to help a student with a severe/ profound disability.	
It is unfair to ask/expect teachers to accept students with severe/profound disabilities.	
Schools with both students with severe/profound disabilities and students without disabilities enhance the learning experiences of students with severe/profound disabilities.	Au quotidien, dans les activités se déroulant en dehors du contexte académique, la direction favorise l'inclusion de tous les élèves.
Students with severe/profound disabilities are too impaired to benefit from the activities of a regular school.	
Students without disabilities can profit from contact with students with severe/profound disabilities.	
In general, students with severe/ profound disabilities should be placed in special classes/schools specifically designed for them.	Tout en tenant compte du contexte québécois et du modèle scolaire en place, la direction prend des décisions favorisant le plus possible l'inclusion de l'ensemble des élèves dans les classes régulières.
Regular education should be modified to meet the needs of all students including students with severe/ profound disabilities.	
It should be policy and/or law that students with severe/profound disabilities are integrated into regular educational programs and activities .	
No discretionary financial resources should be allocated for the integration of students with severe/ profound disabilities.	La direction s'assure de mettre en place les ressources nécessaires disponibles (financières, formation, accompagnement des enseignants...) pour l'inclusion des élèves.

Créés à partir des principes du leadership inclusif de Ryan (2006), les six autres énoncés de l'outil vont comme suit :

- La direction a tendance à défendre les principes inclusifs dans plusieurs contextes;
- De façon formelle ou informelle, la direction sensibilise le personnel de l'école quant à la philosophie de l'éducation inclusive;

- La direction intervient dans les situations en amenant les acteurs scolaires à réfléchir aux pratiques visant à exclure un groupe de personnes (ex. EHDAA, LGBTQ+, diversité culturelle...);
- De façon formelle ou informelle, la direction favorise le dialogue dans le respect, la tolérance et en s'assurant que chacun puisse s'exprimer également;
- La direction fait un suivi et accompagne les enseignants pour développer des pratiques pédagogiques inclusives, c'est-à-dire qui s'adaptent à l'ensemble des besoins des élèves d'un groupe;
- La direction met en place des règlements et une organisation de l'école qui visent à favoriser l'éducation inclusive. Il en est de même dans le projet éducatif de l'école.

En résumé, notre outil de recrutement cherchait à en apprendre plus sur le candidat potentiel en lien avec les caractéristiques du leader inclusif suivantes (Ryan, 2006) :

1. Défense des principes inclusifs dans différents contextes;
2. Sensibilisation du personnel de l'école par rapport à la philosophie de l'éducation inclusive;
3. Interventions pour amener son équipe à réfléchir sur les pratiques visant à exclure un groupe de personnes;
4. Mise en place d'un dialogue favorisant le respect, la tolérance et la place pour chacun de s'exprimer;
5. Accompagnement pour le développement de pratiques pédagogiques plus inclusives;
6. Mise en place de règlements et d'une organisation scolaire favorisant l'éducation inclusive;
7. Promotion de l'éducation inclusive au quotidien, dans toutes les activités se déroulant en dehors du contexte académique;
8. Exigence envers tout le personnel d'intervenir auprès des élèves HDAA et non seulement ceux d'adaptation scolaire;
9. Prise de décisions favorisant le plus possible l'inclusion de l'ensemble des élèves dans les classes régulières;
10. Mise en place de ressources nécessaires pour l'inclusion des élèves.

Contrairement au questionnaire original qui sonde plutôt les répondants sur leur degré d'accord avec les énoncés présentés, l'outil de recrutement de ce projet exigeait des personnes de référence

d'évaluer la fréquence (« souvent », « parfois », « jamais » ou « je ne sais pas ») de chacune des caractéristiques en lien avec une direction adoptant un leadership inclusif, chez le candidat potentiel, en contexte d'éducation inclusive. Pour chaque caractéristique à évaluer, un espace était réservé pour y inscrire des commentaires au besoin.

Pour sélectionner les participants potentiels, lorsque la fréquence des caractéristiques était majoritairement évaluée à « souvent » par les personnes de référence, la candidature était retenue. Ainsi, toutes les candidatures respectaient ce critère. Trois directions d'établissement sur quatre ont donc été sélectionnées sur la base des connaissances des cinq chercheurs ou acteurs du milieu scolaire; deux d'entre eux ayant soumis la même candidature. Nous avons volontairement écarté une candidature pour des obstacles administratifs plus complexes reliés à l'autorisation à participer à l'étude et parce que trois participants nous semblaient suffisants pour répondre aux objectifs prévus pour les projets de recherche de 2^e cycle dans le cadre d'un mémoire de recherche de nature exploratoire. Également, le processus de recrutement fut complexe, car, comme mentionné précédemment, le profil recherché et les caractéristiques étaient très spécifiques. Avoir davantage de personnes participantes qui auraient plus ou moins correspondu aux critères recherchés n'aurait pas permis d'atteindre les objectifs fixés. De plus, bien que nous aurions souhaité avoir accès à des participantes issues de différents milieux géographiques (rural, de banlieue, urbain), cela n'a pas été possible en raison du type très précis de profil recherché. Par ailleurs, l'horaire déjà très chargé des directions d'établissement constituait aussi un enjeu en soi pour trouver des moments de disponibilité. Les participantes retenues ont par la suite été approchées par courriel (*voir appendice B*) pour connaître leur intérêt à prendre part à un entretien.

3.2.2 Méthodes de cueillette des données

Grâce à des entretiens individuels semi-dirigés, le leadership inclusif a été abordé à l'aide de ses sept principes : plaider pour l'inclusion, éduquer la communauté scolaire, développer une conscience critique pour favoriser l'inclusion, favoriser le dialogue, mettre l'accent sur les apprentissages des élèves et les pratiques en classe, adopter des stratégies décisionnelles et des politiques inclusives ainsi qu'intégrer les approches inclusives de l'école au quotidien. Les directions devaient partager les pratiques inclusives qu'elles adoptent en lien avec chacun de ces principes de même que les obstacles ou les difficultés qu'elles rencontrent ou croient possible de

rencontrer. Les participants ont aussi été invités à mettre en lumière les aspects du leadership inclusif qu'elles considèrent plus difficiles à mettre en place dans les écoles secondaires québécoises actuelles. Les entretiens se sont déroulés en ligne via la plateforme Zoom. D'une durée d'environ 75 minutes, l'unique entretien conduit avec chaque participant a été enregistré à l'audio pour fins de transcription.

Avant chaque entretien, le site Internet de l'école dirigée par chaque participant a été consulté pour recueillir des informations à propos du contexte. Ces informations publiques ont été colligées sous deux formats : des impressions d'écran et le téléchargement des documents pertinents (par exemple, projet éducatif, plan d'engagement vers la réussite du CSS, exemples de lettres aux parents signées de la direction, site web de l'école...). Cette collecte d'informations a permis de mieux comprendre le contexte de chaque école, notamment en lien avec les groupes d'adaptation scolaire présents, les différentes concentrations offertes, les valeurs prônées, etc. Lors de l'entretien, il était plus simple pour la chercheuse de comprendre la réalité de chacune des écoles en faisant des liens avec ce qu'elle avait exploré précédemment en ligne et ce que le participant élaborait. Elle pouvait également s'en servir pour questionner les participants afin de mieux comprendre certains aspects lus sur le site web de leur école jugés pertinents pour le projet de recherche.

3.2.3 Procédures de traitement et d'analyse des données

Les données, c'est-à-dire les entretiens, ont été transcrites sous forme de verbatim, puis importées sur le logiciel NVivo qui a servi à l'analyse de données. Les impressions d'écran et les documents téléchargés sont quant à eux demeurés dans un dossier de l'ordinateur de la chercheuse, lequel elle consultait au besoin lors de l'analyse des données. Ceux-ci n'ont donc pas été analysés systématiquement.

L'analyse des données s'inscrit dans une logique inductive déductive (aussi appelée inductive et délibératoire) (Savoie-Zajc, 2011). En effet, pour codifier les données, celles-ci ont été analysées à l'aide du cadre théorique (les principes du leadership inclusif et les trois dimensions de l'éducation inclusive (voir la section 2.2.1 du chapitre 2). Concrètement, chacun des verbatims a eu droit à une première lecture au cours de laquelle chacun des passages, selon les thèmes abordés au moment des entretiens, a été codé dans NVivo à partir des principes du leadership inclusif.

Effectivement, un arbre de codes avait d'abord été créé et des extraits des entretiens étaient ensuite reliés à chacun d'eux. Puisque le cadre conceptuel avait déjà été réfléchi à partir d'un croisement entre les dimensions de l'éducation inclusive et les principes du leadership inclusif (voir la figure 2.6), le classement consistait à associer de la façon la plus juste possible chacun des extraits à la dimension et au principe correspondants. En cas d'incertitude, la chercheuse retournait consulter son cadre de référence et les descriptions plus approfondies de chaque dimension et principe pour appuyer son choix. Il est à noter que le double codage a été effectué à quelques reprises pour certains extraits qui pouvaient être associés à plus d'un principe ou dimension parce que les concepts étaient interreliés (par exemple, la culture inclusive est à la base des pratiques et des politiques inclusives; les pratiques peuvent constituer des actions qui portent l'application des politiques...). Ensuite, une deuxième lecture des verbatims a servi à analyser de façon plus précise chaque section découpée de la première lecture. C'est à ce moment que nous avons fait émerger des sous-catégories, soit de nouveaux codes, pour chacun des principes. Ainsi, l'analyse est devenue plus précise et a permis de regrouper des éléments de plus en plus semblables d'une participante à l'autre. Certains thèmes abordés lors des entretiens ont également émergé, c'est-à-dire qu'ils faisaient catégorie à part des thèmes du cadre théorique. Toutefois, nous avons la latitude nécessaire pour les ajouter à l'analyse.

De façon globale, les entretiens ont permis de dégager des informations en lien avec deux catégories de thèmes importants, et ce pour chacun des principes du leadership inclusif :

- 1) Les pratiques liées au leadership inclusif et aux trois dimensions de l'éducation inclusive actuellement en place ou vécues dans les écoles secondaires au Québec ;
- 2) Les obstacles liés au leadership inclusif et aux trois dimensions de l'éducation inclusive actuellement en place ou vécus dans les écoles secondaires au Québec.

3.3 Critères de qualité de recherche

Guba et Lincoln (1982) ont proposé quatre critères méthodologiques propres à la recherche qualitative/interprétative. Le premier est celui de crédibilité. Il vise à ce que les données rapportées, dans ce cas-ci les paroles des participants, soient bien interprétées. Afin d'arriver à respecter ce

critère, les participants ont été invités à lire un résumé des analyses les concernant. Ils avaient aussi l'occasion de commenter et de rectifier certains passages.

Ensuite, il faut s'assurer, pour le deuxième critère, que les données soient transférables. Comme il s'agit d'une recherche qualitative et que les participants sont peu nombreux, nous avons veillé à décrire de façon détaillée tous les éléments spécifiques à chacun des contextes des participants (nombre d'élèves dans l'école, milieu géographique où est située l'école, proportion d'élèves avec des BEP dans l'école, expérience professionnelle du participant, etc.). Les données ne peuvent évidemment pas être généralisées, mais le contexte dans lequel elles se situent fournit des informations pertinentes pour l'interprétation des résultats.

Le troisième critère de rigueur méthodologique est la fiabilité. Plus précisément, nous avons tenu un journal de bord tout au long de l'analyse des données. Celui-ci nous a notamment permis de noter nos réflexions au cours de cette étape d'analyse relativement à la création des codes émergents. Ces réflexions visaient à consigner, au fur et à mesure, chaque nouveau code créé et à en évaluer le caractère exclusif (un seul code renvoie à une idée précise). Aussi, la codification des données effectuée avec le logiciel NVivo permet un retour facile vers les données brutes, permettant ainsi d'identifier exactement les propos des participants associés à tel ou tel code. De cette façon, les décisions et interprétations qui en ont résulté peuvent être expliquées et justifiées.

Enfin, le dernier critère est celui de confirmation, qui s'assure de la meilleure objectivation possible tout au long de la recherche. La confirmation nous a amené à bien justifier nos instruments de collecte de données ainsi qu'à recueillir les données de façon rigoureuse. Pour s'assurer de cette rigueur, toute la démarche de collecte et d'analyse a été clairement décrite et la vérification externe des données a été priorisée dans la mesure du possible, c'est-à-dire que les informations incertaines ou plus complexes à interpréter ont été validées par les participantes.

3.4 Considérations éthiques

Dans l'optique de respecter la Politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains, le présent projet de recherche a pris les mesures appropriées. En ce qui a trait à la confidentialité, aucun nom des participants n'a été divulgué. Ceux-ci ont été remplacés par des pseudonymes dans

le but de maintenir la confidentialité. Il en est de même pour les noms des écoles et des centres de services scolaires concernés. En plus, une attention particulière a été accordée à la façon de décrire les milieux scolaires des participantes. Nous avons le souci de rendre les informations trop précises ou spécifiques aux milieux plus globales afin d'empêcher leur identification.

La participation à l'étude s'est faite de façon libre et volontaire. Pour permettre aux participants de prendre une décision éclairée, une lettre de présentation du projet leur a été fournie avant le début de leur implication via courriel (*voir appendice B*). De plus, chacun d'eux a dû signer un formulaire de consentement pour la participation à l'étude (*voir appendice C*). Bien entendu, tout participant pouvait prendre la décision de se retirer à n'importe quel moment du projet de recherche.

Il est à noter que le début de la collecte de données de ce projet de recherche était tributaire de l'approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants plurifacultaire. Celle-ci a donc débuté le 28 avril 2022 avec la première participante et a pris fin le 5 juillet 2022 avec la troisième et dernière participante.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite des entretiens virtuels réalisés auprès des trois participantes de ce projet. Le parcours professionnel de ces dernières est d'abord présenté. Ensuite, le contexte de l'école que chacune dirige est décrit dans l'optique de développer une meilleure compréhension de son fonctionnement. En guise de rappel, l'entretien semi-dirigé reposait principalement sur des thèmes entourant le leadership inclusif et l'éducation inclusive afin d'entendre les participantes sur leur expérience et les obstacles qu'elles rencontrent dans leur mise en œuvre. Une analyse qualitative des verbatims à l'aide du logiciel NVivo a permis de catégoriser de la façon la plus exhaustive possible les thèmes ayant été abordés par les participantes. À ce sujet, un thème a émergé lors des entretiens, soit la comparaison de l'éducation inclusive au primaire par rapport au secondaire. Celui-ci sera présenté à la section 4.3.

4.1 Présentation des participantes et de leur contexte de travail

Pour faciliter la compréhension des résultats, le tableau 4.1 regroupe les informations concernant chacune des participantes : pseudonyme, nombre d'années d'expérience en direction, nom de remplacement de l'école et indice de défavorisation de l'école. Les écoles proviennent de trois régions administratives, soit Chaudière-Appalaches, Lanaudière et Mauricie. Ces informations n'ont pas été intégrées directement dans le tableau afin de respecter la confidentialité des participantes et pour réduire le risque d'identification. Viennent ensuite la présentation du parcours professionnel et du contexte de travail des directions d'école interrogées, incluant les conceptions générales de l'inclusion et du leadership inclusif de chacune.

Tableau 4.1 Présentation des participantes et de leur école

	Pseudonyme	Nombre d'années d'expérience en direction	Formation initiale	Nom de remplacement de l'école	Indice de défavorisation de l'école
1 ^{re} participante	Brigitte	Plus de 12 ⁷	Adaptation scolaire	École de la Floraison	5
2 ^e participante	Véronique	8	Français	École du Soleil	3
3 ^e participante	Simone	9	Préscolaire/ primaire	École Papillon	3

4.1.1 Cas 1 : Brigitte – École de la Floraison

Brigitte est à la tête de l'équipe de direction de l'École de la Floraison depuis maintenant une douzaine d'années et sa formation initiale est en enseignement en adaptation scolaire. Au cours de sa carrière, elle a aussi collaboré à de nombreuses reprises avec des chercheurs en éducation pour des projets de recherche-action. Elle s'est dit très choyée d'avoir été référée à titre de direction exerçant un leadership inclusif. Vu sa collaboration passée avec plusieurs personnes qui s'intéressent à l'éducation inclusive, elle était flattée qu'on lui reconnaisse cette compétence.

Brigitte explique que l'inclusion va au-delà de l'intégration, puisqu'inclure signifie avant tout donner l'accès aux classes régulières pour l'ensemble des élèves. Toutefois, selon elle, certains jeunes seront plus heureux, mieux accompagnés et développeront une meilleure estime de soi dans des regroupements tels que le « groupe scolaire⁸ » qu'elle considère aussi faire partie de l'inclusion. Elle est d'avis que l'inclusion vise tout le monde et non seulement les élèves éprouvant des difficultés quelconques : « l'inclusion, pour moi, va aussi large que la bonne place à tout le monde à ... [...] être sur son petit " x " [...] ». Dans le même ordre d'idées, Brigitte pense aussi aux adultes qui travaillent à l'école lorsqu'elle fait référence à l'inclusion, ceci parce qu'elle croit qu'il faut

⁷ La participante nomme être directrice à cette école depuis douze ans, mais, lors de son entretien, elle partage des expériences passées à titre de directrice dans au moins une autre école avant celle-ci.

⁸ Ce type de regroupement, dans l'école que dirige Brigitte, s'adresse aux élèves du premier cycle du secondaire et est exclusivement composé d'élèves avec des difficultés d'apprentissage et qui disposent d'outils technologiques. Il est décrit à la page 68.

miser sur les forces de chacun pour être en mesure de développer le plein potentiel de l'équipe-école.

Quant au leadership inclusif, Brigitte affirme qu'il s'agit, comme pour le leader traditionnel, d'être rassembleur et en mesure d'amener une équipe du point A au point B. Cependant, elle précise que le leader inclusif, lui, se démarque principalement par son attitude, ses croyances et ses principes. Il est important d'être clair dans ses attentes, présent, impliqué et solide. Aussi, le leader inclusif doit l'être dans toutes les sphères de l'école selon Brigitte, c'est-à-dire tant auprès des élèves que dans ses choix administratifs. Il innove dans ses décisions pour le bien-être des élèves, comme lorsqu'il fait le choix d'adopter une approche *looping*⁹ qui demande de revoir l'organisation scolaire complète de l'école.

L'école de la Floraison dont Brigitte est la directrice se compose de plus de 1700 élèves, et 130 à 140 nouveaux y font leur entrée chaque année. La directrice estime que l'école accueillera près de 2000 élèves d'ici deux ans. De façon globale, elle considère que l'école entretient une culture d'éducation inclusive depuis plusieurs années déjà, mais elle admet qu'il y a toujours place à l'amélioration.

L'équipe a opté pour un modèle de concentrations à travers l'école, c'est-à-dire que tous les élèves, dès le début de leur parcours, doivent faire le choix d'une concentration. L'offre est vaste selon Brigitte : art dramatique, arts plastiques, sciences, langues, communication, scolaire, sport. Également, chaque concentration vient avec un grand voyage à la fin de son parcours. Par exemple, les élèves du profil art dramatique se rendent habituellement en Europe pour un festival de théâtre tandis que ceux en apprentissage d'une langue visitent le Costa Rica ou l'Espagne pour mettre à profit leurs connaissances linguistiques. D'ailleurs, ces voyages sont en train de s'implanter graduellement dans les groupes d'adaptation scolaire. Brigitte considère ces derniers comme des concentrations à part entière, à l'instar des autres groupes de l'école. Il est toutefois utile de

⁹ L'approche *looping* se caractérise principalement par le fait qu'un enseignant enseigne deux ou plusieurs années de suite à un même groupe d'élèves.

mentionner ici que les élèves handicapés ou en difficulté sont dirigés vers ces classes et ne les choisissent pas.

À propos de ces classes d'adaptation scolaire, il en existe quelques-unes à cette école. On y retrouve les types de classes suivants : pour les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme, pour ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne, pour des élèves des groupes de présecondaire qui n'ont pas encore tous les acquis du primaire, pour favoriser l'accès à la formation professionnelle ainsi que pour les élèves suivant des programmes de formation axés sur l'emploi (PFAE), c'est-à-dire Formation à un métier semi-spécialisé (FMS) et Formation préparatoire au travail (FPT). Il y avait aussi auparavant des classes pour les élèves présentant des troubles de comportement, mais elles ont été abolies depuis quelques années puisque la directrice considérait qu'elles « ne fonctionnaient pas. » La décision a donc été prise que ces élèves soient intégrés dans les autres groupes de l'école où ils travailleraient à même ces dernières les comportements adéquats.

Il existe aussi à l'École de la Floraison une concentration axée sur le volet scolaire appelée communément « groupe scolaire » qui s'adresse aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, mais qui étaient tout de même en réussite à la fin de leur primaire. Aucun d'eux ne présente de difficulté comportementale. Les enseignants responsables de ces groupes sont reconnus par Brigitte pour leurs stratégies pédagogiques efficaces, leur capacité à différencier et à adapter leurs approches, leurs habiletés d'introspection face à leurs pratiques ainsi que leur volonté d'enseigner à ces élèves. Dans ce parcours, des périodes supplémentaires en français et en mathématiques sont prévues à l'horaire. De plus, l'enseignante de français de ces groupes est appelée à faire du co-enseignement avec les autres enseignants en vue de favoriser le transfert des stratégies de lecture dans toutes les matières. Elle est aussi présente en soutien pour le bon fonctionnement des aides technologiques que tous les élèves de ces groupes possèdent.

Par ailleurs, l'école de la Floraison favorise une approche *looping* pour tous les élèves du premier cycle du secondaire, c'est-à-dire que les enseignants enseignent aux mêmes élèves pendant deux années consécutives. C'est le lien significatif entre élèves et enseignants qui est mis de l'avant, selon la directrice. Le même principe a été mis en place en histoire de 3^e et de 4^e secondaires. À quelques exceptions près, les groupes du deuxième cycle du secondaire ne sont pas soumis au

looping en raison du grand nombre d'options possibles dans les différentes matières, ce qui complexifie grandement l'organisation scolaire de ce cycle.

4.1.2 Cas 2 : Véronique – École du Soleil

Notre deuxième participante, Véronique, a d'abord été enseignante de français au secondaire pendant douze ans. Ensuite, elle a poursuivi sa carrière à titre de directrice adjointe pendant cinq ans. D'ailleurs, elle a déjà occupé ce poste à l'école où elle travaille présentement. Depuis trois ans, elle est directrice d'école, les deux dernières années étant au primaire. Il s'agit donc de sa première année comme directrice à l'École du Soleil. Véronique a apprécié qu'on la réfère à titre de directrice adoptant un leadership inclusif. Cependant, elle semblait surprise de cette recommandation et espère correspondre au type de participant recherché. Elle croit que sa référence est surtout liée au fait qu'elle adore travailler en équipe et qu'elle a une volonté de faire progresser les enseignants dans leurs compétences.

Pour Véronique, l'éducation inclusive réfère principalement à l'inclusion des élèves en difficulté dans les groupes réguliers. En ce qui concerne les groupes d'adaptation scolaire, c'est surtout, pour elle, de les inclure au sein de l'école. Quant au rôle de la direction concernant l'inclusion, Véronique est d'avis qu'elle devrait adopter un leadership inclusif, concept qu'elle définit principalement par le travail d'équipe. Pour elle, cela peut se traduire par des rencontres d'équipes multi où les compétences de différents corps d'emploi sont mises à contribution. De son avis, il est essentiel d'être à l'écoute de tous les membres de l'équipe-école, c'est-à-dire en étant toujours à l'affût de leur pouls.

L'École du Soleil est composée de 600 élèves répartis de la 1^{re} à la 5^e secondaires ainsi qu'en adaptation scolaire. Il y a une moyenne de cinq enseignants par département, sauf en français où ils sont plus nombreux.

L'établissement fonctionne également avec un modèle de profils. On en offre neuf : immersion linguistique, arts de la scène, arts visuels, entrepreneuriat, accès DEP (diplôme d'études professionnelles), hockey sur glace, informatique et robotique, plein air et environnement ainsi que

sport. Deux à trois groupes dans l'école n'ont pas de profil¹⁰. On y retrouve aussi un groupe d'appui destiné aux élèves du 1^{er} cycle du secondaire. Ceux-ci sont ciblés dès la 6^e année et ont trois ans pour terminer ce cycle normalement réalisé en deux ans. Les enseignants de ces groupes effectuent du co-enseignement en tout temps et l'orthopédagogue est souvent présent. De plus, la même équipe d'enseignants suit les élèves pendant leurs trois premières années du secondaire.

En ce qui a trait aux groupes d'adaptation scolaire, il y a une classe de cheminement continu pour le premier cycle du secondaire où les élèves ont cumulé plus de deux ans de retard sur le plan scolaire. Ceux-ci sont intégrés dans les autres groupes de l'école lors des périodes de profil, qu'ils choisissent en fonction de leurs intérêts, c'est-à-dire trois périodes sur un cycle de neuf jours. Au deuxième cycle, on offre les PFAE, soit la FMS et la FPT.

4.1.3 Cas 3 : Simone – École Papillon

La troisième et dernière participante, Simone, dirige l'École secondaire Papillon. Elle a beaucoup d'expérience en enseignement dans les milieux défavorisés en région, hors de la métropole qu'est Montréal. La multiethnicité à son école actuelle est donc une nouvelle réalité pour elle.

Simone a été enseignante au primaire pendant près de 11 ans avant d'être embauchée comme directrice adjointe pour cinq années consécutives. Ensuite, elle a fait le saut comme directrice adjointe aux services éducatifs de son CSS où elle a développé des compétences en lien avec les CAP et les pratiques collaboratives. Elle a finalement fait son retour dans les écoles, comme directrice cette fois-ci : deux ans au primaire, puis deux ans au secondaire à l'école où elle travaille actuellement.

Alors qu'il a été possible de partager la façon dont Brigitte et Véronique avaient accueilli leur référence pour ce projet de recherche, il n'est pas possible de le faire pour Simone puisque ces données ne sont pas accessibles étant donné le début tardif de l'enregistrement lors de l'entretien.

¹⁰ Les termes varient d'une participante à l'autre, selon leur milieu, en ce qui concerne les projets pédagogiques particuliers (PPP). L'école de la Floraison utilise le terme « concentration » tandis que l'école du Soleil utilise le terme « profil ». Dans les deux cas, il s'agit de PPP.

Lorsque Simone a été contactée pour participer à ce projet de recherche, elle a d'abord voulu en savoir davantage sur les concepts d'éducation inclusive et de leadership inclusif. Nous lui avons donc fait parvenir un extrait du cadre conceptuel pour qu'elle se familiarise avec les concepts que nous allions aborder. Seule cette participante a fait cette demande parmi les trois.

Pour Simone et considérant son rôle de direction, l'éducation inclusive veut qu'elle soit à l'écoute des besoins et des idées des membres de l'équipe-école. Cependant, c'est elle qui est responsable de s'assurer que ces discussions respectent les cadres de référence et les données probantes de la recherche en éducation. Selon elle, la direction a aussi le devoir de favoriser les approches collaboratives où l'expertise de tous les corps d'emploi est mise en commun.

Simone voit beaucoup de similarités entre le leadership inclusif et le leadership transformationnel dont elle a souvent entendu parler en lien avec le thème des écoles efficaces. Elle est d'avis qu'un leader inclusif, comme elle, doit prôner les relations égalitaires et non hiérarchisées, et ce, au sein de tous les corps d'emploi, chacun contribuant à sa façon à la réussite des élèves. Simone souligne qu'il demeure important pour ce type de leader d'être en mesure de trancher lors de certaines situations même si l'écoute, le dialogue et la collaboration sont au cœur des prises de décision. De son expérience de directrice adjointe aux services éducatifs dans son CSS, c'est surtout son implication et l'importance qu'elle accordait et qu'elle accorde toujours aux pratiques pédagogiques considérées comme étant efficaces qui rejoignent le leadership inclusif.

L'école Papillon compte plus de 1100 élèves, dont le quart sont issus de l'immigration. On y retrouve aussi près de 40% d'élèves avec un plan d'intervention, mais aucune classe d'adaptation scolaire. Il s'agit d'une école de quartier sans programmes dits régionaux et particuliers, ces deux types de programmes étant offerts dans d'autres écoles du CSS. Des profils sont toutefois proposés à tous les élèves de l'école. La plupart de ces profils ont des places limitées et payantes (soccer, informatique, science et sport), mais le profil citoyen du monde est offert gratuitement à tous les autres élèves, de la 1^{re} à la 3^e secondaire. Cette décision que chaque élève soit inscrit à un profil a été prise afin de développer le sentiment d'appartenance de tous envers l'école et pour qu'aucun élève ne soit sans profil.

Lorsque les places à l'école pour les jeunes du quartier sont comblées et qu'il en reste certaines vacantes dans les profils, l'établissement ouvre ses portes aux autres élèves qui ne font pas partie de son territoire. Bien que les profils soient appréciés, ils ne sont pas aussi populaires que les programmes régionaux proposés par d'autres écoles et auxquels beaucoup d'élèves du CSS posent leur candidature. Contrairement aux programmes régionaux qui nécessitent de bonnes aptitudes scolaires faisant l'objet de critères d'admission, les profils proposés à l'école que dirige Simone n'ont aucune condition d'admission. La directrice considère d'ailleurs qu'ils peuvent être un facteur de protection et de motivation important pour les élèves en difficulté.

Bien que l'indice de défavorisation de l'école soit de 3 et qu'il s'agisse d'un milieu assez favorisé, les coûts associés à certains profils peuvent en restreindre l'accès pour des élèves de familles moins nanties sur le plan économique, dont plusieurs sont issues de l'immigration. Dans certains cas, l'école offre des mesures d'aide financières. La participante mentionne également que puisque la majorité des élèves du territoire de l'école ayant de fortes aptitudes académiques sont acceptés dans les programmes régionaux dans d'autres établissements du CSS, l'école reçoit une forte population d'élèves en difficulté, ce qui n'est pas nécessairement représentatif de l'indice de défavorisation de l'avis de Simone. Ainsi, la direction mise beaucoup sur les approches pédagogiques probantes en éducation, la flexibilité et la conception universelle de l'apprentissage pour venir en aide au plus grand nombre d'élèves avec des besoins particuliers. Simone précise toutefois qu'il s'agit d'un travail en constante évolution et que ces pratiques ne sont pas encore uniformes et parfaites. Des rencontres d'équipe fréquentes par département sont d'ailleurs exigées par la direction afin de discuter de pédagogie.

Tout comme les autres écoles du CSS, l'établissement offre aussi deux classes de soutien pédagogique. Au sein de celles-ci, on accueille un maximum de vingt élèves et c'est un enseignant d'adaptation scolaire qui leur enseigne. Ceux-ci reçoivent davantage de soutien, mais ne sont pas en modification de programme, c'est-à-dire qu'ils suivent le programme régulier selon leur âge. Cependant, Simone mentionne que ce modèle est appelé à disparaître dans le CSS, l'objectif étant de tendre vers des classes davantage hétérogènes. Par ailleurs, l'école n'accueille aucune autre classe d'adaptation scolaire.

4.2 Le leadership inclusif selon les directions d'écoles rencontrées

Cette section présente l'ensemble des résultats récoltés à la suite des entretiens réalisés avec les trois participantes. Ceux-ci ont été regroupés par dimension de l'éducation inclusive, puis en fonction des principes du leadership inclusif en concordance avec notre cadre théorique. Dans chaque sous-section, les éléments rapportés par les participantes sont présentés et sont ensuite suivis des obstacles rencontrés par ces dernières dans leur pratique.

4.2.1 Culture inclusive

Dans cette section, les thèmes relatifs à la culture inclusive sont présentés. Il s'agit des propos des participantes concernant le climat, les croyances et les valeurs inclusives véhiculées au sein de l'école, comme l'équité, la bienveillance et la diversité. La culture inclusive regroupe également les liens bâtis et entretenus avec la communauté de même que la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire, tous corps d'emploi confondus. Les propos des participantes mettent aussi l'accent sur la vision positive du personnel par rapport aux élèves et sur les efforts mis en place pour éliminer les obstacles à l'inclusion.

4.2.1.1 Plaider pour l'éducation inclusive

Plaider pour l'éducation inclusive est associé à plusieurs idées chez les participantes, à savoir la vision de l'inclusion déjà en place dans le milieu, le fait d'être à l'écoute des craintes du personnel en lien avec l'inclusion et le rappel des droits des élèves. Les participantes partagent aussi des obstacles auxquels elles sont confrontées comme la résistance du personnel pour modifier la culture déjà en place et le manque de formation par rapport à l'éducation inclusive.

Les deux premières participantes ont l'impression que la **vision inclusive qu'elles portent elles-mêmes est déjà en place au sein de leur école** et qu'il n'est plus autant nécessaire de la faire valoir que par le passé. Pour Brigitte, l'éducation inclusive représente une valeur importante depuis plusieurs années déjà, tant dans son école que dans le CSS. Elle considère que, même si les pratiques sont loin d'être parfaites, un bon chemin a été parcouru depuis plusieurs années et qu'il y a de plus en plus d'ouverture de la part des enseignants. À cet effet, elle mentionne que la

fréquentation des classes régulières pour les élèves en difficulté ne ferait plus partie des débats à avoir avec les enseignants. Il en est de même pour Véronique : il y a deux ans, les groupes de cheminement particulier continu (CPC) n'avaient aucun cours en commun avec les élèves des classes dites régulières. C'est suite à la demande d'un élève, qui voulait lui aussi faire partie du profil hockey, que Véronique a intégré les élèves de ces classes dans les périodes de profil. Au début, ce changement a été difficilement accepté, mais plus maintenant selon ce que Véronique mentionne : « Maintenant, c'est une pratique. Ça fait partie de la culture. »

Néanmoins, alors que Brigitte et Véronique sentent que l'inclusion fait partie des valeurs de leur milieu respectif, elles sont toutes deux d'avis qu'il est important de plaider en faveur de l'inclusion et qu'il faut avant tout **être à l'écoute des membres du personnel et de leurs craintes** qui restent bien présentes face à l'inclusion. À cet effet, Brigitte croit qu'il faut se méfier des mots à la mode en éducation, ce qui est le cas de l'inclusion selon elle, puisque les acteurs scolaires finissent par s'en lasser et n'y accordent plus d'importance. À long terme, cela pourrait se traduire par un refus de participer au changement. Elle juge plus important de miser sur les actions que sur les concepts entourant l'éducation inclusive. Cette approche serait plus douce et subtile selon elle. Aussi, il est essentiel d'accepter que tous n'avancent pas au même rythme dans l'acceptation des changements. Toutefois, Brigitte trouve important de maintenir le discours inclusif et ses idées. Même si l'idée progresse plus lentement dans l'esprit de certains, Brigitte est convaincue que cela permet d'avancer un petit peu. Elle compare d'ailleurs cette technique de leadership à la théorie des petits pas. Il ne faut surtout pas brusquer les gens qui ne sont pas rendus à la même place sur le plan des idées. Par contre, le fait de maintenir le même discours et de le répéter amène chacun et chacune graduellement vers l'objectif, soit l'adoption d'une culture et de pratiques plus inclusives dans ce cas-ci.

Je pense que, dans notre leadership, on doit imposer, mais la main de fer dans le gant de velours, là. On doit imposer, puis on doit influencer, mais on doit respecter les rythmes des gens, aussi [...] Si on leur impose, puis on les oblige à faire des choses qu'ils ne veulent vraiment pas et qu'ils ne croient pas, surtout, ça ne marchera pas, de toute façon. C'est l'élève qui va écoper.

Ainsi, toujours selon Brigitte, il faut persévérer dans la mission de plaider l'inclusion et de profiter de toutes les occasions pour le faire, et ce, même si on fait face à de la fermeture. Par exemple, la

participante raconte qu'elle fait même la promotion des valeurs inclusives dans les moments plus informels comme le souper de Noël. Il s'agit d'une occasion de créer des liens significatifs avec l'équipe tout en poursuivant l'objectif de faire valoir que l'inclusion est une valeur importante pour le leader, lui permettant à chaque fois de semer un petit quelque chose dans l'esprit des gens. Brigitte décrit cette technique comme étant « subtile. » Véronique a un avis similaire à celui de Brigitte. Elle nomme que le concept d'inclusion fait peur à beaucoup d'enseignants et particulièrement ceux qui ne sont pas à l'aise d'enseigner aux élèves avec des BEP. Aussi, le fait de plaider l'inclusion amène chacun et chacune à remettre en question ses pratiques, ce qui peut être déstabilisant. Il est donc essentiel, pour cette direction, d'être à l'écoute des craintes des enseignants qui, parfois, peuvent se traduire en « chialage. »

Lorsqu'il est question des manières de plaider en faveur de l'inclusion, Simone met quant à elle l'accent sur le fait de **rappeler les droits des élèves**. Elle nomme devoir faire face à des enseignants qui ont parfois des rigidités qui vont à l'encontre des encadrements légaux. Par exemple, il arrive que certains refusent l'accès à une feuille de notes lors des évaluations, celle-ci étant pourtant permise lors des examens ministériels. Il en est de même avec le recours à un local isolé en situation d'examen pour certains élèves. Aussi, Simone doit souvent rappeler aux enseignants que les élèves ont droit à leurs aides technologiques lorsque leur usage est inscrit au plan d'intervention, que ce soit lors des cours réguliers ou des évaluations. Tout comme Simone, Brigitte croit en l'importance de faire valoir les droits des élèves pour favoriser l'inclusion. Elle souligne qu'elle a aussi dû faire face à des enseignants réticents face au fait de permettre les aides technologiques aux élèves. Brigitte croit cependant que, pour les amener à faire preuve d'ouverture, il faut offrir des moments de discussion et de l'accompagnement. L'absence de connaissances sur la raison de la mise en place de ces aides ne permet pas aux enseignants d'en comprendre l'importance et, par le fait même, le droit de l'élève qui y est relié.

Les trois participantes ont relevé des obstacles importants quant au fait de plaider pour l'inclusion. D'abord, il est très difficile de modifier une culture déjà en place, et ce, malgré les discours répétitifs. Il y a en effet une certaine **résistance du personnel pour modifier la culture déjà en place**. À titre d'exemple et malgré qu'elle considère qu'une vision inclusive est déjà en place dans son milieu, Véronique partage qu'elle a proposé à son équipe-école de retirer les groupes de soutien pédagogique pour respecter davantage les principes de classe hétérogène. Or, la majorité des

membres du personnel a voté contre la proposition et il lui a été difficile de faire face à autant de refus. Elle explique cela par le fait que ce changement fait peur puisqu'il implique l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. Les enseignants sont réticents à modifier quelque chose qui a toujours été en place dans leur école.

Par ailleurs, selon Brigitte, le **manque de formation par rapport à l'inclusion** est aussi un obstacle important. Promouvoir l'éducation inclusive auprès d'individus, enseignants ou directions, sans d'abord les informer à ce sujet est contre-productif et la participante raconte qu'elle plaiderait l'inclusion dans les tables de direction d'école de son CSS, mais c'était plutôt sans succès dû au « manque d'information, manque de connaissances, manque d'accompagnement des directions d'école. » Le fait de ne pas se mobiliser pour l'inclusion, dans cette situation, ne traduisait pas nécessairement un refus, mais peut-être une crainte face à l'inconnu selon Brigitte.

4.2.1.2 Éduquer la communauté scolaire

Les propos recueillis auprès des directions ont permis de dégager des exemples de modalités d'éducation et formation quant à l'inclusion. À ce sujet, on y aborde la collaboration, qui comprend notamment les communautés d'apprentissage et l'accompagnement individuel, ainsi que la participation à des recherches-actions et les formations offertes par le CSS. Est aussi abordée l'importance de respecter le rythme de chacun dans ces activités de formation. Des enjeux ou défis à propos de ce thème comme le manque d'implication du personnel et la difficulté à mesurer le réinvestissement des formations suivies par les enseignants sont ensuite soulignés, à partir des propos des participantes.

Pour les participantes, il existe plusieurs façons d'éduquer la communauté scolaire et voici des exemples de modalités employées dans leurs milieux scolaires. D'abord, Brigitte aborde l'importance de la **collaboration entre collègues**. Elle donne en exemple une situation où un élève avec un trouble du spectre de l'autisme avait rejoint l'équipe de soccer parascolaire de l'école. L'entraîneur éprouvait beaucoup de difficultés avec cet élève puisqu'il ne comprenait pas l'information de la même façon que les autres joueurs de l'équipe. Pour maintenir l'élève dans l'équipe et venir en aide à l'entraîneur, un membre de l'équipe-école qui connaissait bien l'élève a pris un moment avec l'entraîneur pour l'informer sur les forces et les difficultés du joueur en

question. On l'avait conseillé sur les façons d'aborder l'élève afin que chacun puisse se comprendre. De son côté, Véronique partage que la collaboration, à son école, pouvait se traduire par des enseignants qui assistaient à des formations sur la différenciation pédagogique, par exemple, et qui créaient par la suite des capsules informatives pour partager à leurs collègues. Ainsi, elle considère essentiel de « leur permettre les temps d'échange, leur permettre de se renforcer, d'entendre les nouvelles pratiques. »

Par ailleurs, les **communautés d'apprentissage professionnelles** (CAP) sont une autre forme de collaboration de plus en plus populaire. Véronique en a mis une sur pied à son école où des enseignants, elle-même et une conseillère pédagogique se rencontrent pour discuter de pratiques « probantes » et de différenciation pédagogique.

Parfois, les besoins de formation et d'information des enseignants sont plus spécifiques, comme le souligne Simone qui offre, dans son école, de l'**accompagnement individuel** pour ceux et celles qui éprouvent des difficultés plus pointues. Elle nomme que la réticence et le manque d'ouverture des enseignants pour enseigner aux élèves avec des BEP cache souvent un manque de confiance en soi ou un faible sentiment d'efficacité personnelle. Plutôt que de seulement convaincre et imposer à l'enseignant d'accueillir un élève avec des difficultés, elle met en place un accompagnement. Par exemple, un enseignant dans cette situation a pu bénéficier de la présence de l'orthopédagogue en classe pour l'aider à identifier les besoins des élèves et prioriser des interventions adaptées à ceux-ci.

[...] ç'a fait en sorte que l'orthopédagogue a pu pointer des difficultés chez certains des élèves et que ça fait en sorte que le prof a appris à mieux connaître les difficultés ou besoins, là, on peut dire slash besoins, et tenter d'y répondre puis, pour terminer, que, vers la fin de l'année, ben, oui les besoins étaient encore là, mais l'enseignant était en mesure d'y répondre, les connaissait, donc la personne a pu plus se retirer, là, à ce moment-là.

Pour éduquer la communauté scolaire, Brigitte et tous les membres de son ancienne équipe-école ont eu l'occasion de participer à un projet de **recherche-action** avec une chercheure en éducation. Ceci leur avait d'ailleurs permis d'être « une des premières écoles à avoir un laboratoire de technos d'aide dans l'école. » C'est grâce à cette expérience et à l'acquisition des connaissances qu'elle a

permises que Brigitte a pu implanter de façon efficace l'accès aux aides technologiques dans son école actuelle.

Enfin, Véronique mentionne aussi que des **formations** sont toujours offertes par les services éducatifs du CSS. Il s'agit donc d'une autre façon d'éduquer les membres de l'équipe-école par rapport à l'inclusion lorsque les formations sont en lien avec celle-ci.

Lorsqu'il est question d'éduquer la communauté scolaire, des obstacles à considérer sont identifiés par les trois participantes. Elles précisent d'abord qu'il est primordial de respecter le **rythme d'apprentissage de chacun**. Ainsi, Véronique explique que le niveau d'implication n'est pas le même pour tous, mais que l'équipe continue d'avancer. Brigitte exprime une idée similaire avec sa théorie des petits pas. Elle est consciente que chaque enseignant ou direction adjointe n'est pas toujours en accord avec l'objectif d'inclusion qu'elle souhaite qu'ils atteignent, mais elle n'abandonne pas, sachant qu'une idée peut prendre plus de temps pour faire son chemin chez certains individus. Simone, elle, veut apporter des changements, mais est consciente que de le réaliser de façon trop brusque risque d'amener des enseignants à s'y opposer. Elle veut éventuellement éliminer les classes ressources de son école afin de diriger les élèves en difficulté vers des classes davantage hétérogènes. Toutefois, si elle décide de le faire du jour au lendemain, il risque d'y avoir beaucoup de réticences :

[...] c'est sûr que si on disait : « Fermeture complète des classes : les élèves retournent dans vos classes. » Ils vont dire : « Ben, intégration sauvage, je pourrais aussi ne pas m'en occuper, vous avez coupé dans les budgets, vous avez coupé ci, ça, ça. » Faque, c'est sûr qu'il y a un travail en amont à faire, là.

Pour ce faire, elle a amené son équipe à modifier de façon graduelle le modèle pour l'an prochain. Les classes ressources seront dorénavant décroisonnées lors des périodes de français, de mathématiques et d'univers social, c'est-à-dire que les élèves rejoindront des élèves d'autres groupes lors de ces périodes. De plus, leur enseignante de classe ressource les accompagnera pour offrir du soutien à l'autre enseignant. À ce sujet, Simone évoque aussi les petits pas : « T'sais, c'est des petits pas, tout le temps. Accompagner le plus possible par des ressources, t'sais, qui ont une compétence, là, dans le domaine. »

Bien qu'il existe plusieurs manières d'éduquer la communauté scolaire, ce n'est pas gagné d'avance. Véronique explique qu'elle ne laisse pas le choix aux enseignants de participer aux CAP. Ceci peut d'ailleurs en contrarier certains, mais elle croit que c'est avant tout une question d'équipe et de sentiment d'appartenance. Également, le **niveau d'implication** dans ces communautés varie d'un individu à l'autre.

Enfin et toujours selon Véronique, il est complexe de **mesurer le réinvestissement des formations** des enseignants, que ce soit lors d'une participation à une CAP ou d'une formation externe. Elle ne peut pas vérifier ou évaluer si chacun fait le transfert dans sa pratique.

4.2.1.3 Développer une conscience critique pour favoriser l'inclusion

Ici, les participantes ont partagé un moyen régulièrement utilisé pour développer une conscience critique pour favoriser l'inclusion, soit les discussions informelles et le questionnement. Des obstacles concernant le grand nombre d'enseignants que rencontre chaque élève au secondaire ainsi que la pression des enseignants envers la direction dans le but d'opter pour des décisions moins inclusives ont toutefois été soulevés.

Pour Brigitte et Véronique, **les discussions informelles et le questionnement** sont au cœur du développement de la conscience critique pour favoriser l'inclusion. Toutes les deux, elles amènent les enseignants à réfléchir à leurs pratiques et à leurs interventions en vue de mieux inclure les élèves. Brigitte tente toujours d'amener son équipe à trouver la meilleure façon de rendre service aux élèves lorsqu'il est question d'exclusion trop rapidement : « Puis, l'élève il est là parce que s'il n'est pas là, malgré toutes ses lourdeurs et ses difficultés, on va l'amener où ? C'est comme ça qu'on questionne les gens. Ça va être où qu'on va lui rendre service à cet élève-là ? » Lors des comités de classement des élèves dans différents types de classes, Brigitte n'hésite pas à enquêter sur les mesures mises en place pour l'élève avant qu'on ne décide de le faire doubler ou d'intégrer une classe d'adaptation scolaire :

Puis, est-ce qu'on a des traces dans le dossier ? Est-ce qu'on a fait des suivis en plan d'intervention ? Qu'est-ce qu'on a mis comme mesure d'aide pour l'élève ? [...] tous ces questionnements-là, sont à partir du moment où on dit "cet élève-là, il a une problématique importante, assez pour que soit on le code ou qu'on le mette dans un

service spécialisé, ben il faut que vous me prouviez que vous avez fait quelque chose avant pour pouvoir l'amener là." »

Véronique, elle, tente aussi de faire prendre conscience, par des discussions et des questionnements, de la question des droits des élèves et des répercussions de leur exclusion. À ce sujet, la responsable des sports de son école lui avait déjà demandé d'exclure les élèves d'adaptation scolaire des équipes sportives en raison de leurs difficultés motrices et de leurs moins bonnes performances que les autres joueurs. Pour la directrice, il était hors de question d'accepter cette demande :

Comment on peut penser annoncer ça à un élève ? Comment on peut... Comment... [...] j'ai dit : "moi, je n'annoncerai jamais ça à un élève, ça, c'est sûr et certain." Je ne suis pas capable [...] je n'en ai pas d'argument. Je ne vais pas lui dire "T'es pas bon!" [...] qu'est-ce qu'on peut faire au lieu de ça ? [...] qu'est-ce qu'on va pouvoir faire pour l'aider à s'améliorer, à progresser pour le faire intégrer dans son équipe? Ah, ça se peut qu'il joue moins sur le jeu, ça se peut, ça, qu'on s'explique [...] mais il a le droit, aussi. [...] il a le droit, puis il va falloir l'intégrer.

Les participantes ont par ailleurs constaté quelques difficultés rencontrées lorsqu'elles tentent de faire développer une conscience critique pour favoriser l'inclusion. Premièrement, Véronique croit que **le grand nombre d'élèves avec qui travaillent les enseignants du secondaire** a pour effet que ceux-ci ne se sentent pas aussi concernés par leurs élèves que ceux du primaire. Le lien entretenu avec un grand nombre d'élèves au secondaire en tant que spécialiste d'une matière n'est peut-être pas aussi fort et intime que celui d'une enseignante du primaire titulaire d'une classe vis-à-vis de ses élèves pense-t-elle. Ainsi, dans les discussions afin de faire valoir les droits des élèves, Véronique observe un désengagement des enseignants. Elle doit souvent leur répéter que tous sont responsables à parts égales des élèves à qui ils enseignent et que chacun doit s'assurer de mettre en place des mesures et des adaptations nécessaires, si le besoin se présente, pour favoriser l'inclusion de tous et de toutes.

Deuxièmement, la **pression exercée par les enseignants** vis-à-vis de la direction serait aussi un élément important à considérer. Plus précisément, il arrive que la direction décide de maintenir un élève à l'école, par souci d'inclusion, malgré les nombreuses revendications des enseignants. C'est le cas de Brigitte, qui a dû faire face à cette situation. Elle et son équipe de direction ont tenté de mettre en place plusieurs moyens pour qu'un élève reste à l'école, mais la pression des enseignants pour que cet élève soit exclu était trop forte. Ils reprochaient d'ailleurs à la direction d'avoir été

trop patiente et tolérante. Dans un contexte comme celui-ci, où les enseignants sont très affectés par une situation problème avec un élève, il devient complexe pour la direction de faire valoir la place de l'élève à l'école malgré des gestes qu'il aurait pu commettre. Véronique a d'ailleurs elle aussi vécu une situation semblable à son école. Elle nomme que vient un moment où l'équipe ne sait plus quoi mettre en place pour les élèves qui refusent de se mobiliser et qu'il arrive parfois que l'exclusion soit la seule option possible à leurs yeux.

4.2.2 Pratiques

Cette section-ci porte sur les propos rapportés par les participantes en lien avec les pratiques inclusives. Rappelons que celles-ci concernent autant les pratiques pédagogiques que celles liées à la vie scolaire en général. L'objectif ultime des équipes-écoles qui mettent en place des pratiques inclusives est de favoriser la participation de tous les élèves et adultes en mettant de l'avant et en mobilisant les forces de chacun.

4.2.2.1 Favoriser le dialogue

Le dialogue se traduit de différentes façons dans les pratiques des participantes. Ont émergé du processus d'analyse des propos des participantes plusieurs éléments intéressants en contexte de dialogue entre adultes de l'école : la mise en place de relations égalitaires, la prise de décision en passant par les échanges, la présence de la direction dans les rencontres d'équipe, la reconnaissance des compétences des enseignants ainsi que la richesse dans les divergences d'opinions. Le dialogue avec les élèves a aussi été abordé, principalement en lien avec les demandes de ces derniers. Or, des enjeux ont aussi été soulevés lorsqu'il est question de dialogue : les divergences d'opinions, le nombre d'années d'expérience des enseignants, les différentes personnalités parmi les individus, l'aspect intimidant de la présence de la direction aux rencontres ainsi que le manque de temps.

Pour Simone, les **relations égalitaires** sont essentielles dans une école inclusive puisqu'elles permettent d'ouvrir le dialogue plus facilement. La directrice croit qu'il est primordial de considérer tous les corps d'emploi sur un même pied d'égalité en rappelant à chacun et chacune le rôle précis qu'ils jouent dans la réussite des élèves. Une technicienne en documentation a d'ailleurs partagé à Simone à quel point elle appréciait cela : « J'ai travaillé avec beaucoup, beaucoup de

directions [...] t'es une de celles que je me suis sentie que je faisais partie de l'équipe... » Or, les relations égalitaires peuvent être complexes à mettre en place. Brigitte constate qu'il arrive parfois que des employés se sentent intimidés face à leur supérieur. En effet, elle dit que sa confiance personnelle et son bagage d'expérience comme leader peuvent parfois intimider le personnel de l'école. Elle fait pourtant preuve de beaucoup d'écoute et d'ouverture envers tous, mais elle sent quand même que certains sont moins à l'aise de venir échanger avec elle.

Par ailleurs, les trois participantes considèrent que le dialogue a une fonction démocratique essentielle : il permet les **échanges en vue d'adopter des décisions**. À titre d'exemple, à l'école de la Floraison où Brigitte est directrice, les enseignants de cinquième secondaire se plaignent du taux d'absentéisme élevé des élèves en fin d'année. Puisque cette situation revient d'année en année, il a été décidé qu'une discussion devait avoir lieu avec les enseignants concernés afin de trouver des solutions pour les années à venir. Même si les opinions risquent de diverger, les échanges demeurent essentiels à la réflexion en vue d'une prise de décision. Brigitte exprime bien ce principe important de son école : « On n'est pas tous pareils, puis on n'est pas robotisés, mais nos décisions, elles sont supportées, puis elles sont prises sur des principes qu'on a échangés entre nous, puis qu'on s'est confrontés. » Simone, elle, explique être toujours à l'écoute des besoins et des sentiments des enseignants lors des discussions sur des situations problématiques. Les échanges permettent, selon elle, de construire quelque chose ensemble, d'échanger les opinions et, ultimement de prendre une décision. Celle-ci est toujours prise avec l'accord de la direction, qui, elle, s'assure que la suite des événements respectera les cadres de référence, les meilleures pratiques et les encadrements légaux. De son côté, Véronique évoque les assemblées générales lorsqu'il est question de prendre des décisions importantes. Elle considère essentiel de donner l'occasion à tous les membres du personnel de donner leur opinion sur un enjeu important. Pour ce faire, elle aime bien procéder par petites équipes. Celles-ci sont formées de plusieurs membres du personnel qui échangent sur la question et débattent des avantages et inconvénients d'un changement à venir pour les partager au reste de l'équipe-école par la suite. Cela permet à tout le monde d'avoir un temps de parole et de partager son opinion.

D'ailleurs, Simone amène un point intéressant : elle remarque que la **présence de la direction dans les rencontres** et les temps d'échange favorise le dialogue. Cette présence permet de sécuriser certains membres du personnel qui sont généralement moins à l'aise de s'exprimer croit-elle. De

cette façon, plus de gens s'ouvrent et prennent la parole pour donner leur opinion ou pour partager des idées.

Pour Brigitte, le dialogue est essentiel entre les enseignants et la direction afin que celle-ci puisse mieux comprendre leur contexte de travail. N'ayant pas enseigné depuis des dizaines d'années, Brigitte ne se sent plus aussi experte de la classe. Les échanges avec les enseignants lui permettent donc d'entendre les nouvelles réalités et les nouveaux défis auxquels ils sont confrontés en classe. Par le fait même, ces partages amènent Brigitte à analyser des situations sous des angles différents en vue de prendre les meilleures décisions possible. Ainsi, elle reconnaît et a recours aux **compétences des enseignants**, qui diffèrent des siennes.

Tous ces échanges ne se déroulent évidemment pas toujours de façon consensuelle. Les membres de l'équipe-école sont amenés à partager des opinions et à débattre. En effet, les avis peuvent diverger d'une personne à l'autre en fonction de ses valeurs, de sa personnalité, de sa réalité ou de son corps d'emploi. Brigitte reconnaît d'ailleurs la richesse de ces situations. Selon elle, **les divergences d'opinions sont constructives**; elles permettent de confronter les idées de chacun et chacune et, par le fait même, d'apporter un angle différent à la situation. Elle mentionne également qu'il est important de faire preuve d'ouverture et d'accepter que, parfois, les idées que l'on propose ne sont pas les meilleures ou les plus optimales.

Enfin, le dialogue ne concerne pas seulement les échanges entre les adultes de l'école. Il est également essentiel entre les adultes et les jeunes, notamment lorsqu'il est question d'**accueillir les demandes des élèves**. Véronique partage une situation où le dialogue entre elle et des élèves d'adaptation scolaire l'a amenée à réfléchir et à voir une situation autrement. Ceux-ci souhaitaient être intégrés dans les périodes de profil des groupes du régulier. À première vue, personne n'avait pensé à cette façon de faire. Ce sont les élèves qui ont pu amener l'équipe-école à revoir ses pratiques afin de prendre en compte les besoins et les intérêts des jeunes. Simone, quant à elle, a collaboré avec le conseil étudiant qui, suite à un sondage auprès de l'ensemble des élèves de l'école, a demandé à ce que de la danse soit offerte dans les activités parascolaires de l'année suivante. Elle s'entretient aussi de façon régulière avec les élèves de la Garde-Ado, qui s'occupent notamment des nouveaux qui arrivent en cours d'année. Cette année, ils lui ont fait deux demandes : celle d'avoir un compte Instagram et celle qu'on leur fournisse un local. Après quelques échanges,

Simone a accepté leurs demandes et a même procédé à l'achat de mobilier pour leur nouveau local. Elle les a aussi amenés à réfléchir aux dépenses qu'ils souhaitaient effectuer avec le budget qu'elle leur attribue chaque année : « Comptez votre argent. Ça vaut tu la peine [...] d'acheter ça? »

Toutefois, les participantes pointent de nombreux obstacles lors de la mise en place du dialogue. D'abord, tant Véronique que Simone constatent que les **divergences d'opinions** peuvent être un frein à s'exprimer pour certaines personnes. Effectivement, il arrive parfois que des gens se sentent mal à l'aise vis-à-vis des désaccords, ce qui les amène à se refermer. Simone a d'ailleurs déjà vécu une situation où un enseignant a préféré lui partager son opinion hors de la vue de ses collègues : « [...] c'est déjà arrivé qu'on a eu des discussions, puis j'ai quelqu'un qui est sorti, qui m'a dit : " Madame, je suis entièrement d'accord avec vous, mais, là, je me sentais mal de le dire devant les autres". »

Le **nombre d'années d'expérience des enseignants peut aussi être un élément intimidant** pour les nouveaux collègues tout droit sortis de l'université. Simone explique que, sans que ce soit le cas pour tout le monde, il arrive que des enseignants expérimentés avec beaucoup de confiance personnelle s'expriment haut et fort, ce qui a pour effet de décourager les plus jeunes ou ceux sans permanence à s'exprimer. Elle croit, au contraire, que l'on aurait avantage à écouter ce qu'ont à dire ceux qui sortent de l'université puisqu'on leur a enseigné les choses de façon différente et plus actuelle que les enseignants en poste depuis longtemps.

Les **personnalités des individus** jouent aussi un rôle important dans les dialogues. C'est ce que remarque Simone dans son équipe-école. Il peut s'agir d'un tempérament fort ou de l'adhésion à un grand nombre de convictions que ces individus souhaitent défendre haut et fort. Simone constate aussi parfois que certaines personnes à la personnalité plus imposante peuvent avoir tendance à propager des fausses conceptions. Selon elle, leur personnalité charismatique et assurée a pour effet de rendre crédible leur discours aux yeux des autres, et ce, même s'il s'avère erroné. Dans ces situations, Simone n'hésite pas à rétablir les faits. À l'inverse, les membres du personnel étant plus réservés et discrets auront moins tendance à s'exprimer et partager leurs opinions, selon Brigitte.

Il y a finalement le **manque de temps** qui amène parfois les directions à opter pour des façons de faire plus rapides, mais qui négligent le dialogue. Par exemple, Véronique admet qu'elle devrait

consulter davantage les élèves dans l'école pour certaines décisions, mais que, souvent, par manque de temps, elle ne le fera pas. Elle est consciente de cela et souhaite d'ailleurs s'améliorer sur ce point. À cet effet, elle croit qu'une consultation plus fréquente des élèves amènerait peut-être moins d'opposition de la part des quelques récalcitrants au courant de l'année, notamment en lien avec le port de l'uniforme scolaire.

4.2.2.2 Mettre l'accent sur l'apprentissage des élèves et les pratiques en classe

Les trois participantes ont partagé des moyens et des facteurs favorisant l'apprentissage des élèves et les pratiques en classe. Parmi les moyens, on retrouve le rappel des notions de flexibilité, adaptation et modification, l'exigence du respect des moyens d'adaptation des élèves par les enseignants et l'utilisation de la créativité pour venir en aide aux élèves. Des facteurs tels que l'ouverture des enseignants et la collaboration entre collègues ont aussi été abordés. Par la suite, trois obstacles ont été discutés : le manque d'affinité entre les enseignants, la spécialisation dans une seule matière pour les enseignants du secondaire et le manque de temps pour collaborer.

Pour Simone et Véronique, il faut sensibiliser les enseignants sur une base quotidienne par rapport aux **notions de flexibilité, d'adaptation et de modification**¹¹. Ces rappels servent notamment à éviter à ce que des pratiques se voient refusées alors que les élèves y ont droit (par exemple, l'utilisation d'une feuille de notes dans un examen de mathématiques) ou bien à aider les enseignants à élargir leurs horizons lorsqu'ils sont confrontés à des élèves qui éprouvent des difficultés. Ceci permet ainsi aux enseignants d'être exposés à un éventail d'interventions possibles auprès des élèves.

¹¹ Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2021), la notion de flexibilité fait référence au fait de « tenir compte des caractéristiques des individus et du groupe, et d'offrir des choix qui favorisent les apprentissages de l'ensemble des élèves. » (p. 12) Il définit la mesure d'adaptation comme « un ajustement essentiel qui permet à un élève qui présente des difficultés importantes (ou des limitations) de surmonter ou d'atténuer un obstacle lors de l'apprentissage et de l'évaluation. Cette mesure ne modifie pas les attentes envers l'élève. » (p. 14) La modification, quant à elle, vient modifier les attentes. Le ministère de l'Éducation stipule qu'elle vient « favoriser le développement des compétences indiquées au PFEQ [programme de formation de l'école québécoise] pour l'élève qui n'est pas en mesure de répondre aux exigences de ce programme dans une ou plusieurs matières. » (p. 16)

Par ailleurs, Brigitte et Simone rapportent qu'elles doivent ou qu'elles ont dû, au cours de leur carrière, **faire valoir l'importance des adaptations auxquelles ont droit les élèves**, soit les aides technologiques pour optimiser l'apprentissage de certains élèves. Simone mentionne qu'il faut régulièrement, chaque année, le rappeler aux enseignants, même si certains l'acceptent d'emblée. Les élèves ont aussi besoin qu'on leur offre un accompagnement régulier sur les façons d'utiliser leurs outils sans quoi ils ne s'avèrent pas aussi efficaces. Également, le fait de se concentrer sur les compétences du programme de formation à développer est essentiel. À ce sujet, Simone aborde la lecture qui est très travaillée en première secondaire : « [...] peut-être qu'on a des jeunes, quand ils font l'entretien individuel, [...] qu'ils se rendent compte que le décodage est... est pas exact. Donc, rendu en secondaire un, il faut penser à... à peut-être compenser différemment [...] » Puisqu'au secondaire il n'est plus question d'évaluer le décodage en lecture d'un élève, mais plutôt sa compréhension et son interprétation des textes, cette participante croit que mieux vaut se concentrer sur ces deux éléments et trouver un moyen de palier à la difficulté de décodage qui, dans ce cas-ci, s'avère être l'aide technologique.

Pour favoriser l'apprentissage des élèves, Brigitte mise aussi sur la **créativité des moyens à mettre en place**. Il peut arriver parfois que des enseignants se sentent dépourvus de moyens face à un élève et qu'ils souhaitent le référer à un professionnel ou une classe d'adaptation scolaire. Toutefois, Brigitte refuse que des élèves soient exclus en raison de leurs difficultés. Pour ce faire, elle prendra le temps de questionner l'enseignant sur les moyens qui ont déjà été mis en place et en proposera de nouveaux.

Évidemment, **l'ouverture d'esprit des enseignants quant à leurs pratiques pédagogiques** est un facilitateur important lorsqu'il est question de mettre l'accent sur les apprentissages des élèves et les pratiques en classe. À l'école de la Floraison, des enseignants acceptent d'enseigner sur plus d'un niveau afin d'être en mesure d'avoir les mêmes élèves pendant plus d'une année. Cela facilite les apprentissages puisque le lien entre l'enseignant et l'élève est déjà établi à partir de la deuxième année. Aussi, Brigitte nomme qu'il est beaucoup plus favorable pour les élèves d'avoir des enseignants qui sont en mesure de se remettre en question sur leurs pratiques puisqu'ils tentent plusieurs interventions différentes pour arriver à ce que leur groupe progresse le mieux possible. De son côté, Simone met de l'avant des enseignantes qui ont demandé de travailler en co-enseignement pour pallier les périodes qu'elles perdaient avec leur groupe en raison des profils.

Cette initiative est sans aucun doute bénéfique pour les élèves selon la directrice. Ainsi, les enseignantes acceptent de faire différemment pour favoriser la réussite de ces derniers. De plus, cela permettrait le transfert des apprentissages d'une matière à l'autre.

Ce dernier exemple démontre bien l'importance de la **collaboration entre enseignants** dans ce contexte. Brigitte vit sensiblement la même situation à son école avec des enseignants de français et d'univers social qui ont aussi décidé de s'associer. En effet, la lecture étant plutôt ardue en univers social, l'enseignante de français vient régulièrement dans ce cours pour rappeler les stratégies et aider les élèves à les appliquer dans cet autre contexte. L'équipe aimerait éventuellement étendre cette pratique aux cours de mathématiques et de science. La direction organise aussi des échanges avec les équipes de chaque département grâce à des rencontres, planifiées dès septembre, quatre fois dans l'année scolaire. Lors de ces moments, il est principalement question de pédagogie, de planification et de taux de réussite. D'ailleurs, Brigitte nomme beaucoup s'inspirer du projet CAR (collaborer, apprendre et réussir), notamment en mettant en place des équipes de collaboration, qui sont constituées des enseignants, d'un membre de la direction et parfois de conseillers pédagogiques. D'autres rencontres régulières servent aussi à se concerter sur les apprentissages et les évaluations dans les différentes disciplines :

Il y a certaines évaluations où vous devez avoir des évaluations communes pour que l'élève, tous les élèves aient les mêmes chances de réussir, ou de, t'sais. On doit tous, un moment donné dans l'année ou quelques moments donnés dans l'année, les mettre dans une même situation, puis, après, ben, là, on peut varier, puis selon qui on est comme prof, tout ça. Mais si je suis en secondaire un en maths, ce que tous les élèves doivent apprendre, on doit se concerter là-dessus. Tout le matériel que les élèves doivent apprendre, on doit se concerter là-dessus.

Brigitte rappelle aussi souvent aux enseignants que ces moments de collaboration permettent d'enlever une pression individuelle et d'offrir de nouveaux apprentissages :

[...] au lieu de parler de responsabilités de, ben, nous, on y va plus par la base de "tout repose pas juste sur tes uniques épaules, tout repose sur une équipe." Faque, on peut-tu être profiteurs un peu ? Il y a des gens autour de nous qui ont des belles expertises, ben, moi, je ne suis pas obligé de les avoir toutes. Va profiter des expertises des autres, puis développe-toi avec ça, là.

Pour que s'orchestre cette collaboration entre enseignants, le temps est évidemment essentiel et l'horaire doit permettre la collaboration entre enseignants. Alors que certaines se déroulent tôt le matin, après les heures de classe ou sur l'heure du diner, l'idéal serait d'avoir un moment commun à l'horaire. Ainsi, Brigitte travaille sur l'horaire de l'an prochain afin d'être en mesure de créer des contraintes qui permettront ces temps communs par département dédiés à la collaboration. Du côté de l'école du Soleil, les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) sont déjà implantées. Elles sont centrées essentiellement sur la différenciation pédagogique et une conseillère pédagogique accompagne les équipes de travail dans le but de faire valoir les pratiques dites probantes. Tel que mentionné précédemment, les enseignants y participant préparaient par la suite des capsules à présenter à leurs collègues puisque tous ne participaient pas aux CAP. Comme l'école de Véronique accueille moins d'élèves que celle de Brigitte, il y a moins d'enseignants par département. Ainsi, les départements comprennent en moyenne cinq enseignants, ce qui facilite grandement le travail de collaboration lors des rencontres qui permettent, entre autres, de « travailler la verticalité sur cinq ans. » Simone, elle, lors des rencontres avec les enseignants, favorise la collaboration en participant elle-même à la recherche de solutions. Son rôle demeure cependant de favoriser les pratiques issues de la recherche en éducation afin que les meilleures pratiques soient appliquées en classe. Somme toute, elle souligne que les équipes de collaboration permettent des échanges où les titres d'emploi ne sont plus importants; c'est-à-dire que chacun est sur un même pied d'égalité et que tous ont un objectif commun : faire ressortir des pratiques pédagogiques efficaces. Simone croit que la présence de la direction lors des temps de collaboration est essentielle, non seulement parce qu'elle apporte du sérieux à la situation, mais aussi parce qu'elle agit comme facilitateur en déployant les ressources nécessaires aux projets discutés. La directrice de l'école Papillon encourage aussi les rencontres de collaboration sur le plan pédagogique entre les enseignants du même niveau, c'est-à-dire toutes les matières confondues. Comme les enseignants du secondaire sont, habituellement, strictement spécialistes de leur discipline, ils n'ont souvent pas conscience du programme des autres cours. Les échanges entre enseignants de différentes matières amènent donc à partager les contenus qui sont abordés afin de cibler ceux qui sont aussi vus dans d'autres cours pour en faire le transfert et coordonner les apprentissages ou bien pour qu'un enseignant d'une autre matière se concentre davantage sur une notion essentielle au cours de son collègue. Simone a d'ailleurs donné l'exemple des enseignants de français et d'univers social de 1^{re} secondaire de son école :

[...] ce qu'on s'est rendu compte, c'est qu'une stratégie comme cause à effet, qui est travaillée en secondaire trois [en français] [...] les profs d'univers social disaient : « [...] je le travaille, moi, dans mon cours d'univers social! » [...] « Ah [...] je le savais pas que c'était juste en trois. Ah! [...] on va aider nos élèves.

Cette collaboration entre enseignants de différentes disciplines permet aussi d'arrimer les façons d'enseigner un concept. Cela facilite la tâche aux élèves, particulièrement ceux en difficulté, lorsqu'il est question de transfert d'une matière à l'autre. Le fait d'ignorer ce qui doit être abordé dans le programme de son collègue peut aussi lui nuire, comme l'explique Simone :

On a parlé des fractions, puis, en secondaire quatre, la prof de maths, elle dit : « [...] on n'a pas besoin de travailler trop la fraction en secondaire quatre parce que ça ne fait pas partie du programme. » [...] [l'enseignante de science] dit : « Attends minute, moi, je suis en science, puis, en secondaire quatre, en science, ils ont besoin de la fraction. » [...] C'est que, vu que c'est en silos, [...] des fois, on ne sait pas qu'on est en train de nuire à l'autre à côté.

Si plusieurs pratiques sont gagnantes pour miser sur l'apprentissage des élèves et les pratiques en classe, des obstacles considérables ont été mentionnés par les participantes. D'abord, Simone est d'avis qu'il faut déconstruire les **fausses croyances** de certains enseignants par rapport aux aides technologiques. Bien qu'elles soient essentielles à la réussite de plusieurs élèves, des enseignants semblent éprouver de la difficulté à y croire : « [...] ce que j'entends, là, c'est "[...] ça fait la job à leur place" [...] "ça le fait pour eux." » Pour d'autres, la faible quantité de texte à lire dans leur cours ne justifierait pas le recours aux outils technologiques. Pour elle, il est essentiel que déconstruire ces discours afin d'optimiser les pratiques pédagogiques inclusives en classe.

Ensuite, lorsqu'il est question de collaboration en enseignement, les obstacles sont nombreux. Brigitte observe que les **affinités entre les enseignants** peuvent avoir un impact sur l'écoute ou la participation lors des rencontres. Il en est de même pour l'ouverture des enseignants. Plusieurs sont enclins à collaborer pour développer de meilleures pratiques pédagogiques, mais quelques-uns préfèrent travailler individuellement. Brigitte souligne l'importance d'amener ces individus à participer aux rencontres, celles-ci leur permettant de profiter de l'expertise des autres.

Par ailleurs, tel que nommé précédemment, les enseignants du secondaire connaissent, pour la majorité, seulement le programme de la discipline qu'ils enseignent. Ils sont ainsi **spécialisés dans**

une seule matière la plupart du temps. Ainsi, Simone indique que, contrairement au primaire, ils n'ont pas conscience de ce qui est abordé dans les autres cours. Parfois, des notions reviennent d'une matière à l'autre. La collaboration entre les enseignants du même niveau est donc essentielle pour arrimer les pratiques et faire des liens avec le contenu des autres disciplines pour que les élèves y voient plus de sens. Le fait d'être en contact avec les élèves seulement quelques périodes par semaine amène aussi un détachement global des enseignants qui ne se sentent pas aussi responsables de leur élève que ceux du primaire, qui passent la journée avec leur groupe. Ceci peut avoir un impact considérable sur les pratiques pédagogiques en classe.

Enfin, le plus grand obstacle demeure sans contredit le **manque de temps de collaboration entre enseignants**. Brigitte essaie tant bien que mal de trouver des façons pour que les équipes puissent s'asseoir ensemble sans que ce ne soit en début ou en fin de journée, mais les options demeurent limitées. Les journées pédagogiques, elles, ne surviennent quelques fois seulement dans l'année. Simone tente de trouver le moment dans l'horaire-cycle où le plus d'enseignants du même département sont disponibles. Pour ceux qui ne le sont pas, elle les libère, c'est-à-dire qu'un suppléant est engagé pour remplacer l'enseignant qui doit participer à la rencontre. Cette façon ne règle seulement qu'une partie du problème puisque, selon Brigitte, de façon globale, les enseignants n'aiment pas être remplacés en classe. En effet, ils constatent souvent qu'ils doivent reprendre la matière avec les élèves et que cette période est, bien malgré eux perdue, ce qui leur cause du retard dans leur planification des apprentissages.

4.2.2.3 Intégrer les approches inclusives de l'école lors des activités quotidiennes

Ce dernier principe en lien avec la dimension des pratiques inclusives permet d'avoir un aperçu des moyens mis en place pour favoriser l'inclusion dans les activités quotidiennes. Les participantes ont ainsi abordé deux éléments en lien avec le sujet, soit la question des concentrations ou profils pédagogiques ainsi que l'accessibilité aux activités parascolaires pour l'ensemble des élèves de leur école. Des défis tels que l'isolement social des élèves d'adaptation scolaire, les stages des élèves du PFAE, la résistance de certains enseignants par rapport à la participation aux activités parascolaires des élèves avec des difficultés comportementales, le manque de formation des intervenants des activités parascolaires et les frais engendrés par ces dernières ont par le fait même été pointés.

Chacune des écoles des participantes a opté pour un **modèle à concentrations ou profils**. À l'école de la Floraison, il est obligatoire pour un élève de se choisir une concentration. Ainsi, aucun élève n'est placé dans un groupe « régulier ». De plus, cela permet aux élèves de se découvrir des intérêts et de favoriser les classes à regroupements hétérogènes :

Pour éviter, justement, qu'il y ait des classes régulières où on retrouve nos élèves en difficulté comportementale, puis, nos élèves qui, dans la vie, n'ont pas encore trouvé leur champ d'intérêt ou leur petite étincelle qui fait quelque chose. [...] quand on a des classes de régulier, ça crée souvent des classes de difficultés comportementales. [...] ça, moi je n'y crois pas, je n'y crois vraiment pas.

D'ailleurs, à cette école, tant la classe académique que les groupes du programme de formation axée sur l'emploi sont reconnus comme des concentrations à part entière. L'école Papillon fonctionne de façon similaire à l'école de la Floraison, c'est-à-dire qu'aucun élève n'est laissé sans concentration. Aucune d'entre elles n'a de condition d'admission, mais la majorité nécessite que les parents déboursent une somme monétaire en début d'année. Cela n'étant pas possible pour toutes les familles, l'équipe-école a ouvert une concentration sans frais appelée *citoyen du monde*. Si un élève désire faire partie d'une concentration quelconque et qu'il n'en a pas les moyens financiers, l'école met en place des mesures d'aide. Par exemple, pour le profil informatique, l'école vend parfois des ordinateurs usagés afin que le coût soit moindre. Pour les autres profils, Simone nomme qu'il est déjà arrivé que l'école fournisse de l'aide financière en cas de besoin. À l'école du Soleil, la majorité des élèves de l'école aussi font partie de profils même s'il existe quelques classes régulières, c'est-à-dire sans profil. En plus, les groupes de cheminement continu particulier sont maintenant intégrés dans les périodes dédiées au profil.

En ce qui a trait aux **activités parascolaires**, les trois participantes nomment qu'elles sont accessibles à tous les élèves de l'école, tous profils et regroupements de classe confondus, et qu'il n'existe aucune sélection. Le seul critère de sélection, s'il y en a un, est l'âge. Simone partage aussi que si le nombre de places à une activité est limité, les responsables procéderont à la sélection des élèves grâce à une pigo au hasard. Par contre, des activités peuvent être adaptées aux besoins de certains élèves. À l'école de Brigitte, par exemple, les élèves des groupes de déficience intellectuelle font de l'horticulture en début d'année et s'occupent de l'entretien des plantes de l'école. Il y a également une ligue de hockey cosom appelée inclusive qui s'adresse uniquement

aux élèves avec un trouble du spectre de l'autisme. D'ailleurs, une ligue pour ces élèves existe entre les écoles de la région. Les élèves des groupes des voies alternatives, c'est-à-dire qui font des stages en situation d'emploi ou qui se dirigent vers le marché du travail, sont responsables du bistro de l'école. En ce qui concerne les activités finissantes, tous les élèves finissants sont invités à participer, qu'ils soient en cinquième secondaire, en déficience intellectuelle, en programme de formation préparatoire au travail ou en formation à un métier semi-spécialisé :

Tu vois, aujourd'hui, c'est... Après-midi, c'est la cabane à sucre des finissants. [...] c'est les finissants de l'adaptation scolaire, c'est des finissants de cinq, c'est des finissants de nos groupes d'adapt déficients moyens, aussi. Tous nos finissants sont à la cabane.

Le fonctionnement est le même à l'école de Véronique où chaque groupe d'adaptation scolaire est lié à un niveau du secteur régulier pour les sorties ou les activités parascolaires.

Brigitte soulève cependant que **les élèves d'adaptation scolaire ont moins tendance à s'inscrire et à participer aux activités parascolaires**, malgré le fait que tous soient y inclus et invités. Ils semblent avoir moins d'intérêt selon elle. À l'école de Véronique, on tente qu'il y ait toujours un enseignant ou un intervenant qui connaît bien les élèves d'adaptation scolaire dans les activités auxquelles ils prennent part.

Il y a aussi le fait que certains groupes d'adaptation scolaire, comme la formation à un métier semi-spécialisé (FMS) et la formation préparatoire au travail (FPT) soient souvent en **stage**. Ainsi, les élèves et les enseignants sont moins présents à l'école, ce qui fait en sorte qu'ils sont souvent oubliés lorsque des activités sont organisées. C'est le cas dans l'école de Véronique. Celle-ci encourage donc les enseignants de ces programmes à s'impliquer davantage dans les comités où des activités sont organisées pour l'ensemble des élèves.

Simone a quant à elle remarqué une **résistance de la part d'enseignants et d'intervenants en ce qui a trait à l'implication d'une élève avec des difficultés comportementales** dans le conseil d'élèves. Celle-ci avait d'ailleurs participé à l'organisation d'une collecte de denrées pour les réfugiés de l'Ukraine. Selon ces enseignants et intervenants, cette élève n'aurait pas dû être

autorisée à participer à ces activités étudiantes puisqu'elle n'incarnait pas un modèle positif pour les autres élèves de l'école.

Aussi, il arrive que les **intervenants en parascolaire ne soient pas nécessairement formés en éducation**. Cela génère donc des situations où ils ne savent pas comment s'y prendre et communiquer avec des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme, comme ce fut le cas d'un entraîneur sportif à l'école de Brigitte. À l'école de Véronique, c'est la responsable du sport qui a souhaité que les élèves d'adaptation scolaire ne fassent plus partie des équipes sportives en raison de leurs difficultés motrices qui affectent les performances.

Les **frais monétaires** qu'engendrent beaucoup d'activités parascolaires et plusieurs profils sont un frein important à la participation de tous les élèves de l'école. Par exemple, le profil soccer à l'école de Simone coûte 750\$ par année scolaire. Elle constate aussi que les élèves issus de familles immigrantes sont souvent plus concernés par les frais des profils : « [...] je vais dire certaines ethnies, [...] quand on leur dit : "Hey, toi, ça te tente-tu d'être dans le profil, dans tel profil ?" Ils nous disent : "Ça coûte-tu de l'argent ?" [...] On dit oui, puis : "Ah, non, non, non, non, non, ça va être correct." »

4.2.3 Politiques

Les politiques inclusives ont comme objectif de réduire au maximum l'exclusion et de favoriser la participation de tous. Des stratégies de changement sont ainsi adoptées pour rendre le milieu le plus inclusif possible. Effectivement, on souhaite rendre l'école adaptée et accessible à tous, c'est-à-dire autant aux élèves qu'aux membres du personnel en plus d'exiger des dirigeants scolaires de prévoir plusieurs formes de soutien pour les individus issus de la diversité.

4.2.3.1 Adopter des stratégies décisionnelles et des politiques inclusives

Les trois participantes ont partagé plusieurs stratégies de leadership et d'organisation scolaire leur permettant de favoriser une éducation inclusive au sein de leur école. Plus précisément, il a été question d'analyser des situations en vue d'amener l'équipe-école à adopter des décisions inclusives, d'entamer un changement avec les enseignants volontaires d'abord, d'accepter et de respecter le rythme de chacun, de prendre des décisions pro inclusion malgré les mécontentements,

d'offrir des concentrations sans condition pour tous les élèves de l'école, d'innover dans l'organisation scolaire et d'adapter des décisions ou politiques scolaires en fonction du contexte ou des demandes des élèves. Le seul obstacle ayant été soulevé par les participantes sur le plan des politiques inclusives concerne la position des syndicats en lien avec les classes d'adaptation scolaire.

Pour Brigitte, il est important de susciter la réflexion chez les membres du personnel de son équipe. Cela permet d'**analyser des situations plus en profondeur en vue de les amener à adopter des décisions inclusives**. Elle le fait notamment lors des comités de classement en questionnant les enseignants :

C'est-tu vraiment un élève en difficulté comportementale ou c'est un élève que... Puis, est-ce qu'on a des traces dans le dossier ? Est-ce qu'on a fait des suivis en plan d'intervention ? Qu'est-ce qu'on a mis comme mesure d'aide pour l'élève ? [...] tous ces questionnements-là, sont à partir du moment où on dit « cet élève-là, il a une problématique importante, assez pour que soit on le code ou qu'on le mette dans un service spécialisé, [...] il faut que vous me prouviez que vous avez fait quelque chose avant pour pouvoir l'amener là. »

Bien qu'il arrive parfois que des élèves soient dirigés vers des services plus spécialisés, Brigitte veut s'assurer que plusieurs mesures et interventions aient été mises en place avant d'en arriver à un tel classement, qui doit être le dernier recours, le but étant de garder les élèves le plus possible dans les classes dites régulières. Il en est de même pour le *looping*. Pendant plusieurs années, la participante a dû susciter beaucoup de discussions, et ce, régulièrement pour faire émerger des réflexions chez les enseignants et les autres membres de la direction. En faisant preuve de patience et en persévérant d'une année à l'autre, l'idée a finalement fait son chemin dans la tête de la majorité d'entre eux, ce qui les a amenés à adopter ce modèle. Ainsi, selon l'approche de Brigitte, il faut maintenir le même discours et ne pas abandonner au premier refus. Elle nomme d'ailleurs que d'imposer un tel changement ne serait pas gagnant puisque « Si on leur impose, puis on les oblige à faire des choses qu'ils ne veulent vraiment pas et qu'ils ne croient pas, surtout, ça ne marchera pas, de toute façon. C'est l'élève qui va écoper. » Elle trouve donc des manières de les guider, à leur rythme, vers la décision qu'elle a en tête. Par le fait même, cette façon de faire amène Brigitte à saisir toutes les opportunités pour faire avancer son équipe :

C'est d'être opportuniste comme leader, puis, à chaque fois qu'il y a une conversation de quelque chose, à chaque fois qu'il y a une décision d'organisation, ben ça vient teinter les orientations qu'on va donner, puis ça vient, aussi, un peu donner des arguments quand on échange avec les gens qui ont besoin...

Comme les discussions et les réflexions doivent avoir lieu régulièrement, elle profite aussi des occasions informelles pour faire valoir sa vision :

Il y a une prof, je vais m'en souvenir très longtemps, elle, elle ne voulait pas. Elle était... Vraiment, c'était une madame pas flexible du tout et tout ça. Puis, à un party de Noël, on avait un jeu avec des épingles à linge, puis on avait chacun cinq épingles, puis, là, les gens, il fallait qu'ils nous posent des questions et il ne fallait pas dire oui ou non, puis, là, elle, elle venait me revoir, puis elle essayait. Je ne lui donnais pas [...] Puis, là, un moment donné, j'ai dit : « Madame [nom de famille], je vais vous les donner mes cinq épingles! » Là, « Hein! », ben oui [...] c'est le party de Noël, [...] elle est fébrile un peu, puis tout ça. Je dis : « À condition que vous preniez du deux l'année prochaine en looping. » Et, [...] là, elle s'est mise à rire!

Simone, quant à elle, soutient toujours **entamer un changement avec les enseignants volontaires**.

En effet, tout comme Brigitte, Simone ne croit pas aux décisions imposées qui entraînent de grands changements. Ainsi, elle amorce une transition avec des volontaires, toujours en ayant en tête l'objectif final. Ensuite, elle constate que d'autres enseignants, à long terme, adhèrent au changement et souhaitent y prendre part. Lorsqu'une majorité d'enseignants sont d'accord et participent à la transformation, Simone juge que le moment est venu de l'élargir à tous. De cette façon, une grande partie des gens a pu s'adapter et adhérer à sa vision sans se la voir imposée. C'est ainsi que Simone a procédé pour la fermeture éventuelle des classes ressources à son école, sachant qu'il faut plutôt miser sur des regroupements hétérogènes d'élèves. Dans l'optique de ne pas brusquer trop les gens, elle a d'abord débuté la transition en mettant en place, avec les enseignants volontaires, du décroisement dans certaines matières. De plus, elle a ajouté des ressources, comme l'orthopédagogue, pour soutenir les enseignants. À long terme, elle aspire à ce que de plus en plus d'enseignants adhèrent à ce changement pour finalement fermer les classes ressources.

Les trois participantes croient aussi en l'importance de **respecter le rythme de chacun**. Effectivement, comme évoqué dans le paragraphe précédent, Simone n'a pas imposé une décision dès le départ; elle a plutôt guidé son équipe vers son objectif tout en s'assurant que celle-ci se sente le moins possible contrainte. Brigitte aussi s'assure de ne pas trop brusquer les gens sachant que,

pour certains, les changements sont plus difficiles à accepter : « Je pense que dans notre leadership, on doit imposer, mais la main de fer dans le gant de velours, là. On doit imposer, puis on doit influencer, mais on doit respecter les rythmes des gens, aussi. » Véronique, elle, accepte que tous ne progressent pas à la même vitesse, mais que l'important est de continuer d'avancer, même si c'est lentement :

Par contre, est-ce que, dans une équipe, on est tous à la même place ? Non. [...] j'en ai qui sont assis en avant de l'auto et qui conduisent, qui sont au volant. J'en ai d'autres qui sont assis sur le passager, l'autre qui est en arrière, puis il y en a qui sont dans le coffre. [...] j'en ai partout, puis c'est correct, c'est... c'est... ça ne me dérange pas. Mais [...] l'objectif, c'est d'avancer. C'est juste ça. Puis, je sais qu'il y en a que ça va être plus long.

Toutefois, il se peut que certaines situations amènent les directions à **adopter des décisions pro inclusion malgré les mécontentements engendrés**. Dans le cas de Brigitte, on lui a reproché d'être trop patiente et tolérante envers un élève pour qui les enseignants exigeaient son exclusion de l'école. La participante voulait cependant s'assurer que tout avait été mis en place et que plusieurs moyens différents avaient été tentés avant d'en arriver à cette ultime décision. Pour ce faire, elle a dû demeurer ferme et éviter de céder à la pression des enseignants qui allaient à l'encontre d'une vision inclusive telle qu'elle la concevait. Brigitte nomme d'ailleurs que la culture du secondaire est plus traditionnelle et que le fait d'essayer de trouver des moyens créatifs pour mieux s'adapter aux besoins des élèves peut susciter de vives réactions. Véronique a aussi dû faire face au mécontentement des enseignants lorsqu'elle a pris la décision d'intégrer les élèves d'adaptation scolaire dans les périodes de profil des groupes dits réguliers : « [...] au départ, c'était "non, non, non!" [...] Ils ne voulaient pas. Puis, aujourd'hui [...] je n'en entends plus parler. » Elle a toutefois offert du soutien pour s'assurer que ce changement se déroule le mieux possible :

On a rendu disponible l'enseignante de CPC [...] pour qu'elle accompagne ses élèves dans les profils, voir [...] comment ça se déroule. [...] ça fait cinq ans de ça [...] qu'on a intégré ces élèves-là dans les profils, puis, aujourd'hui, je n'ai plus d'enseignant de CPC qui fait le tour des profils. [...] de défaire les mythes, mais en apportant un soutien pour rassurer, puis, ensuite, ça passe.

Dans les activités parascolaires, Véronique a dû refuser la demande de la responsable des sports, qui exigeait que les élèves d'adaptation scolaire soient exclus des équipes sportives de l'école en

raison de leurs difficultés motrices. Simone, elle, a dû défendre la place d'une élève avec des difficultés comportementales dans le conseil étudiant malgré les mécontentements des enseignants qui suggéraient qu'elle n'était pas un bon modèle pour les autres élèves de l'école. Au final, bien qu'il faille favoriser la collaboration avant tout, les directions doivent parfois imposer des décisions :

[...] c'est sûr qu'au terme, je vais prendre une décision finale parce que, souvent, dans un milieu, surtout quand on veut faire des changements [...] il y en a qui ne voudront pas bouger, il y en a d'autres qui veulent trop bouger, [...] un moment donné, il y a quelqu'un qui tranche, mais, oui, je suis la personne qui tranche parce que ça fait partie aussi de mon rôle.

Par ailleurs, les écoles de Simone et Brigitte offrent toutes les deux **des concentrations pour l'ensemble des élèves de l'établissement**. Dans le cas de l'école Papillon où Simone travaille, cette décision avait été prise avant son arrivée par l'équipe-école. Bien que la majorité des profils soient payants, on a décidé d'offrir gratuitement le profil citoyen du monde à tous les autres élèves afin qu'aucun ne soit sans profil. Dans le cas de Brigitte, c'est elle qui a pris la décision qui invite tous les élèves de son école à se choisir une concentration dès leur première rentrée scolaire

pour éviter, justement, qu'il y ait des classes régulières où on retrouve nos élèves en difficulté comportementale, puis, nos élèves qui, dans la vie, n'ont pas encore trouvé leur champ d'intérêt ou leur petite étincelle qui fait quelque chose. [...] quand on a des classes de régulier, ça crée souvent des classes de difficultés comportementales.

Lorsqu'il est question d'inclusion, **les pratiques d'organisation scolaire doivent être innovantes** puisque le système traditionnel n'a pas été réfléchi de façon inclusive. Ainsi, les participantes doivent faire autrement lorsque vient le moment d'organiser les tâches des enseignants. Par exemple, Brigitte ne crée pas de groupes forts ou faibles comme c'est souvent le cas dans d'autres écoles. Elle mise plutôt sur les forces des enseignants et leurs affinités avec les différents profils offerts aux élèves. De cette façon, un enseignant qui aime les groupes d'élèves plus enrichis aura peut-être plus d'affinités avec des élèves des profils langues ou génie sciences tandis qu'un enseignant plus actif aimera probablement enseigner aux élèves du profil sport. Également, la collaboration étant un élément essentiel dans la vision inclusive, Brigitte tente, pour l'année suivante, de créer des horaires où les enseignants du même département pourront avoir une période libre en commun afin qu'ils puissent, lors de ce moment, discuter de pédagogie. Pour Simone, il est aussi important d'outiller les

enseignants qui se sentent dépourvus face aux élèves en difficulté. Pour ce faire, elle a, par exemple, prévu des périodes de co-enseignement entre un enseignant et un orthopédagogue afin que ce dernier puisse agir à titre de *coach* pour l'enseignant en ce qui a trait aux pratiques efficaces et aux façons d'intervenir avec certains élèves. Cette intervention a permis à l'enseignant de prendre confiance en ses moyens et à parvenir, à la fin de l'année scolaire, à répondre par lui-même aux besoins des élèves.

Enfin, Simone a su **adapter des décisions ou des politiques de son école en fonction du contexte ou des demandes des élèves**. Par exemple, cette année, des élèves issus de différentes nationalités ont décidé de s'organiser une journée internationale, mais sans consulter ou aviser les intervenants. Le matin, ils se sont donc rendus à l'école, vêtus du drapeau de leur pays d'appartenance. Prise au dépourvu et craignant les débordements, Simone a demandé à l'équipe-école d'être plus à l'affût dans les moments de surveillance. Elle s'est adaptée au contexte et au besoin des élèves qui était de faire connaître leurs origines et elle a déjà prévu une journée internationale l'an prochain où le tout sera organisé par l'école, en collaboration avec les élèves. En ce qui a trait au plan de lutte à l'intimidation, l'école avait mis en place un comité constitué de deux élèves, d'adultes et de la direction. Ces élèves, qui s'identifiaient à la communauté LGBTQ+, ont fait des demandes pour que le plan de lutte inclut les violences à l'égard des jeunes issus de toutes les formes de diversité. Ainsi, l'école a mis en place un comité portant sur la diversité pour un « signalement ou la formulation d'une plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence. » (Plan de lutte à l'intimidation, école Papillon) Simone et son équipe ont également pris en compte les demandes des élèves par rapport au code vestimentaire. Par exemple, l'école accepte maintenant le port du legging qui était autrefois interdit. Aussi, les élèves peuvent maintenant porter des chandails de toutes les couleurs sous leur uniforme scolaire plutôt qu'ils soient restreints au blanc ou noir seulement.

Le seul obstacle observé par rapport aux stratégies décisionnelles et politiques inclusives concerne la **position des syndicats sur la place des classes d'adaptation scolaire**. Brigitte mentionne à ce sujet que le syndicat pourrait avoir une influence sur les enseignants et ainsi restreindre la vision inclusive, mais ce n'est pas le cas à son école. En effet, le syndicat, contrairement au modèle d'éducation inclusive, croit « qu'on devrait revenir à des classes d'adaptation scolaire. »

4.3 Comparaison avec le primaire

Tel que présenté au chapitre 1, la mise en œuvre d'une culture d'éducation inclusive serait plus complexe au secondaire qu'au primaire. En effet, la structure du secondaire (horaire, un enseignant par discipline, etc.) constituerait elle-même un obstacle aux principes inclusifs. À ce sujet, Véronique et Simone, qui avaient déjà travaillé au primaire, ont pris l'initiative de partager certaines différences avec le secondaire.

Véronique a partagé le fait qu'il serait beaucoup plus facile pour les élèves de travailler avec un seul enseignant comme au primaire ou en adaptation scolaire, comparativement au secondaire régulier. En effet, au secondaire, l'élève est appelé à s'adapter à neuf enseignants ayant un seuil de tolérance et une capacité d'adaptation différents. L'uniformité des actions deviendrait ainsi plus complexe à adopter. Simone, elle, y voit toutefois un avantage : lorsqu'il est question de formations dans certaines disciplines au secondaire, seuls les enseignants de cette matière sont concernés. Au primaire, les enseignants seraient exposés à beaucoup de formations puisqu'ils enseignent toutes les matières, ce qui pourrait devenir une surcharge à long terme.

Aussi, le grand nombre d'enseignants au secondaire amènerait parfois une déresponsabilisation vis-à-vis des élèves. Véronique observe que le fait que les enseignants ne soient en contact que quelques périodes par semaine avec un même élève ferait en sorte qu'ils ont l'impression que les besoins des élèves ne leur appartiennent pas. Simone constate la même chose de son côté :

[...] ça va être l'élève de tout le monde, puis des fois, [...] on va être dans [...]: « Ouais, mais il est de même avec tout le monde. » [...] c'est comme... Vu qu'il est de même avec tout le monde, c'est à lui à changer, mais, des fois... [...] dans le fond, c'est comme si c'est l'élève qui a à s'adapter à l'école, alors que, [...] c'est l'adulte qui doit adapter une approche...

À l'inverse, au primaire, Simone aurait remarqué un plus grand sentiment de responsabilisation des enseignants face à leurs élèves. Ceux-ci étant toute la journée avec eux dans leur classe, ils seraient plus enclins à trouver des solutions de flexibilité ou d'adaptation puisqu'ils seraient conscients que, leur élève ne quittant pas au bout d'une heure pour un autre cours, le problème demeurerait. La participante a aussi observé que les enseignants du primaire, de son expérience, auraient plus

tendance à vouloir déployer de nouvelles interventions pour venir en aide à leurs élèves plutôt que de les référer à l'orthopédagogue :

Ç'a fait que les profs, [...] souvent, ils me disaient : « Non, non! Moi, je n'ai pas besoin de le référer en orthopédagogie. J'ai encore quelque chose à faire avec. Je sais qu'est-ce que je vais travailler avec. Je sais ce que je vais travailler avec. »

Par ailleurs, selon Simone, l'expertise des enseignants du secondaire dans leur discipline serait sans aucun doute un grand atout. Les enseignants du primaire étant plutôt des généralistes, c'est-à-dire qu'ils doivent enseigner plusieurs disciplines, ils ne maîtriseraient pas aussi bien les programmes de formation. Ceci ferait en sorte que, parfois, les contenus seraient moins bien couverts et cela pourrait avoir des répercussions lorsque les élèves font leur entrée au secondaire. Simone croit toutefois que la force des enseignants du primaire demeure la pédagogie. À son avis, ils seraient plus ouverts à adopter des pratiques pédagogiques différentes. De l'autre côté, c'est une compétence qui devrait être travaillée davantage auprès des enseignants du secondaire, selon elle.

Également, il serait plus complexe pour les enseignants du secondaire de transférer les apprentissages d'une discipline à l'autre comparativement au primaire. Effectivement, Simone explique que les enseignants du secondaire ne maîtriseraient, pour la plupart, seulement que leur programme et ne seraient pas au courant de ce qui est prévu dans ceux de leurs collègues. Au primaire, comme les enseignants sont appelés à enseigner plusieurs matières différentes, ils seraient plus en mesure de cibler ce qu'ils peuvent réinvestir d'une matière à l'autre. Simone partage à ce sujet son expérience personnelle : « [...] qu'est-ce qui était intéressant au primaire, c'est que, quand je travaillais des stratégies de lecture, [...] je pouvais prendre mes textes d'univers social [...] ça se parle. »

Enfin, l'horaire du secondaire étant aussi très différent de celui du primaire, Simone constate qu'il est beaucoup plus complexe d'organiser des rencontres au secondaire puisque la plupart des écoles débutent aux alentours de 9h30 et terminent environ à 16h30. Au primaire, puisque l'école se termine plus tôt, des rencontres avaient régulièrement lieu en fin de journée, ce qui n'est pas le cas à l'école secondaire où Simone travaille. De plus, les enseignants du secondaire n'ont pas tous le même horaire, ce qui complexifierait davantage la situation. Les moments libres communs se feraient donc très rares.

4.4 Synthèse

Les résultats obtenus à la suite des entretiens ont été traités avec le cadre d'analyse, présenté au chapitre deux, jumelant les dimensions de l'éducation inclusive et les principes du leadership inclusif. Pour la culture inclusive, trois principes ont été identifiés. Le premier est le fait de plaider pour l'éducation inclusive. En ce sens, les résultats démontrent que pour certaines écoles de l'étude, la vision inclusive portée par les participantes serait déjà en place dans leur milieu. Les participantes ont aussi partagé être à l'écoute des craintes du personnel par rapport à l'inclusion et ont nommé devoir rappeler régulièrement les droits des élèves. Quelques obstacles à l'inclusion ont été partagés tels que la résistance du personnel à modifier la culture déjà en place et le manque de formation par rapport à l'inclusion. Le deuxième principe du leadership inclusif analysé et lié à la culture est l'éducation de la communauté scolaire. Les résultats nous ont permis de constater que la collaboration, entre collègues, via les CAP, en accompagnement individuel d'enseignants ou par la recherche-action, et les formations offertes par le CSS constitueraient toutes des formes de formation continue auprès des enseignants. Il demeurerait essentiel de respecter le rythme de chacun à travers cette éducation. Or, le niveau d'implication et la difficulté pour les directions à mesurer le réinvestissement de ces formations constitueraient des obstacles. Le troisième principe du leadership inclusif en lien avec la culture est le développement d'une conscience critique en vue de favoriser l'inclusion. Selon les résultats obtenus, c'est principalement par le questionnement et les discussions informelles que ce principe serait appliqué au quotidien. Toutefois, il semble que le grand nombre d'élèves avec qui travaillent les enseignants du secondaire et la pression que ceux-ci peuvent exercer sur la direction par rapport à certaines décisions constitueraient des obstacles à ce principe.

Concernant les pratiques inclusives, trois principes du leadership inclusif ont aussi été analysés. D'abord, en ce qui a trait aux façons de favoriser le dialogue, les participantes ont partagé l'efficacité d'établir des relations égalitaires avec les membres du personnel, de favoriser les échanges pour la prise de décision, de reconnaître les compétences des enseignants, de voir les divergences d'opinion comme une richesse et d'être présent, à titre de direction, aux rencontres d'équipes, bien que cela puisse également être un élément intimidant pour certains enseignants. Après des élèves, on reconnaît l'importance d'accueillir leurs demandes et d'y répondre. Ensuite, pour mettre l'accent sur l'apprentissage des élèves et des pratiques en classe, les résultats ont fait

ressortir la pertinence de rappeler les notions de flexibilité, d'adaptation et de modification aux enseignants, d'exiger le respect des adaptations des élèves, de faire preuve de créativité pour la recherche de moyens visant à aider les élèves et d'encourager la collaboration entre les enseignants. L'ouverture d'esprit des enseignants serait aussi un aspect non négligeable. À l'inverse, les fausses croyances des enseignants, le manque d'affinités entre eux, la spécialisation dans une seule matière pour les enseignants du secondaire et le manque de temps pour collaborer sont tous des éléments qui auraient un impact négatif sur ce principe. Enfin, le troisième principe lié aux pratiques inclusives est celui d'intégrer les approches inclusives de l'école lors des activités quotidiennes. Au regard des résultats, cela se traduirait tant par l'offre de concentrations et profils que par l'accessibilité aux activités parascolaires pour tous les élèves de l'école. Par contre, certaines situations nuiraient considérablement à l'application de ce principe : l'isolement social des élèves d'adaptation scolaire, les absences répétées des élèves des groupes FPT et FMS étant en stage, qui les excluent involontairement de certaines activités, la résistance d'enseignants par rapport à l'implication d'une élève avec des troubles de comportement dans les activités parascolaires, le manque de formation des intervenants responsables des activités parascolaires et les frais engendrés par les concentrations, profils ou activités parascolaires.

La troisième et dernière dimension identifiée fut celle des politiques inclusives. Un seul principe du leadership inclusif y est rattaché : l'adoption de stratégies décisionnelles et de politiques inclusives. À ce sujet, les participantes en ont partagé plusieurs : amener son équipe à réfléchir et analyser une situation en vue d'adopter une décision inclusive, entamer un changement avec des volontaires d'abord, accepter que tout le monde ne progresse pas au même rythme, adopter des décisions pro inclusion malgré le mécontentement des enseignants, offrir des concentrations ou profils à tous les élèves et ce sans condition, innover dans l'organisation scolaire et adapter des décisions ou politiques en fonction du contexte ou des demandes des élèves. Le seul obstacle rapporté fut la position des syndicats par rapport aux classes d'adaptation scolaire.

Finalement, un thème a émergé des entretiens : la comparaison de la mise en œuvre d'une culture d'éducation inclusive à l'ordre d'enseignement primaire versus secondaire. Deux participantes ont relevé des différences considérables en lien avec le nombre d'enseignants par élève et leur niveau de responsabilisation face à chacun d'eux, le degré d'expertise des enseignants pour les disciplines enseignées, le recours à l'interdisciplinarité et l'horaire de l'école.

En somme, ce chapitre avait pour objectif de présenter les résultats obtenus à la suite de la collecte de données s'étant déroulée lors des trois entretiens. Les participantes et leur contexte de travail ont d'abord été présentés. Ont suivi les données recueillies et analysées selon les thèmes du cadre théorique : culture inclusive (plaider pour l'éducation inclusive, éduquer la communauté scolaire, développer une conscience critique pour favoriser l'inclusion), pratiques inclusives (favoriser le dialogue, mettre l'accent sur l'apprentissage des élèves et les pratiques en classe, intégrer les approches inclusives de l'école lors des activités quotidiennes) et politiques inclusives (adopter des stratégies décisionnelles et des politiques inclusives). La dernière section des résultats a été dédiée à la comparaison entre le primaire et le secondaire en ce qui a trait aux pratiques inclusives, un thème ayant émergé lors des entretiens. La synthèse des résultats a permis de clore ce chapitre. Le prochain, quant à lui, permettra une discussion à l'entour des résultats.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre propose une discussion des résultats présentés dans le chapitre précédent. Il est divisé en deux grandes parties, soit la discussion autour des pratiques favorisant l'éducation inclusive basée sur l'expérience des participantes et des données issues de la littérature, puis les suites proposées pour la formation des directions d'établissement scolaire du secondaire en contexte inclusif.

5.1 Discussion de l'éducation inclusive à partir de l'expérience des participantes

La section 5.1 de ce chapitre discutera de cinq grandes thématiques entourant les différentes pratiques rapportées par les participantes en lien avec leur expérience professionnelle pour la mise en place d'une éducation inclusive dans leur école. Certaines pratiques pouvant se prêter à plus d'une dimension de l'éducation inclusive, il semblait plus porteur de les présenter par thématiques plus larges pour en discuter. Il sera donc question des craintes de la part de l'équipe-école entourant le changement, de l'influence exercée par les directions pour diriger leur équipe vers l'atteinte d'un objectif commun concernant l'inclusion, de l'accompagnement offert par les directions pour le cheminement collectif et individuel chez les membres de leur équipe-école, de la bienveillance adoptée par les directions pour favoriser les approches collaboratives ainsi que de l'innovation par rapport aux pratiques pédagogiques et d'organisation scolaire.

5.1.1 Faire face aux craintes de l'équipe-école face au changement de culture

À plusieurs moments lors des entretiens, il a été question de soulever le fait que les enseignants démontraient de la fermeture, des réticences ou des craintes face au changement de culture que sous-tend le passage vers davantage d'inclusion. Évidemment, ces situations constituent des obstacles considérables pour la direction qui souhaite promouvoir une éducation inclusive au sein de son école. Malgré la douceur employée pour guider une équipe dans un processus de changement, il est tout à fait normal que des mécontentements et des réticences se fassent ressentir

de la part de l'équipe-école (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021). Les directions doivent donc apprendre à jongler habilement avec cette situation pour ne pas freiner davantage les acteurs scolaires, mais plutôt continuer de les faire progresser vers l'objectif d'inclusion qu'elles veulent voir devenir objectif commun.

Plusieurs raisons peuvent expliquer les réticences somme toute normales des enseignants et autres membres du personnel scolaire face à un changement. Girard (2015) suggère que la modification des habitudes de travail amènerait une importante remise en question par rapport à l'identité professionnelle de la personne et que la résistance démontrerait un besoin d'accompagnement. Rappelons que les phases d'éveil et de transition dans un changement organisationnel sont particulièrement anxiogènes pour les acteurs impliqués. En effet, ils doivent abandonner des façons de faire ou les modifier de façon significative alors qu'elles sont ancrées depuis très longtemps. Cela vient perturber leurs sentiments de stabilité et de confort (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021). Les auteurs identifient d'ailleurs quatre profils d'individus lors de la période d'éveil en contexte de changement. Le premier profil a été nommé les partisans actifs. Ceux-ci comprennent les raisons qui motivent le changement, y adhèrent et s'engagent. Ensuite, viennent les partisans réservés qui perçoivent à la fois des avantages et des inconvénients dans cette situation, mais ils préfèrent garder le statut quo. Ils sont toutefois influençables, bien qu'ils s'investissent peu dans le changement. Les opposants réservés constituent le troisième profil. Ils sont méfiants quant au changement annoncé principalement parce qu'ils ne comprennent pas les raisons qui le motivent. Ils essaient donc de passer inaperçus pour y prendre part le moins possible. Enfin, les opposants actifs se mobilisent pour faire obstacle au changement. Ils sont également ceux qui pointent du doigt toutes les failles dans les nouvelles pratiques à adopter. Sans surprise, ils refusent de s'adapter au changement.

Si ces quatre profils existent dans chaque changement organisationnel, des facteurs pouvant influencer les réactions des destinataires sont aussi soulevés dans la littérature (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021). Le premier est la justification, soit la façon dont sont expliquées et transmises les informations par rapport au changement. Le deuxième facteur est l'assentiment, c'est-à-dire la possibilité ou non pour les destinataires du changement à s'exprimer par rapport à celui-ci et se sentir écoutés quant à leurs réticences. Le troisième facteur, le libre choix, veut que les individus

sentent qu'ils ont le choix de s'engager sur une base volontaire en plus de ressentir un « certain contrôle sur le déroulement » (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021, p. 98).

D'autres auteurs (Armenakis et Harris, 2009; Armenakis et *al.*, 2007) ont quant à eux relevé des facteurs influençant la réceptivité des destinataires par rapport à un changement. D'abord, plus l'écart perçu par les destinataires entre la situation actuelle et celle désirée est grand, plus le changement sera perçu comme justifié. Par ailleurs, lorsque les destinataires considèrent la solution comme étant adéquate pour répondre au changement, ils feraient preuve de plus d'ouverture par rapport à celui-ci. En outre, les leaders naturels au sein de l'organisation (qui ne font pas partie des dirigeants) appuyant publiquement le changement auraient un effet d'influence non négligeable sur leurs pairs. Également, les auteurs reconnaissent que plus les destinataires ressentent un sentiment de réussite lors de l'application du changement et plus ils y accordent de l'importance, plus ils y seront favorables.

Également, les craintes ressenties par le personnel peuvent aussi démontrer un manque d'adhésion aux valeurs véhiculées par le nouveau projet, ce qui pourrait sous-entendre un faible sentiment de compétence, un manque d'énergie ou de temps ou bien une incapacité à s'adapter (Rowan et Miller, 2007; Collerette, Lauzier et Schneider, 2021). Rousseau (2012) reconnaît quant à elle une peur de l'inconnu ou de perdre des acquis ou du pouvoir, un sentiment que le changement initié soit voué à l'échec ou tout simplement inutile, un manque d'informations ou de ressources, un attachement aux anciennes habitudes et, parfois, un mauvais choix de moment pour l'implantation du changement, tout simplement. Larouche et *al.* (2021) de même que Collerette, Lauzier et Schneider (2021) soutiennent que le sentiment d'incompétence que peuvent ressentir certaines personnes peut mener à une résistance passive se traduisant par un manque de mobilisation lors de la période de changement. Par le fait même, le manque de connaissances et de formation face à l'inclusion serait sans contredit un élément clé pouvant expliquer les réactions de refus face au changement annoncé (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021). Bien que des formations soient offertes la plupart du temps, elles sont parfois inefficaces et amènent les individus à développer des compétences insuffisantes (Barbaroux et Gautier, 2017). À d'autres moments, malgré le grand nombre d'informations à leur disposition, les individus ne développent pas les compétences nécessaires pour les assimiler. Leur manque d'expérience et les rares disponibilités de leurs collègues pour les soutenir nuisent d'autant plus à leur situation (Tang, Lu et Hallinger, 2014). Devant faire preuve d'innovation pédagogique

dans un contexte d'éducation inclusive, Correnti et Rowan (2007) soutiennent que les enseignants devraient bénéficier avant tout de formations par l'accompagnement, une forme de développement professionnel davantage axée sur la pratique et l'analyse réflexive. Collerette, Lauzier et Schneider (2021) vont dans le même sens : la transition, en contexte de changement, n'est possible qu'avec un accompagnement et un support soutenus de la part du leader.

Pour Simone et Véronique, les comportements de réticence traduisaient avant tout des craintes face au changement de culture entamé. L'écoute et l'accompagnement devenaient ainsi, pour elles, des stratégies indispensables pour rassurer les individus concernés. Fullan (2015) va dans le même sens que les participantes en encourageant les leaders à cibler les principales préoccupations du personnel ou des individus tout en faisant preuve d'empathie envers ceux-ci. À ce sujet, Rebetez et Ramel (2021) soulignent l'importance de prendre en compte la dimension humaine dans le changement. Il faudrait d'ailleurs instaurer un climat de confiance, de soutien, de justice et d'écoute avant même d'entamer des discussions par rapport à un changement à venir avec son équipe (Larouche et *al.*, 2021; Collerette, Lauzier et Schneider, 2021). Pour amoindrir les craintes, Autissier et Vandangeon-Deromez (2018) proposent d'adopter un mode de changement *agile*. Ce modèle vise avant tout à impliquer les membres de l'équipe-école en ce qui a trait à la définition de l'objectif et, surtout, aux ajustements à effectuer en cours de route. Cette façon de faire donne du pouvoir au personnel et ne suppose pas une façon de faire imposée, déjà planifiée du début à la fin. Le mode *agile* permet notamment à la direction de profiter de la rétroaction reçue pour s'améliorer et mieux s'ajuster par la suite. Cette collaboration entre les deux parties serait une solution intéressante pour minimiser les réticences et les mécontentements des individus.

Les trois participantes ont également nommé l'importance de respecter le rythme de chaque individu au sein de leur école de façon à ne pas faire émerger des craintes supplémentaires qui risqueraient de ralentir davantage le processus de changement. En effet, d'autres auteurs ont aussi fait ce constat du côté de participants dans leurs propres études, c'est-à-dire qu'en tant que directions, ils sont vigilants et évitent d'imposer ou brusquer un changement (Progin et Breithaupt, 2021; Rebetez et Ramel, 2021). Paul (2004, 2009) suggère quant à lui d'accompagner les individus là où ils en sont dans leur cheminement pour ensuite les faire progresser sans les forcer ou les brusquer. À cet effet, certains individus nécessiteront plus de temps à s'adapter en raison du doute qu'ils entretiennent envers leurs propres compétences face à ce changement. Le leader doit ainsi

prévoir une période d'adaptation pour ces personnes, leur offrir des moments pour bien assimiler ce qui est attendu et, avant tout, ne pas demander des modifications trop rapides. Par ailleurs, Collerette et *al.* (2013) mentionnent que le fait de « lancer un changement avant d'avoir créé une certaine réceptivité chez les destinataires [...] [amène à] dépenser beaucoup d'énergie à surmonter les résistances plutôt qu'à corriger les problèmes » (p. 11). Il est donc préférable de respecter les rythmes de chacun en vue d'une meilleure adhésion au projet de changement.

En cas de mécontentements ou de résistances persistants, il demeure essentiel que les leaders maintiennent leur objectif tout en faisant face à la pression des enseignants qui refusent parfois des décisions, des changements ou des façons de faire allant à l'encontre de leurs idéaux. Cette pression, qui agit à titre d'obstacle pour l'établissement d'une culture d'éducation inclusive dans l'école, a été rapportée tant par Brigitte que par Véronique. Il est normal que des changements simultanés, c'est-à-dire sur plusieurs plans (culture, pratiques, politiques), viennent à créer des mécontentements se traduisant par des refus de collaborer et des moyens de pression envers la direction d'établissement. Pour faire face à cette problématique, Collerette et *al.*, (2013) proposent d'organiser de façon ponctuelle, selon les besoins des membres du personnel concernés, des rencontres pour favoriser les échanges. L'écoute doit être au rendez-vous afin d'entendre les individus mécontents sur les améliorations à apporter en vue d'optimiser le processus de changement.

5.1.2 Exercer son leadership pour influencer l'équipe-école dans l'adoption de principes inclusifs

Au regard des résultats, on peut constater la complexité dans le fait de guider une équipe complète lors d'un changement de culture organisationnelle. Connaissant les membres de leur équipe-école, les directions semblent avoir développé des stratégies de leadership particulièrement intéressantes pour obtenir un bon taux d'adhésion tout en s'assurant que le tout se déroule le plus efficacement possible.

Pour Brigitte, il est important de se méfier des « mots à la mode », c'est-à-dire que les concepts employés peuvent parfois susciter de la peur ou de la méfiance de la part du personnel. Larouche et *al.* (2021) ont aussi fait le même constat dans leur étude se déroulant au Québec. En effet, les

participants de leur étude, soit des directions d'établissement scolaire, évitent aussi d'utiliser des termes comme *communauté de pratique*. L'objectif derrière cette stratégie est avant tout de ne pas créer de tensions avec les syndicats qui, eux, s'opposent à ces approches pour des raisons de compensation de temps chez les enseignants. En misant sur les actions plutôt que sur les concepts, les directions sont davantage en mesure de contrer l'effet négatif de mobilisation sur le personnel. Concernant le vocabulaire utilisé, toutefois, l'adjectif « inclusive » pour la ligue de hockey cosom appelée « inclusive » de l'école de Brigitte peut sembler fautif à l'égard de notre définition de l'inclusion. Effectivement, selon notre définition, lorsque l'on qualifie quelque chose d'inclusif, c'est parce qu'il s'adresse à tout le monde, sans exception. Dans ce cas-ci, la ligue s'adresse uniquement aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Or, l'objectif étant d'augmenter la participation d'un groupe d'individus à diverses activités en vue de diminuer leur exclusion et d'accroître les opportunités d'apprentissage, il est tout de même possible d'y entrevoir un aspect inclusif.

Sans nécessairement nommer explicitement à tout moment le concept d'inclusion, Brigitte partage aussi l'importance de profiter de toutes les occasions pour plaider les principes inclusifs. Cela peut se traduire par le fait d'amener son équipe à se diriger tranquillement vers l'abolition des classes d'adaptation scolaire ou par l'invitation à collaborer davantage en équipe. Pour Tang et *al.* (2014), il s'agit d'une stratégie tout à fait liée aux leaders favorisant le changement. Ceux-ci useraient davantage de leur capacité à influencer et persuader moralement leur équipe plutôt qu'en mettant à exécution leur rapport de pouvoir.

Comme les autres stratégies employées par les participantes, celle-ci ne fait pas exception : on mise sur la douceur, dans les pratiques, afin d'éviter de brusquer l'équipe-école qui peut facilement être réfractaire au changement. Pour Fullan et Quinn (2018), il est essentiel d'accorder une attention particulière au climat en contexte de changement ainsi qu'au niveau d'explication. Le climat en contexte de changement constitue un « degré auquel une culture est propice au changement du fait qu'elle favorise la confiance, une attitude exempte de jugement de valeur, le leadership, l'innovation et la collaboration » (p. 18). Le niveau d'explication, lui, est nécessaire auprès de l'équipe par rapport au changement. Il regroupe « les détails en lien avec les objectifs, la stratégie, l'utilisation des données, les mesures de soutien, etc. » (Fullan et Quinn, 2018, dans St-Vincent et *al.*, p. 64). De ce fait, les auteurs constatent qu'un faible climat de changement lié à un degré élevé

d'explication risque d'amener de la résistance de la part de l'équipe-école. Plus précisément, moins les destinataires sont prêts mentalement, rassurés et confiants et plus la direction les surchargera de documentation et de procédures pour les changements à venir, moins les destinataires seront enclins à collaborer. À l'inverse, un climat de changement élevé accompagné d'un degré d'explication élevé mènerait à un processus de changement profond. C'est ainsi dire qu'une équipe disponible, ouverte, rassurée et confiante sera beaucoup plus réceptive aux nombreuses informations fournies par le leader. On peut comparer cette stratégie à celle exercée par Brigitte lorsqu'elle sème une idée inclusive au sein de son équipe et fait preuve de patience jusqu'à ce qu'elle ait fait sa place dans l'esprit des enseignants : elle ne tente pas d'imposer un changement lorsqu'elle constate des attitudes de fermeture de la part membres de l'équipe; elle attend plutôt le bon moment pour que sa vision puisse être concrétisée avec leur collaboration.

Dans le même ordre d'idées, Simone utilise une stratégie lui permettant de passer un peu plus rapidement à l'action, mais avec un plus petit nombre de participants : elle débute le changement avec les volontaires d'abord. Pour Progin et Breithaupt (2021), il s'agit d'une façon de faire qui se rapproche du leadership par contamination, c'est-à-dire que les volontaires arriveront éventuellement à influencer leurs collègues plus résistants, surtout si des leaders naturels se retrouvent parmi ces volontaires (Armenakis et Harris, 2009; Armenakis et *al.*, 2007). Tang et *al.*, (2014, dans St-Vincent et *al.*, 2022) sont d'avis que les leaders comme Simone constituent des modèles et « [usent] d'influence et de persuasion morale plutôt [que d'user] de pouvoir hiérarchique » (p. 102). Face à un changement forcé, des impacts plutôt négatifs peuvent faire surface. En effet, Poirel et Yvon (2012) admettent qu'en cas d'absence de consensus et de compréhension commune sur les rôles et les responsabilités que chacun doit jouer de même que de tensions idéologiques, le leader peut être laissé à lui-même pour entamer le changement, ce qui l'empêche de faire preuve de leadership partagé. Il est donc préférable de bien préparer une équipe par rapport à un changement imminent ou de débiter par les volontaires pour rendre le processus le plus efficace et humain possible.

Malgré toutes les stratégies de leadership existantes ayant comme objectif d'influencer une équipe, il demeure que, dès le départ, pour mener à terme un changement, le leader doit faire preuve de transparence et nommer clairement ce qui est attendu de l'équipe. C'est d'ailleurs ce que prône Brigitte. Pour Fullan (2015a dans St-Vincent et *al.*, 2022), « les leaders soutenant le changement

sont responsables, conséquents et transparents par rapport aux actions entreprises; capables de faire état des résultats et d'explicitier les démarches choisies [...] » (p. 101). Des attentes et des valeurs nommées explicitement auraient un impact positif important sur les apprentissages des élèves, le personnel étant en mesure de témoigner de la cohérence entre les valeurs et les actions du leader (Progin et Breithaupt, 2021). Aussi, le fait de transmettre des messages clairs et réalistes et d'être transparent quant aux avantages et désavantages ainsi que les difficultés à prévoir en lien avec ce projet peut avoir pour effet de rassurer les individus qui se soucient particulièrement de son impact sur l'organisation (Bareil, 2004). En contexte de changement imposé, il est d'autant plus important pour un leader de rappeler les valeurs-clés du projet éducatif, lorsque confronté à un manque de collaboration ou de divergence de valeurs avec le personnel de l'établissement scolaire (Rowan et Miller, 2007). D'un autre côté, amorcer une transformation de culture sans avoir en tête d'objectif précis aurait pour effet de rendre confus les membres de l'équipe et, par le fait même, d'amener un désengagement de leur part (Collerette et *al.*, 2013). Selon les mêmes auteurs, il est essentiel que le leader démontre, par ses actions et ses paroles, le niveau d'importance accordé à cette transformation.

5.1.3 Accompagner pour le développement collectif et individuel

L'accompagnement de l'équipe de chacune des directions interrogées semble prendre une place importante dans leur horaire. Effectivement, leur présence aux rencontres et la façon dont elles s'y prennent pour soutenir les enseignants dans leur réflexion personnelle vis-à-vis de leurs pratiques sont des exemples de ce que les directions mettent en place. Tel que discuté précédemment, il est essentiel que les enseignants se sentent soutenus dans un tel processus de changement afin de minimiser les comportements de résistance.

Pour les trois participantes de l'étude, la collaboration est une des pratiques qu'elles s'efforcent de mettre en place de façon régulière pour former leur équipe-école en lien avec les principes inclusifs. Chacune d'elles accompagne les différentes équipes de leur école, notamment en assistant aux rencontres, en y participant activement et en agissant à titre de personne responsable du déploiement des ressources pour faciliter la réalisation de projets pédagogiques inclusifs réfléchis en équipe. Véronique est toutefois la seule à nommer ces équipes de collaboration comme étant des communautés d'apprentissage. Brigitte utilise plutôt le terme « temps assignés de

concertation » pour désigner ces moments de rencontres tandis que Simone a adopté le titre de « comité de travail » lorsqu'elle aborde les équipes de département travaillant en collaboration. Malgré les termes qui divergent d'une participante à l'autre, l'objectif de ces rencontres semble sensiblement le même, soit l'amélioration des pratiques pédagogiques pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. En effet, Warren Little (2002) soutient que la communauté scientifique reconnaît que la collaboration entre les enseignants aurait des effets bénéfiques sur leur enseignement, sur l'apprentissage et sur la réussite scolaire des élèves. Selon Tremblay et Simard (2005), le fait de mobiliser les enseignants dans leur formation amènerait une meilleure performance au niveau des individus, mais aussi au niveau de l'organisation complète, soit l'établissement scolaire dans ce cas-ci. Gather Thurler (2004) et Irvine *et al.* (2010) vont dans le même sens en encourageant les leaders à opter pour des rencontres où la pratique réflexive par rapport aux choix pédagogiques inclusifs est en avant-plan plutôt que de se tourner vers des formations plus traditionnelles où les enseignants sont moins investis. Poirel et Yvon (2012) ont d'ailleurs constaté que les individus moins impliqués dans le changement ont tendance à adopter une attitude beaucoup plus passive, allant jusqu'à attendre que la direction résolve leurs propres problèmes. Les pratiques collaboratives seraient donc beaucoup plus gagnantes pour l'ensemble de l'équipe-école.

À cet effet, dans beaucoup de milieux scolaires, on fait de plus en plus appel aux CAP pour la formation continue des enseignants. Suite à leur recension des écrits, Leclerc et ses collaborateurs (2013) ont répertorié sept indicateurs relevant de différentes dimensions permettant de décrire le fonctionnement d'une communauté d'apprentissage :

- 1) une vision claire et partagée quant à la réussite des élèves (dimension idéologique);
- 2) des conditions physiques et humaines qui permettent aux intervenants de collaborer (dimension organisationnelle);
- 3) une culture axée sur la collaboration (dimension affective);
- 4) un leadership qui favorise la participation aux prises de décision (dimension participative);
- 5) le développement continu et la diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif (dimension cognitive);
- 6) une démarche d'enquête collaborative où le choix des interventions s'appuie sur les pratiques éprouvées par la recherche (dimension pédagogique) et
- 7) l'exercice de la pratique réflexive où les prises de décision sont basées sur des preuves, soit les données d'apprentissage des élèves (dimension réflexive). (p. 128)

Ces indicateurs constituent à la fois des balises entourant le leadership à adopter par la direction d'école. Les résultats de l'étude de Leclerc et ses collaborateurs (2013) ont permis de bonifier les sept dimensions du travail en CAP en y rattachant, pour chacune, des activités réalisées par la direction d'établissement. Ceux-ci ont été regroupés dans la figure 5.1 :



Figure 5.1 Les sept dimensions du travail en CAP en lien avec les thèmes rattachés aux activités réalisées par la direction (Leclerc et al., 2013)

À ce sujet, Larouche et *al.* (2021) ont constaté dans leur étude qu'il s'agissait du modèle le plus populaire adopté par les directions d'école pour mobiliser leur personnel scolaire. En fait, l'investissement des enseignants dans le changement amènerait de meilleurs résultats par rapport aux pratiques et aux apprentissages en classe. Cependant, selon Eaker, DuFour et DuFour (2004), les CAP ne doivent surtout pas être imposées, ce qui contredit la façon de faire de Véronique. Cette participante oblige plutôt les enseignants à y participer. Ainsi, ses pratiques, quoi que bien intentionnées, pourraient être à l'origine d'obstacles pour l'établissement d'une culture d'éducation inclusive. Cela peut notamment démontrer un besoin d'information et de formation sur les différentes manières de soutenir le personnel scolaire. Par ailleurs, les CAP auraient pour effet d'inciter les enseignants à sortir de ce qui se déroule dans leur salle de classe uniquement pour s'ouvrir aux pratiques de leurs collègues. Cela contrerait ainsi l'individualisme présent chez beaucoup d'enseignants (Progin et Breithaupt, 2021). À ce sujet, Leclerc et ses collaborateurs (2013) partagent la pensée de Fullan (2003) « qui soutient que l'information dont le personnel scolaire est inondé ne devient savoir qu'à travers un processus social. D'où l'importance de mettre en place de telles structures qui favorisent les interactions et le partage » (p. 145). Il s'agit aussi d'une façon de donner du pouvoir aux enseignants et par l'expression lors de ces rencontres plutôt que de subir un changement imposé, ce qui diminuerait considérablement les comportements de résistance (Fox et Pichault, 2018; Foucher, 2018). Blase et Kirby (2010, dans Leclerc et *al.*, 2013) reconnaissent que « plus chacun des participants a un sentiment de pouvoir et d'influence, plus il éprouve un fort sentiment d'appartenance à l'égard de l'organisation et plus il s'investit dans son succès » (p. 144). En termes de temps, Leclerc et *al.* (2013) mentionnent qu'il faudrait environ deux ans de travail par CAP pour que les valeurs sous-jacentes soient partagées par l'ensemble des participants y prenant part. Après ce laps de temps, on remarquerait plusieurs effets positifs : « des relations interpersonnelles positives, [...] l'entraide entre collègues, [...] le partage de matériel et [...] une harmonisation des pratiques » (Leclerc et *al.*, 2013, p. 129). Bien entendu, les directions, lors du pilotage des CAP, doivent partager « des attentes élevées et [viser] la plus grande amélioration qui soit » (Blase et Kirby, 2010, dans Leclerc et *al.*, 2013, p. 143). Les responsabilités étant nombreuses, Leclerc et ses collègues (2013) rappellent que les difficultés auxquelles font face les directions lors de l'implantation des CAP ne sont pas négligeables. D'abord, elles doivent gérer de nombreux conflits qui surviennent entre les participants, notamment en raison de leurs divergences d'opinions (Leclerc et *al.*, 2013). Aussi, on constate des compétences limitées de la

part des directions en lien avec l'analyse de données et les techniques favorisant la collaboration (Leclerc et *al.*, 2013). Hors de leur contrôle, le manque de ressources humaines et financières (Cranston, 2009; Génier, 2013) de même que le roulement constant du personnel enseignant constituent des embûches importantes pour la mise en place des CAP, censées perdurer à travers les années (Leclerc et *al.*, 2013). Les directions doivent aussi réserver des moments pour participer à ces rencontres malgré leur horaire déjà très chargé (Leclerc et *al.*, 2013). Du côté du leadership, il est complexe de faire émerger une responsabilité partagée avec les enseignants par rapport à la réussite scolaire des élèves ainsi qu'à les inciter à modifier leurs pratiques pédagogiques, ceux-ci ayant le souci de respecter le programme d'études et faisant face à une charge de travail supplémentaire considérable (Leclerc et *al.*, 2013). Mais pour parvenir à mettre en place et piloter des CAP, les directions d'établissement scolaire doivent d'abord et avant tout développer elles-mêmes des compétences appropriées (IsaBelle et Martineau Vachon, 2017). Il va sans dire qu'elles gagneraient à recevoir de la formation pour développer cette pratique de formation continue collaborative (Leclerc et *al.*, 2013).

Une autre façon d'accompagner les membres de l'équipe-école a été partagée par Brigitte et Véronique, en plus d'être citée par plusieurs auteurs. Il s'agit du questionnement réflexif. Cette pratique exige évidemment un investissement introspectif de la part du destinataire, mais demande aussi au leader d'agir comme accompagnateur dans cette démarche en offrant du soutien (Aas, 2017). Cette stratégie, en plus du lien de confiance déjà établi, contribuerait à créer un climat positif de communication entre les parties (Rousseau, 2012). Dans leur étude suisse réalisée auprès de cinq directions d'établissement scolaire, Progin et Breithaupt (2021) ont aussi constaté que les doyens, qui, dans ce système, ont un mandat de direction adjointe, d'accompagnateur et d'enseignant à la fois, utilisent le questionnement auprès des enseignants qu'ils accompagnent. Il s'agit pour eux d'une façon de les amener à réfléchir sur leurs pratiques en vue de surmonter un problème pour lequel ils viennent les consulter. Leur objectif, en adoptant une telle stratégie, est d'accompagner les enseignants à opter pour des pratiques plus inclusives en classe et qui répondraient à la majorité des besoins des élèves. Lorsqu'il est question de questionnement en contexte d'accompagnement dans une situation de changement, Guillemette et Monette (2019) mentionnent l'importance pour le leader de guider le destinataire pour l'amener à réfléchir sur les éléments influençant les actions et les réactions de ce dernier et non de miser seulement sur les

raisons du mécontentement face au changement. Dans tous les cas, les mêmes auteurs soulignent des stratégies de questionnement à éviter et d'autres à adopter. D'abord, Guillemette et Monette (2019) suggèrent d'éviter les questions fermées débutant par des locutions telles que « Est-ce que [...] » ou « As-tu réfléchi à [...] » (p. 41). Celles-ci laissent sous-entendre « des façons de faire, d'agir ou de résoudre une situation » (Guillemette et Monette, 2019, p. 41), comme si une bonne réponse seulement était déjà attendue à l'avance. Il en est de même pour l'utilisation de l'adverbe « pourquoi » en début de phrase. Celui-ci pourrait avoir pour effet de brusquer la personne interrogée. Elle pourrait ainsi agir en mode défensif pour tenter de justifier ses actions plutôt que d'adopter une posture réflexive. À l'inverse, les interrogations débutant par « En quoi [...] », « Comment [...] » et « Quelles sont les raisons qui expliquent [...] » favoriseraient davantage une prise de recul en vue mieux réfléchir sur ses pratiques professionnelles.

5.1.4 Faire preuve de bienveillance pour favoriser les approches collaboratives

Alors que les directions ont le devoir d'être présentes pour accompagner leurs équipes en offrant un soutien adéquat, elles doivent également faire preuve de bienveillance et d'humanisme lorsqu'il est question de collaboration. Les enseignants étant plutôt habitués à travailler individuellement (Progin et Breithaupt, 2021), les directions doivent se doter de stratégies bienveillantes pour les faire sortir de leur classe et participer à des rencontres de collaboration pour favoriser le partage de pratiques pédagogiques inclusives.

En vue d'amener une équipe à adopter des pratiques pédagogiques inclusives, il est primordial d'accorder une grande place au dialogue. Simone, pour favoriser les meilleures conditions à la collaboration, partage à quel point elle croit essentiel d'instaurer des relations horizontales entre elle et les membres de l'équipe-école. Elle se fait un devoir de mettre en place ce principe tant dans ses rencontres officielles qu'officieuses, et ce, au sein de tous les corps d'emploi. Progin et Breithaupt (2021) considèrent cette pratique comme une forme de leadership partagé, c'est-à-dire que le leader encourage tout le monde à participer aux prises de décision. Cette façon de faire serait particulièrement efficace pour optimiser l'engagement de chacun et chacune en plus de les amener à développer leurs propres compétences de leadership.

Simone a également partagé, dans son entretien, l'importance qu'elle accordait à la présence d'un membre de la direction aux rencontres entre enseignants. Elle y voyait plusieurs avantages comme le sérieux que cela apportait lors de ces moments, la plus grande participation des enseignants ayant tendance à moins s'exprimer en groupe, de même qu'une sorte de facilitateur pour le déploiement de ressources nécessaires aux projets pédagogiques discutés. Même si les deux autres participantes ne l'ont pas dit explicitement, elles nommaient, elles aussi, participer aux réunions imposées à leurs différentes équipes. Pour Rowan et Miller (2007), lorsque le leader explicite les façons de procéder lors des différentes rencontres et la structure que celles-ci doivent prendre, les effets de plusieurs obstacles tels que le manque d'adhésion et la peur du risque seraient grandement diminués. Aussi, les leaders auraient avantage à agir à titre de modèles de développement professionnel. En effet, en participant aux différentes réunions, dont les CAP, il est question, oui, de maintenir son rôle de direction, mais aussi d'adopter une posture d'apprenant en collaborant et participant aux échanges, tout comme les autres acteurs (Fullan et *al.*, 2018; Tang et *al.*, 2014). Le leader, la direction dans ce cas-ci, doit lui aussi se mettre en action et ne peut pas « se contenter de croire que les gens se mobiliseront » (Leclerc et *al.*, 2013) Correnti et Rowan (2007). de même que Gather et Thurler (2004) soulignent eux aussi l'importance de la présence du leader, particulièrement dans les rencontres de CAP. Robinson, Lloyd et Rowe (2008) ont pour leur part constaté des effets positifs considérables de cette pratique sur les résultats des élèves à long terme.

Au cours de ces rencontres, il est tout à fait normal, de par leurs rôles, valeurs, habitudes de travail, idéaux, etc., que des divergences d'opinions surviennent parmi les individus étant présents. Alors qu'elles peuvent parfois être considérées comme étant négatives, Brigitte, elle, reconnaissait les bénéfices qu'elle pouvait en faire ressortir. Plus particulièrement, la participante les voyait avant tout comme une richesse plutôt qu'un frein au dialogue. C'est exactement ce que mentionnent Fournier et Fréchette (2012) à ce sujet : « les idées divergentes favorisent la discussion visant à faire progresser un projet de changement et à bâtir la collaboration entre les acteurs en s'enrichissant de l'expertise et l'expérience de chacun » (p. 78, St-Vincent et *al.*, 2022). De son côté, Kourilsky (2014) encourage les leaders à voir les objections entre les individus comme des défis à surmonter en vue d'atteindre et de solidifier le résultat final de l'objectif de changement commun. Comme l'a rapporté Simone, il se peut toutefois que les interventions de certains individus avec une forte personnalité aient pour effet de réduire le nombre de prises de paroles

d'autres participants. Pour Bruna et Chauvet (2015), apporter un changement en contexte de diversité exige aussi de prendre en compte la diversité au sein même de l'équipe-école. Ainsi, il demeure important, avant d'entamer le dialogue, de tenter de prévoir les différences de personnalités, d'opinions et de croyances pour mieux les accueillir au moment venu. Malgré cela, des conflits entre collègues peuvent quand même survenir, mais il est préférable d'éviter ce genre de situation puisqu'elle constituerait un frein à la mobilisation des différents acteurs (Larouche et al., 2021).

Dans un autre ordre d'idées, les directions participent à la sensibilisation aux notions de flexibilité, d'adaptation et de modification auprès de leur personnel. Cela permet de guider l'équipe de façon bienveillante vers des approches inclusives tout en évitant de paraître moralisateur par rapport à certaines pratiques ou façons de penser. Ross et Berger (2009) suggèrent d'ailleurs, pour la direction, de clarifier les différences entre équité et égalité en vue de favoriser des pratiques avant tout équitables. Effectivement, les participantes ont rapporté à quelques reprises devoir faire face à des enseignants réticents aux mesures d'adaptation des élèves, comme les outils technologiques. À ce sujet, le CSÉ (2016) explique que le fait

d'individualiser pour répondre à un besoin perturbe la logique du mérite et peut donner l'impression d'accorder des privilèges : on ne fait alors que déplacer le sentiment d'injustice. Cette situation peut contribuer à expliquer pourquoi bon nombre d'enseignants ont de la difficulté à naviguer avec des classes de plus en plus hétérogènes et considèrent parfois les adaptations prévues pour des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) comme des « privilèges » qu'on accorde à ces derniers (p. 18).

Ainsi, il devient essentiel pour les directions d'école d'amener les enseignants à distinguer les notions de privilèges et d'adaptation. Ce phénomène pourrait d'ailleurs sous-entendre une confusion entre les concepts d'égalité et d'équité, leur distinction étant primordiale en contexte d'éducation inclusive.

5.1.5 Innover par rapport aux pratiques pédagogiques et d'organisation scolaire

Enfin, la transition d'un modèle scolaire intégratif vers un modèle inclusif nécessite sans aucun doute des modifications importantes sur le plan de l'organisation scolaire. Il est donc question de revoir les façons de faire pour les adapter à une culture inclusive. Les politiques inclusives comme

telles n'ayant pas été abordées par les participantes lors des entretiens, celles-ci ont plutôt partagé des stratégies décisionnelles concrètes, c'est-à-dire l'application des politiques au quotidien, telles que les pratiques pédagogiques et des organisations scolaires gagnantes, qui sortent du cadre ordinaire, mais qui répondent avant tout aux besoins des élèves et aux valeurs inclusives.

Parmi celles-ci, Brigitte accorde beaucoup d'importance au *looping*, une pratique voulant qu'un enseignant suive un groupe d'élèves sur plus d'une année. Elle et les enseignants y prenant part soulèvent des bénéfices importants. En effet, d'une année à l'autre, la gestion de classe est de plus en plus facile pour l'enseignant puisque le lien avec les élèves est déjà établi depuis un bon moment. Cela faciliterait ainsi la création d'un climat propice aux apprentissages. Il est possible de faire ressortir plusieurs bienfaits également lorsque l'on jette un coup d'œil à la littérature en lien avec le *looping*. En effet, quelques études démontrent son effet positif sur les résultats scolaires en écriture, en mathématiques et en lecture (Tourigny, Plante et Raby, 2020; Cistone et Shneyderman, 2004). En ce qui concerne la relation entre l'enseignant et l'élève, plusieurs auteurs ont constaté que la stabilité de cette structure pédagogique permet de renforcer le lien en plus de contribuer à la création d'un meilleur climat d'apprentissage (Franz et al. 2010; Nichols and Nichols 2003, Roberts, 2003; Rodriguez and Arenz 2007). Ce temps allongé de scolarité avec le même enseignant offre plus de temps aux élèves pour créer des relations avec leurs pairs et leur enseignant (Checkley, 1995, dans Cistone et Schneyderman, 2004). D'ailleurs, le niveau de proximité entre l'élève et l'enseignant est d'autant plus bénéfique pour les élèves considérés à risque (Desrosiers et al. 2012; Hamre and Pianta 2001, 2005; Pianta, Steinberg, and Rollins 1995; Pianta and Stuhlman 2004) ou issus de milieux défavorisés (Roberts, 2003, Ackerman, Brown et Izard, 2004; Tourigny, Plante et Raby, 2020). Toutefois, Hampton, Mumford et Bond (1997) considèrent essentiel que l'enseignant exprime sa volonté à prendre part à un projet de *looping* afin que ces bénéfices puissent réellement avoir lieu. Le forcer ne serait pas gagnant pour les élèves. De leur côté, Cistone et Shneyderman (2004) ainsi que Silver (2004) ont pu constater que les élèves prenant part au *looping* démontrent, à long terme, une meilleure assiduité scolaire. Ces élèves semblent aussi moins susceptibles de faire face à un redoublement d'année (Cistone et Schneyderman, 2004) et moins à risque de décrochage (Silver, 2004). Le fait de revenir dans un environnement connu d'une année à l'autre diminue de façon importante l'anxiété liée au début d'une nouvelle année scolaire. Le climat de confiance étant déjà instauré, les élèves sont plus en mesure de progresser sur les plans intellectuel

et social (Gaustad, 1998) et plus motivés de façon générale (Burke, 1997; Delviscio & Muffs, 2007). De plus, les enseignants sont plus engagés et persévérants dans la création d'un lien significatif auprès de leurs élèves éprouvant plus de difficultés puisqu'ils sont conscients qu'ils seront de retour dans leur classe l'année suivante (Nichols, 2002). Ce long temps d'observation en contexte de *looping* permet d'ailleurs aux enseignants de mieux cerner les réels besoins des élèves avant de les référer vers des services spécialisés. Cela est particulièrement bénéfique pour les élèves considérés plus immatures sur les plans développemental ou intellectuel ou ayant un retard scolaire puisque cette plus longue période académique à leur portée devient une opportunité pour progresser à leur rythme et peut-être même rattraper le retard (Grant et Johnson, 1995). Par ailleurs, le *looping* permet une économie de temps importante à partir de la deuxième année. Effectivement, ayant une meilleure connaissance de leurs élèves, il devient plus facile pour les enseignants de se fier à leurs observations pour évaluer les élèves et, ainsi, diminuer les temps consacrés exclusivement à l'évaluation visant à connaître les élèves (Jacoby, 1994). En début de deuxième année de *looping*, les auteurs considèrent que le groupe et l'enseignant gagnent près d'un mois d'apprentissage puisque chacun se connaît et maîtrise les règles, routines et attentes de la classe (Burke, 1996, 1997; Black, 2000). En plus, la gestion de classe en lien avec les comportements des élèves serait de moins en moins grande ampleur au fil des années (Nichols, 2002; Lincoln, 1998).

Une autre pratique en place dans les écoles de Simone et Brigitte vise à rendre le phénomène des PPP plus inclusifs. Ceux-ci étant de plus en plus populaires au Québec, aucune des écoles participantes n'y a échappé. Rappelons que ces programmes sont considérés comme étant ségrégatifs puisqu'ils sont majoritairement sélectifs (CSE, 2007; Lessard, 2019; Hurteau et Duclos, 2017) et que des frais y sont très souvent associés (Marcotte-Fournier, 2015; Lessard, 2019; Larose, 2016; CSE, 2016), ce qui fait en sorte que les classes dites ordinaires sont maintenant majoritairement composées d'élèves avec des BEP et/ou issus de milieux défavorisés (Marcotte-Fournier, 2015 et Larose, 2016). De leur côté, les écoles de Brigitte et Simone ont fait le choix d'offrir un PPP à l'ensemble de leurs élèves, sans condition d'admission. Il s'agirait d'une solution particulièrement intéressante puisque les classes dites ordinaires fuies par les élèves performants n'existeraient plus dans leurs écoles. Selon Larose (2016) et le CSE (2016), les impacts liés à l'inégalité seraient ainsi atténués grâce au choix de miser d'abord sur l'équilibre des groupes plutôt que sur l'intérêt signifié par l'élève, qui n'est d'ailleurs pas complètement ignoré. Il demeure

toutefois que la majorité des programmes offerts dans ces écoles sont payants. Cela signifie donc qu'ils sont moins accessibles pour les élèves issus de milieux défavorisés. De fait, Lessard et *al.* (2022) sont d'avis que les coûts associés aux programmes pédagogiques particuliers devraient faire partie de la gratuité scolaire prévue au Québec. Simone partage à cet effet que les frais liés aux profils de son école sont souvent un frein pour certaines familles, particulièrement celles issues de l'immigration. Pelletier (2014) considère que les coûts font à sorte que les PPP sont considérablement moins accessibles, ceux-ci étant réservés principalement à une élite fortunée de la population. En vue d'une meilleure inclusion face à ce phénomène de PPP, plusieurs auteurs proposent des solutions. Par exemple, Lessard et *al.* (2022) et Larose (2016) suggèrent de réserver les heures de classe au curriculum scolaire et de miser davantage sur le parascolaire pour venir offrir des activités souvent liées aux PPP telles que le sport, la robotique, les arts, etc. D'autres mettent l'accent sur le décloisonnement, c'est-à-dire que seules les périodes en lien avec le PPP pourraient regrouper ces élèves dans les mêmes groupes ; en dehors de ces cours, pour les matières de tronc commun, l'ensemble des élèves seraient mélangés pour assurer une meilleure mixité des groupes (Lessard et *al.*, 2022; Lessard, 2019; Duclos et Hurteau, 2017; Demeuse et Baye, 2007). Une autre solution présentée par Lessard (2019) serait de réserver ces PPP en priorité aux élèves étant réellement à risque de décrochage scolaire, soit ceux avec des BEP et/ou provenant de milieux défavorisés. Ces programmes seraient offerts principalement dans des écoles avec un faible indice socioéconomique et les autres élèves souhaitant y accéder s'y déplaceraient, soit l'inverse de ce qui est fait actuellement. Dans le contexte des écoles de Brigitte et Simone, en raison des PPP, des périodes ont été coupées ailleurs dans le curriculum régulier des élèves. Ainsi, pour pallier cette situation, les deux participantes rapportent que les enseignants à qui des périodes ont été soutirées adoptent des pratiques de co-enseignement. Cela a pour objectif de favoriser le transfert des apprentissages d'une matière à l'autre en plus de revenir sur des notions abordées dans les cours initiaux qui sont contraints dans leur temps pour ce type de révision en raison des périodes léguées aux concentrations.

Toujours en lien avec la collaboration, mais qui relève davantage de l'entraide, la création de dyades a été mise en place au sein de l'école de Simone. Celles-ci étaient constituées d'un enseignant résistant ou craintif au changement et d'un autre plus à l'aise et en mesure de fournir un accompagnement à son collègue. Il s'agissait, concrètement, d'offrir du soutien à l'enseignant

en difficulté en lui proposant des stratégies inclusives et adaptées à son contexte de classe. Simone a d'ailleurs constaté de belles retombées, si bien que l'enseignant recevant de l'accompagnement a pu poursuivre l'année scolaire de façon autonome une fois à l'aise avec les nouvelles stratégies qu'on lui avait partagées. Cette pratique a d'ailleurs été rapportée et reconnue comme étant gagnante par Bareil (2004). Pour leur part, Ross et Berger (2009) croient que ces créations de dyades agissent comme une excellente promotion de la collaboration entre collègues.

Du côté de l'organisation des tâches du personnel plus spécifiquement, Brigitte fait preuve de leadership collaboratif lorsqu'elle opte pour une manière d'attribuer les tâches aux enseignants qui se base avant tout sur les forces et le tempérament de ces derniers (Gélinas-Proulx et Jäppinen 2017). Cela permet d'éviter non seulement la course aux groupes plus forts académiquement, mais également de placer les enseignants dans des situations où ils seront le plus confortables possible pour effectuer leur enseignement à travers ce changement de culture. D'ailleurs, Gather Thurler (2004, dans St-Vincent et *al.*, 2022) est d'avis que le fait de « doser les défis en fonction des compétences individuelles et collectives » (p. 114) serait une excellente stratégie pour la construction interactive de l'apprentissage professionnel. Ainsi, pouvoir mettre en évidence leurs forces peut amener les enseignants à développer une meilleure confiance personnelle et être plus ouverts à participer au changement.

Enfin, les directions d'établissement scolaire doivent faire preuve de créativité dans la gestion de leur organisation scolaire pour prévoir des moments de collaboration entre les enseignants. En effet, avant de tenir des rencontres de cette sorte, il faut d'abord planifier des moments communs qui n'amènent pas non plus une surcharge de travail pour les enseignants ni une augmentation de leur stress (Smith et Leonard, 2005). Avec les horaires spécifiques au secondaire, cela peut s'avérer un vrai casse-tête pour les directions d'école. Celles-ci ont donc avantage à planifier des moments communs pour collaborer (Blanton et Perez, 2011). À ce sujet, Collerette et *al.* (2013, dans St-Vincent et *al.*, 2022) stipule que « [...] l'allègement temporaire et le réaménagement de la tâche de travail du personnel pour dégager un temps significatif d'accompagnement peuvent aider de manière significative la mise en œuvre du changement » (p. 55). C'est ce que tente d'effectuer Brigitte dans son école en organisant, dès le début de l'année scolaire, des moments communs fixés à l'horaire des enseignants dédiés aux rencontres de collaboration. Larouche et *al.* (2021) vont dans le même sens que Collerette et ses collaborateurs, affirmant que cette façon de faire aurait pour

effet de mobiliser davantage les individus. En lien avec les CAP, Hord et Sommers (2008) admettent que de placer ces rencontres pendant les heures de travail et non au début ou à la fin des journées constituerait indéniablement une condition gagnante pour viser le succès de cette pratique.

En somme, cinq grandes thématiques ont ressorti des résultats. La première concerne l'affrontement des craintes de l'équipe-école face au changement de culture. Plusieurs éléments peuvent expliquer les réticences, comme la diversité de capacités d'adaptation des individus ou le faible sentiment de compétence. L'empathie, la création d'un climat de confiance et le respect du temps d'adaptation de chaque individu seraient des pratiques gagnantes pour favoriser leur engagement malgré leurs craintes. La deuxième thématique est en lien avec l'influence de l'équipe-école dans l'adoption de principes inclusifs par le leadership. Il s'agit avant tout d'inviter au changement sans faire usage du pouvoir. Le leadership par contamination serait d'ailleurs une bonne technique d'influence, tout comme le fait d'être transparent et d'annoncer clairement les objectifs attendus en lien avec l'inclusion. La troisième thématique est l'accompagnement de la direction pour le développement collectif et individuel. Ici, on reconnaît les bienfaits de la collaboration entre les enseignants, particulièrement lorsqu'ils s'investissent activement dans leur formation continue, à travers les CAP, par exemple. Les pratiques réflexives auraient également des retombées positives quant au développement professionnel des enseignants. Ensuite, la quatrième thématique mise sur la place de la bienveillance de la part de la direction pour favoriser les approches collaboratives. On reconnaît que les relations égalitaires, le leadership partagé et la participation de la direction aux rencontres, notamment à titre d'apprenant tout comme les enseignants, seraient des moyens efficaces pour encourager la collaboration. Le leader aurait aussi tout avantage à tirer profit des forces et différences de chacun lors des rencontres afin d'optimiser les bénéfices liés à la collaboration. Finalement, la cinquième et dernière thématique porte sur l'innovation des pratiques pédagogiques et d'organisation scolaire. Parmi les premières, on reconnaît l'efficacité du looping, qui aurait des effets positifs sur le lien élève-enseignant et le climat d'apprentissage, l'inclusion de tous les élèves dans l'offre des PPP et la collaboration entre enseignants de disciplines différentes. Sur le plan de l'organisation scolaire, le fait d'offrir des défis professionnels adaptés à chaque enseignant et de prévoir du temps de qualité pendant les heures de travail pour encourager la collaboration seraient d'autres pratiques gagnantes en contexte d'éducation inclusive.

5.2 Discussion par rapport aux suites pour la formation des directions d'établissement scolaire du secondaire en contexte inclusif

Plusieurs initiatives, pratiques et stratégies pour favoriser l'éducation inclusive ont été présentées par les participantes. Pour cette deuxième section du chapitre de discussion, des éléments des résultats ont aussi été retenus, mais, cette fois-ci, avec l'objectif de proposer des pistes de formation aux futures directions d'établissement ou à celles déjà en poste dans un contexte de changement vers un modèle scolaire inclusif, tant sur le plan des connaissances que des compétences à développer. Mais d'abord, voici un aperçu du contexte des formations obligatoire et continue des directions d'établissement scolaire québécoises.

5.2.1 Les formations obligatoire et continue des directions d'établissement scolaire au Québec

Avant d'occuper un poste de direction d'établissement scolaire au Québec, la majorité des directions étaient enseignants. Ce seraient ceux qui ont souhaité monter les échelons, intervenir différemment ou apporter des changements à plus grande échelle qui ont fait le choix de se lancer en direction. Bien que ce poste ne nécessite pas un baccalauréat de quatre ans comme la formation initiale des enseignants, il n'en demeure pas moins qu'une formation en vue d'accomplir de façon optimale les nouvelles fonctions prévues est plus qu'essentielle (CSE, 2020). En somme, « pour devenir direction d'établissement scolaire ou direction adjointe, il faut être un enseignant d'expérience, posséder les compétences requises et démontrer un intérêt pour la profession » (Bernatchez, 2011).

C'est depuis 1996, avec l'adoption du projet de loi 180, que les directions se sont vues confier beaucoup plus de responsabilités en raison de la décentralisation des pouvoirs, l'objectif étant d'en confier davantage aux écoles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Considérant la complexification de leur mandat, il devint plus qu'important de leur assurer une formation complète et rigoureuse. Ainsi, afin d'obtenir un poste à titre de direction d'établissement scolaire, les futures directions doivent faire l'acquisition de 30 unités dans un programme de gestion de l'éducation (ou autre programme pertinent) de 2^e cycle universitaire. Il est possible pour elles d'entrer en fonction avant la fin de leur formation obligatoire, soit après avoir cumulé six crédits (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008; Bernatchez, 2011). Par le fait même, il n'est

pas attendu que les compétences prévues par le référentiel du ministère soient complètement développées par les futures directions dès leur entrée en fonction. L'objectif est plutôt d'offrir des situations d'aller-retour constants entre la formation et le travail de terrain, ce qui permettrait aux apprenants de mieux réfléchir sur leurs façons de faire en lien avec la théorie. En effet, l'accent est mis en premier lieu sur l'analyse réflexive de ses pratiques professionnelles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Les directions sont donc les premières responsables de leur professionnalisation puisqu'elles ont le devoir de s'engager pleinement dans leur formation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008; Bernatchez, 2011). À ce sujet, le MÉLS (2008) précise :

En plus de contribuer à une meilleure connaissance de soi et de concourir à la construction de l'identité professionnelle, la réflexion sur ses propres pratiques favorise le transfert, la transformation et l'évolution des façons de faire et d'agir. Il importe que les formateurs organisent et structurent des activités de mise à distance et d'analyse des pratiques professionnelles afin que l'« apprenant » tire des leçons de son expérience et s'interroge sur la pertinence de ses pratiques professionnelles (p. 53).

Pour ce faire, on propose trois types d'activités pour alimenter la formation des directions d'école. Premièrement, les activités de simulation permettraient d'analyser des situations fictives quotidiennes ou exceptionnelles tout en mettant à profit ses compétences et les ressources à sa disposition. Deuxièmement, les stages semblent être un pas de plus vers le terrain permettant de mettre en pratique les apprentissages de la formation tout en prenant le temps d'analyser les situations vécues. Troisièmement, une fois en fonction, les activités de résolution de problème permettraient d'analyser avec d'autres collègues étant aussi en apprentissage des situations en vue de favoriser la réflexion collective et, une fois de plus, de mettre en œuvre ses compétences et mobiliser les ressources à sa disposition (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

Également, les centres de services scolaires encourageraient la création de dyades au sein des directions novices et des directions plus expérimentées. Ainsi, les nouveaux bénéficieraient d'un *coach* avec qui ils peuvent prévoir des rencontres individuelles pour discuter des difficultés vécues et ainsi réfléchir à des solutions pertinentes à leurs problèmes. Cette forme de soutien peut aussi se faire à travers des rencontres de groupe entre nouvelles directions, guidées par un accompagnateur (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). D'ailleurs, B-Lamoureux (2018) propose elle aussi de favoriser le recours à un accompagnateur d'expérience pour les

nouvelles directions qui possède des connaissances et des expériences pertinentes, en plus d'être à l'affût propositions issues de la recherche sur les meilleures pratiques en andragogie.

Une fois en poste, et ce, même si c'est le cas depuis plusieurs années, les directions sont tenues, tout comme les enseignants, de continuer de s'informer et d'apprendre via la formation continue. Celle-ci se divise en deux parties. La première exige des directions de demeurer à l'affût des nouvelles données en éducation, des nouveaux encadrements légaux, etc. puisque les notions vues au cours de leur formation obligatoire sont constamment en évolution. La deuxième partie de leur formation continue renvoie principalement à l'analyse réflexive et à la métacognition en ce qui a trait à leurs pratiques et au leadership exercé au quotidien (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Les besoins peuvent être comblés à travers ces deux types de formation, soit via la formation initiale obligatoire ou la formation continue.

5.2.2 Les besoins de formation liés aux connaissances

5.2.2.1 Les élèves avec BEP

Bien que dans un contexte d'éducation inclusive l'école doive être en mesure de répondre à tous les besoins des élèves, sans condition, il demeure que les BEP nécessitent la plupart du temps des connaissances plus poussées de la part des intervenants. Pour un intervenant ayant peu ou pas d'expérience auprès de ces élèves, il peut être déstabilisant de devoir répondre adéquatement à leurs besoins. C'est le cas pour beaucoup de directions d'établissement scolaire qui considèrent ne pas avoir reçu suffisamment de formation par rapport aux élèves avec des BEP (Jacobs, Tonnsen et Baker, 2014). Souvent, ils n'ont pas non plus eu l'occasion d'intervenir auprès de tous les publics de l'adaptation scolaire. Rappelons d'ailleurs que l'absence de contact avec ces élèves serait éventuellement liée à un manque d'ouverture envers eux et l'éducation inclusive de façon générale (Duchesne, 2002; Shmidt et Venet, 2012; Sharma et Chow, 2008; Praisner, 2000). Valeo (2008) constate d'ailleurs que la frustration des directions par rapport à leur manque de formation sur ces publics d'élèves mènerait souvent à un échec dans la volonté d'implantation d'une culture inclusive au sein de leur école.

De ce fait, il semble essentiel que les directions d'école, premières responsables de l'application des principes inclusifs (CSE, 2020) et de l'élaboration des plans d'intervention (MÉLS, 2008), possèdent les connaissances nécessaires pour bien cerner les besoins de l'ensemble des élèves. Ainsi, il semble que des cours obligatoires (et non au choix) devraient être prévus dans la formation initiale des directions pour les amener à mieux comprendre les besoins des élèves avec des difficultés plus spécifiques et les modalités d'organisation scolaire pour ces élèves, qui relèvent du rôle de direction d'établissement. En date de 2024, dans les programmes de DESS de gestion de l'éducation, aucune université québécoise parmi l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, l'Université du Québec en Outaouais, l'Université du Québec à Rimouski et l'Université TÉLUQ n'offrait de cours complet obligatoire en lien avec ce public d'élèves.

5.2.2.2 L'éducation inclusive

Bien entendu, pour opérer un changement vers une école inclusive, les directions doivent connaître les fondements de l'éducation inclusive. Au Québec, ce concept demeure encore méconnu et est souvent confondu avec celui d'intégration scolaire. C'est d'ailleurs ce qu'avait constaté Jahnukainen (2015) dans son étude menée en Finlande et en Alberta, au Canada. De plus, le contexte de marché scolaire ne facilite pas la situation. Nombreuses sont les directions qui éprouvent de la difficulté à savoir où et comment se situer par rapport aux politiques inclusives tout en souhaitant respecter les taux de réussite visés, par exemple (McGlynn et London, 2013).

Même dans les pays où l'éducation inclusive est pourtant mise en évidence de façon explicite dans les politiques scolaires, les directions d'établissement scolaire se confondent souvent par rapport à sa signification et aux mesures concrètes à mettre en place au sein de leur école (Webster 2018; Hardy et Woodcock, 2018). Dans leur étude menée dans l'État de New South Wales en Australie, où l'éducation inclusive est encouragée et mentionnée dans plusieurs politiques éducatives, Woodcock et Hardy (2022) ont effectué plusieurs constats intéressants. D'abord, la majorité des directions interrogées n'avaient qu'une compréhension partielle des politiques inclusives et certaines en ignoraient même parfois l'existence. L'inclusion était parfois confondue avec d'autres programmes mis en œuvre dans les écoles. Les auteurs en sont venus à la conclusion que l'incompréhension ou la confusion des directions par rapport aux notions d'inclusion démontraient

un manque flagrant d'attention dédié aux politiques inclusives de leur système scolaire. Une direction a d'ailleurs confirmé cette interprétation en admettant être découragée par le grand volume de documentation regroupant les différentes politiques scolaires. Elle serait donc souvent portée, par manque de temps, à lire certaines sections ou politiques de façon non exhaustive.

Certaines universités québécoises offrent des cours sur la gestion en contexte de diversité (Université du Québec à Montréal, Université Laval, Université du Québec en Outaouais) ou encore sur l'efficacité, l'équité et la qualité en éducation (Université de Montréal). Même s'il s'agit d'un premier pas vers l'enseignement de notions en lien avec l'éducation inclusive, ces formations demeurent insuffisantes et inégales à travers les universités (Larochelle-Audet et *al.*, 2018) pour couvrir l'ensemble de la théorie permettant de bien saisir le sens de cette philosophie. En ce qui a trait aux différentes politiques éducatives, leur lecture et leur analyse devraient s'inscrire dans la formation obligatoire des directions d'établissement scolaire. Dans la plupart des universités québécoises offrant le programme de gestion de l'éducation, on y aborde les encadrements légaux de l'éducation principalement à travers la LIP. D'autres documents et politiques sont d'ailleurs essentiels pour créer une culture scolaire plus inclusive. Parmi ceux-ci se retrouvent notamment la Politique de l'adaptation scolaire (MÉQ, 1999), la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) et la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MÉQ, 1997). Les rapports du CSÉ de 2016, *Remettre le cap sur l'équité*, et de 2017, *Pour une école riche de tous ses élèves - S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la cinquième année du secondaire*, sont aussi des références non négligeables pour favoriser l'inclusion de tous. Les directions ont donc le devoir de naviguer à travers plusieurs documents pour assurer une gestion la plus inclusive possible.

Bien que cette documentation et ces politiques permettent de prôner quelques valeurs et façons de faire inclusives, il demeure qu'aucune politique concernant explicitement l'éducation inclusive n'existe encore à ce jour ici, cette philosophie n'étant qu'à ses débuts au Québec. Dans l'éventualité où la province se dirigerait vers le désir de développer des écoles inclusives dans les prochaines années et qu'elle se doterait de politiques d'éducation inclusive officielles, il s'avérerait essentiel que celles-ci soient enseignées et analysées en profondeur dans les cours de formation obligatoire aux directions d'établissement scolaire de même qu'en contexte de formation continue. En effet, au regard des résultats de l'étude de Woodcock et Hardy (2022), il semble indispensable d'accompagner les directions et de leur offrir du temps, en dehors de leurs moments de travail déjà

très occupés, pour lire, analyser et interpréter les politiques éducatives inclusives. D'ailleurs, Boyle et *al.* (2011) soutiennent l'importance de bien maîtriser et interpréter les politiques inclusives avant de tenter d'implanter quelconque changement ou de mettre en place des pratiques prétendues inclusives.

5.2.3 Les besoins de formation liés aux stratégies, pratiques et leadership inclusifs pour l'opération d'un changement de culture vers une école inclusive

Les connaissances nécessaires en lien avec les élèves avec des BEP et l'éducation inclusive étant sans contredit essentielles à la formation des directions d'établissement scolaire, il ne faut pas négliger l'importance du développement des compétences en lien avec le leadership inclusif. Les deux prochaines sections proposent des stratégies à aborder avec les futures directions d'école, dans le cadre de leur formation obligatoire ou continue, pour l'amorce d'un changement de culture vers une école inclusive. À chacune d'elles nous avons associé des compétences tirées du référentiel sur les orientations et compétences professionnelles pour les directions d'établissement scolaire québécoises (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Il est à noter que seules les compétences jugées pertinentes pour cette discussion ont été retenues. Ainsi, six seront présentées sur un total de dix prévues dans le référentiel.

Afin de faciliter la lecture des prochaines sections, un numéro sera attribué à la compétence discutée. Voici un tableau les répertoriant :

Tableau 5.1 Numérotation des compétences professionnelles pour les directions d'établissement scolaire québécoises retenues

Domaine de gestion	Numéro	Compétence
Gestion des services éducatifs	1	<i>Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves</i>
	2	<i>Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves</i>
Gestion de l'environnement éducatif de l'établissement	3	<i>Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves</i>
	4	<i>Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axés sur la réussite des élèves</i>
Gestion des ressources humaines	5	<i>Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement</i>
	6	<i>Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel</i>

5.2.3.1 L'exposition aux différents modèles d'organisation scolaire inclusifs

Au regard des résultats de ce projet de recherche, plusieurs pratiques pertinentes liées à l'organisation scolaire ont été répertoriées. Ces façons de faire ont comme caractéristique commune de faciliter la mise en place de pratiques inclusives au sein de l'école. Elles sortent du cadre ordinaire, plus traditionnel, pour s'arrimer avec une vision inclusive.

Ici, il est question de mettre à profit la compétence *Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves* (1) du tableau présenté précédemment. En effet, parmi les actions-clés de cette compétence se trouve le fait d'« aménager des dispositifs réunissant les conditions nécessaires au travail mené en collaboration » (MÉLS, 2008, p. 34). C'est exactement ce que Brigitte tente de mettre en place dans son école pour créer les moments de collaboration. Elle tente, malgré la complexité de la tâche, de faire correspondre des moments communs entre les enseignants d'un même département au sein de leur horaire, et ce, dès le début de l'année, avant que celui-ci ne soit remis aux enseignants. C'est assurément exigeant comme façon de faire et peu commun, mais la collaboration est une condition essentielle en contexte inclusif et le manque de temps, qui agit comme un obstacle important à ces rencontres, est pris en compte dans cette façon de faire. Le fait de dégager du temps sans surcharger les enseignants démontre l'importance de ces moments de collaboration pour la direction, moments qui visent notamment à favoriser

l'implantation de pratiques pédagogiques inclusives de même qu'à collaborer avec les collègues de matières différentes afin de repérer les similarités entre les contenus de formation de leur discipline pour un meilleur arrimage des pratiques. De son côté, Simone, soutient les enseignants qui éprouvent davantage de difficultés et qui sont craintifs à s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves de leur groupe en les jumelant avec un enseignant plus à l'aise avec cette exigence. Dans ce contexte, la direction se doit de trouver le personnel et les fonds nécessaires pour favoriser l'accompagnement des enseignants craintifs, soit une autre action-clé de la compétence 1 (MÉLS, 2008). Cette organisation permet d'ailleurs d'éviter que les craintes d'un enseignant ne se transforment en résistance face au changement.

Une autre action-clé de la compétence 1 mise sur la création d'une « structure organisationnelle qui respecte le projet d'établissement ainsi que les exigences des encadrements légaux » (MÉLS, 2008, p. 34). Une école qui aurait une vision inclusive de l'éducation l'insérerait assurément dans son projet éducatif. De plus, de futures politiques éducatives favorisant l'éducation inclusive pourraient voir le jour dans les prochaines années. Dans les deux cas, la direction devrait poser des actions cohérentes avec ces politiques. Dans le cas des écoles de Brigitte et Simone, il a été décidé qu'aucun PPP n'aurait de condition d'admission et que tous les élèves de leur établissement auraient à en choisir un. De cette façon, elles ont aboli des groupes sans concentration, souvent plus difficiles à accompagner en raison de la surreprésentation d'élèves avec BEP et/ou issus de milieux défavorisés pensent-elles. Évidemment, le fait d'offrir des concentrations pour tous signifie que certaines périodes du curriculum scolaire seront remplacées par les cours de concentration. Pour remédier à cette situation, les enseignants de disciplines différentes, à l'école de Brigitte, travaillent en co-enseignement afin de pallier ce manque de périodes. Il s'agit aussi d'une façon de favoriser le transfert des apprentissages d'une matière à l'autre. Toutes ces décisions sont de bons exemples de façons de rendre une organisation scolaire plus inclusive.

Enfin, pour mobiliser « le personnel de l'établissement autour des conditions de réussite spécifiques des élèves de l'établissement » (MÉLS, 2008, p. 34). Brigitte a quant à elle fait le choix de miser sur les forces des enseignants pour l'attribution de tâches, contrairement à ce qui est habituellement fait dans un contexte scolaire où l'ancienneté et les demandes des enseignants régissent la répartition des tâches. Le fait de bien connaître son personnel par rapport à ses forces et ses défis est un véritable avantage pour les élèves qui bénéficient du meilleur de leurs

enseignants. C'est également le cas par rapport au *looping* en place dans l'école de Brigitte. Elle et les enseignants de son équipe ont constaté à quel point le fait de suivre un groupe pour plus d'une année scolaire a des retombées positives, particulièrement en raison du lien déjà établi et de plus en plus fort entre l'enseignant et ses élèves d'une année à l'autre.

Bref, toutes ces mesures et ces choix par rapport à l'organisation scolaire demandent certainement une plus grande adaptation de la part des directions, mais il s'agit somme toute de façons de faire contribuant de façon significative à la mise en place d'une culture inclusive au sein d'un établissement scolaire.

5.2.3.2 Les stratégies et mesures pour favoriser un leadership inclusif au quotidien

Si la section précédente se concentrait davantage sur les pratiques liées à la gestion de l'organisation scolaire, il est plutôt question ici de pratiques jugées efficaces pour l'adoption d'un leadership inclusif au quotidien. Celles rapportées par les participantes qui favorisent un climat et des pratiques inclusives seront présentées ci-bas, à partir des compétences du référentiel québécois pour les directions d'établissement scolaire (MÉLS, 2008). Même si l'éducation inclusive ne fait pas encore totalement partie du contexte scolaire québécois, il est tout de même possible de reconnaître que plusieurs compétences à développer pour les directions d'établissement scolaire s'y prêtent.

D'abord, la compétence 2, soit *Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves*, vient appuyer trois pratiques pertinentes partagées par les participantes. Ces dernières étaient bien conscientes de ce que pouvaient traduire les mécontentements de certains enseignants face au changement : des craintes. Cette preuve d'empathie et le fait de ne pas s'arrêter aux premières apparences serait essentiel pour accompagner les membres du personnel. Une des actions-clés de cette compétence est d'ailleurs, pour la direction, de se montrer « attentif aux signes traduisant le climat ambiant et en tenant compte de ceux-ci dans ses interventions » (MÉLS, 2008, p. 35) Dans des situations comme celles-ci, les trois participantes prennent en considération le climat, c'est-à-dire le mécontentement des enseignants, et en tiennent compte dans leur façon de communiquer avec eux en faisant preuve d'empathie et d'humanisme. Une autre action-clé de cette compétence vise à « [accompagner] les équipes de travail dans la recherche et l'application

de stratégies éducatives les mieux adaptées aux besoins des élèves à qui elles s'adressent » (MÉLS, 2008, p. 35) En ce sens, les rencontres de collaboration organisées par les trois participantes, aux noms différents (comités de travail [Simone], temps assigné de concertation [Brigitte] et CAP [Véronique]), sont toutes des mesures visant à améliorer les pratiques pédagogiques dans l'optique de répondre le plus possible aux besoins des élèves. Enfin, une autre action-clé retenue de la compétence 2 est celle d'« [adapter] ses interventions aux besoins spécifiques et aux caractéristiques distinctes des différents acteurs de la réussite éducative » (MÉLS, 2008, p. 35). Effectivement, les élèves ne sont pas les seuls à avoir des besoins; il faut aussi considérer ceux des membres de l'équipe-école. Si certains éprouvent des réticences par rapport aux changements, il n'en demeure pas moins que d'autres sont souvent plus enclins à la nouveauté. En se concentrant d'abord sur les acteurs volontaires pour développer de nouvelles pratiques inclusives, comme le fait Simone dans son école, on répond au besoin d'insécurité de ceux qui ne sont pas prêts à faire face à la nouveauté à ce moment. Ainsi, ces derniers demeurent spectateurs du changement et, petit à petit, en observant leurs collègues s'étant prêtés au jeu, se sentiront peut-être prêts à y participer eux aussi.

La compétence 3, *Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axés sur la réussite des élèves*, est aussi pertinente par rapport aux pratiques inclusives gagnantes rapportées par les participantes. L'action-clé visant à « partager son leadership au sein de l'établissement en vue de la réalisation du plan de réussite » (MÉLS, 2008, p. 38) est tout à fait en lien avec les relations égalitaires que prône Simone dans son école. Il ne s'agit pas de faire fi du rôle de la direction et de ses pouvoirs et responsabilités, mais bien de considérer chaque individu pour ses forces en vue d'adopter un leadership partagé. C'est en partageant une partie de son leadership qu'il y parviendra et valorisera, par le fait même, les membres de l'équipe-école pour leurs forces individuelles. Également, la compétence 3 comprend le fait de « [définir] et [clarifier] sa vision personnelle du projet d'établissement » (MÉLS, 2008, p. 38). Les participantes l'ont bien nommé lors des entretiens : il est essentiel d'avoir des attentes claires et de les communiquer régulièrement. Ces attentes sont d'ailleurs teintées par les valeurs et objectifs du projet éducatif de l'école. C'est aussi ce qui leur permet de prendre des décisions au quotidien tout en respectant les valeurs inclusives qu'elles prônent, et ce, malgré le mécontentement de certains acteurs scolaires.

Ensuite, la compétence 4, *Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves*, est essentielle pour toutes les pratiques rapportées par les participantes en lien avec le dialogue. En effet, le référentiel de compétences exige de la direction, pour cette compétence, de « [questionner] pour mieux comprendre les points de vue différents » (MÉLS, 2008, p. 39). Dans les résultats de ce projet de recherche, cette pratique était surtout utilisée pour guider les enseignants dans leurs réflexions par rapport à leurs conceptions de l'éducation inclusive ou à leurs pratiques pédagogiques. Il s'agit tout de même d'une forme de collaboration entre la direction et les enseignants visant, ultimement, à rendre service à l'élève. Cette stratégie peut être utilisée pour amener les enseignants à trouver par eux-mêmes les réponses à leurs propres questions ou, encore, pour leur faire prendre conscience de certains biais personnels tout en respectant leur cheminement personnel par rapport au changement. D'ailleurs, d'autres actions-clés de cette compétence soulignent ce respect des individus. On encourage le respect de la diversité d'opinions, le respect et l'absence de discrimination et préjugé en plus d'opter pour un dialogue ouvert (MÉLS, 2008). Tous ces éléments vont dans le même sens que deux pratiques rapportées par les participantes. La première renvoie à l'importance de respecter le rythme de chacun dans un processus de changement. En effet, alors qu'il pourrait être facile d'entretenir des préjugés envers les plus réticents, il faut plutôt reconnaître leurs besoins et respecter le fait que chacun ne s'adapte pas à la même vitesse. C'est en faisant preuve d'écoute, sans juger, que la direction sera davantage en mesure de comprendre les réticences et, ainsi, peut-être même de trouver des solutions pour répondre aux besoins de ces personnes pour les amener à faire quelques pas de plus vers de nouvelles pratiques inclusives. La deuxième pratique, elle, renvoie aux divergences d'opinions. Comme Brigitte l'a mentionné, il est important de considérer les divergences d'opinions comme une richesse. Non seulement cela tend à respecter les différents points de vue et à offrir un dialogue ouvert, mais aussi à apporter de nouvelles perspectives par rapport à une situation.

En ce qui a trait au travail d'équipe, la compétence 5, *Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement*, exige de la direction de « [fournir] aux équipes l'attention et l'accompagnement appropriés » (MÉLS, 2008, p. 42). Alors que la compétence 2 portait davantage sur le contenu discuté dans les équipes de travail en lien avec les besoins des élèves, celle-ci met plutôt l'accent sur l'accompagnement de la direction. Les participantes ont

nommé que leurs rencontres collaboratives ne sont pas seulement constituées des enseignants. Les directions y prennent part aussi, ce qui en démontre le sérieux. De plus, la posture d'apprenant adoptée par les directions lors de ces moments, au même titre que les enseignants, démontre une ouverture à collaborer plutôt qu'à diriger.

Finalement, la dernière compétence retenue est celle d'*Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel* (6). Dans le cadre de ce projet de recherche, elle semble particulièrement pertinente par rapport à la formation du personnel et à l'influence que doit exercer la direction auprès des acteurs scolaires. Plus précisément, on y stipule que la direction doit « [mettre] en place des plans de formation continue répondant aux besoins de formation du personnel en relation avec la réalisation du plan de réussite » (MÉLS, 2008, p. 43). Ici, il n'est pas seulement question des enseignants, mais bien de l'ensemble des membres de l'équipe-école. Dans les entretiens réalisés avec les participantes, deux d'entre elles ont partagé avoir fait face à des intervenants externes engagés pour les activités parascolaires ayant très peu si non aucune connaissance ou expérience par rapport aux élèves avec des BEP. Selon la personnalité de l'individu, cela pouvait être un obstacle important à l'inclusion lors des activités parascolaires. Ainsi, en vue de respecter la vision inclusive de l'établissement scolaire, il est primordial que la direction prenne en charge les formations à offrir à ces intervenants. C'est aussi dans la même optique qu'elles doivent « [influencer] les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre dans le choix de pratiques » (MÉLS, 2008, p. 43). Il s'agit ici de faire preuve de leadership pour diriger son équipe vers un objectif, dans ce cas-ci, le développement d'une école inclusive. À ce sujet, quelques stratégies intéressantes ont été partagées par Brigitte. Par exemple, elle omet d'utiliser les mots qu'elle considère trop « à la mode » en éducation, comme le terme inclusion. Elle a constaté que ces concepts peuvent avoir pour effet de créer de la peur ou, à long terme, du désengagement chez les membres de son équipe-école. Elle communique donc plutôt les actions concrètes à mettre en place en vue d'atteindre son objectif. L'autre stratégie employée par Brigitte pour exercer une influence sur son équipe est de semer une idée une première fois, sachant très bien qu'elle ne serait pas bien reçue. Toutefois, c'est le fait d'y revenir régulièrement et d'en parler souvent, dans différents contextes, qui, selon elle, fera son chemin dans l'esprit des acteurs de son école. Il faut bien sûr faire preuve de patience en optant pour cette stratégie d'influence, mais elle pourrait s'avérer gagnante à long terme, selon Brigitte.

CONCLUSION

Notre projet de recherche exploratoire portait sur les conceptions et les pratiques effectives de trois directions d'établissement scolaire québécoises du secondaire. Nous avons d'abord fait l'état de l'éducation inclusive en Amérique du Nord, de l'évolution de ce mouvement en plein essor depuis les dernières décennies. Bien que l'éducation inclusive soit reconnue pour plusieurs de ses aspects positifs, comme ses valeurs de diversité et d'ouverture, il n'en demeure pas moins que les obstacles pour la réaliser sont nombreux, particulièrement au secondaire. Le contexte politique du Québec est également un aspect important freinant l'émancipation du mouvement dans le système scolaire québécois. Or, un acteur est crucial pour surmonter ces obstacles dans les écoles : la direction d'établissement scolaire, première responsable de l'application concrète des principes inclusifs (CSE, 2017; Tracy-Bronson, 2020; Rousseau et Bélanger, 2004; Rousseau et *al.*, 2010; Ross et Berger, 2009). La direction est aussi confrontée à de multiples défis propres à son rôle de leader inclusif. En ce sens, l'étude des conceptions et des pratiques effectives des directions du secondaire reconnues pour adopter un leadership inclusif nous apparaissait comme un moyen indispensable de recenser des façons de faire efficaces et inclusives en plus d'entendre les difficultés auxquelles les directions sont confrontées pour mieux les prévenir.

Les concepts essentiels à ce projet de recherche ont ensuite été présentés. D'abord, il a été question de l'éducation inclusive. C'est le modèle de Booth et Ainscow (2002) qui a été retenu dans le cadre de cette recherche, celui-ci faisant référence à la culture, aux politiques et aux pratiques inclusives. Ensuite, le leadership inclusif a été présenté à travers les sept principes de base définis par Ryan (2006) : plaider pour l'inclusion, éduquer la communauté scolaire, développer une conscience critique pour favoriser l'inclusion, favoriser le dialogue, mettre l'accent sur l'apprentissage et les pratiques en classe, adopter des stratégies décisionnelles et des politiques inclusives, intégrer des approches inclusives lors des activités quotidiennes. Ainsi, le modèle de Booth et Ainscow (2002) et les principes de Ryan (2006) ont été jumelés pour devenir le cadre de référence qui nous servirait pour la collecte et l'analyse de données.

C'est dans une posture qualitative interprétative que nous avons mené cette étude. Grâce à des références, nous avons pu recruter trois directions d'établissement scolaire québécoises reconnues

pour adopter un leadership inclusif. Par le biais d'entretiens individuels, nous avons procédé à la collecte de données qui nous a permis d'en apprendre davantage sur les conceptions, les pratiques effectives et les obstacles rencontrés en lien avec l'éducation inclusive et le leadership inclusif. Les données ont par la suite été présentées par principe du leadership inclusif et dimension de l'éducation inclusive.

Les résultats ont permis de constater des craintes de la part des équipes-écoles face au changement de culture. Cela se traduit notamment par des réticences à collaborer de la part des enseignants. Le recours à des stratégies par des directions pour rassurer leur équipe face au changement, comme le respect du rythme de chacun, seraient des bons moyens à adopter. Toutefois, bien que l'accompagnement et le fait de rassurer les membres du personnel soient essentiels en contexte de changement, la fermeté, dans le discours, quant à l'aspect permanent de ces changements à apporter l'est tout autant. Par ailleurs, le leadership adopté par les directions doit servir à influencer l'équipe-école dans l'adoption de principes inclusifs. Pour ce faire, plusieurs moyens seraient pertinents : se concentrer sur les actions plutôt que sur les concepts entourant le changement, rappeler les valeurs et les principes inclusifs de façon régulière, entamer le changement avec les volontaires d'abord et faire preuve de transparence en nommant clairement les attentes.

Les résultats ont aussi mis en lumière le rôle important des directions dans l'accompagnement de leur équipe quant au développement collectif et individuel par rapport à l'éducation inclusive. Les formations passant par la collaboration, comme les CAP, et la pratique réflexive sont des moyens gagnants. Pour favoriser les approches collaboratives, la bienveillance doit se traduire à travers le dialogue, entre autres. L'adoption de relations horizontales favorise la participation de tous, tout comme le partage de décisions. Le leader qui agit à titre de modèle au quotidien encourage les approches collaboratives. De plus, pour offrir des conditions optimales aux enseignants dans la réalisation de leur mandat en contexte d'éducation inclusive, les directions innovent autant par rapport aux pratiques pédagogiques que d'organisation scolaire. Par exemple, elles ont recours au *looping*, aux PPP, aux dyades d'entraide entre les enseignants, à l'attribution des tâches basées sur les forces des enseignants et à la création de moments de collaboration à même les horaires des enseignants dès le début de l'année scolaire. Au regard des résultats, des pistes de formation pour les directions d'établissement scolaire en poste ou en devenir ont été proposées dans l'optique d'optimiser le climat inclusif au sein des écoles québécoises. En ce qui concerne les connaissances,

des formations portant sur les élèves avec BEP et sur l'éducation inclusive pourraient être offertes. Quant aux compétences à développer, l'exposition à des modèles d'organisation scolaire inclusifs et des stratégies reconnues pour l'adoption d'un leadership inclusif au quotidien pourraient être enseignées.

Ce projet de recherche se distingue par rapport au sujet dont il traite : le leadership inclusif. Bien que certains l'aient déjà abordé (B-Lamoureux, 2018) sous un angle davantage axé sur la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (ELR) (Larochelle-Audet et *al.*, 2022) et lié au leadership transformatif (Magnan et *al.*, 2018), le leadership inclusif constitue un thème encore très peu abordé de manière spécifique, particulièrement dans le milieu scolaire. Toutefois, comme toute étude, elle présente certaines limites. Premièrement, les résultats peuvent difficilement être généralisés, considérant la nature exploratoire de l'étude et le nombre restreint de participants. Deuxièmement, les trois écoles des participantes étaient situées à l'extérieur de Montréal. Ainsi, le contexte scolaire montréalais n'a pas été étudié, puisqu'aucune direction de ce territoire n'a été référencée. Par ailleurs, la métropole étant reconnue pour sa diversité ELR beaucoup plus grande que dans les autres régions du Québec, il fut plus complexe de discuter de la compétence interculturelle avec les participantes et des pratiques y étant associées. Une autre limite de l'aspect géographique concerne les proportions d'écoles privées et publiques dans chacune des régions administratives. Considérant qu'entre 35% et 42% des jeunes de Québec et de Montréal fréquentent des écoles privées, comparativement à 25% en moyenne pour les autres régions (CSE, 2016), les contextes des écoles publiques et la population d'élèves accueillie sont grandement variables d'une région à l'autre. Ainsi, le niveau de complexité des moyens à mettre en place pour développer une culture inclusive varie grandement selon la région des écoles. Troisièmement, l'objectif du projet étant, entre autres, d'étudier les pratiques effectives de leadership inclusif auprès des participantes, on ne peut écarter la possibilité du biais de désirabilité sociale chez ces dernières puisqu'il s'agit de pratiques autorapportées n'ayant pas été observées directement. À titre d'exemple, deux des participantes ont nommé que la vision inclusive qu'elles portent est déjà en place au sein de leur école. Toutefois, puisqu'aucun autre acteur du même milieu scolaire n'a été interrogé, il nous était impossible, dans le cadre de cette recherche, de contre-valider cette information. Quatrièmement et dernièrement, il aurait été pertinent, lors de la collecte de données, d'aborder la question de la formation des directions d'établissement scolaire. Cela aurait permis d'entendre les participantes

sur sa portée comme facilitateur ou obstacle à l'adoption et au développement d'un leadership inclusif.

En ce sens, il pourrait être pertinent, lors de recherches futures, de s'intéresser au point de vue des directions d'établissement scolaire au secondaire par rapport à leurs besoins de formation en lien avec l'éducation inclusive. Également, une étude ethnographique portant sur une année scolaire complète au sein d'une école secondaire dirigée par une direction d'établissement scolaire reconnue pour adopter un leadership inclusif serait intéressante à mener. Cela permettrait notamment de prendre le pouls du milieu, de vivre la culture et d'avoir accès à un regard externe plus objectif que le discours rapporté par les participants. Qui plus est, une telle étude permettrait une triangulation des données grâce à différentes sources (p. ex., voix des élèves, des parents, des personnels scolaires, des acteurs communautaires) et à des méthodes de collecte de données diverses (p. ex., observation directe, analyse de documents). Il pourrait aussi être pertinent de s'entretenir avec des membres de la direction générale des centres de services scolaire reconnus pour encourager la culture d'éducation inclusive au sein des écoles de leur territoire afin de répondre à certaines questions :

- Comment les politiques sont-elles élaborées pour favoriser un climat d'éducation inclusive dans les écoles ?
- Comment ces politiques se traduisent-elles concrètement dans les milieux ?
- De quelle façon le suivi de ces politiques est-il effectué ?

Enfin, il semble y avoir des ressemblances intéressantes entre les différents types de leadership présentés dans ce mémoire (distributif, partagé, collaboratif, pédagogique, transactionnel, transformationnel et inclusif). Par le fait même, un travail subséquent pour lier théoriquement et dans la pratique le leadership inclusif aux autres types de leadership permettrait de dresser un portrait plus complet et global de ce leadership encore peu abordé dans la littérature scientifique.

ANNEXE A

Outil de recrutement

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous cherchons à rencontrer des directions d'établissements secondaires faisant preuve d'un leadership inclusif ou ayant un intérêt fort à le développer ou à créer une école plus inclusive.

- Pensez à une direction d'école secondaire qui répondrait à ce profil.
- Lisez les caractéristiques du leadership inclusif présentées dans la colonne de gauche du tableau ci-dessous.
- Au meilleur de vos connaissances, évaluez à quelle fréquence et comment la personne que vous souhaitez nous référer rencontre ces caractéristiques.
- À ce stade-ci, vous pouvez seulement y réfléchir sans remplir le tableau. Nous le remplirons ensemble lorsque nous discuterons à propos de la personne que vous souhaitez me référer.

CARACTÉRISTIQUES D'UN LEADER INCLUSIF	FRÉQUENCE	COMMENTAIRES
La direction a tendance à défendre les principes inclusifs dans plusieurs contextes.	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	
De façon formelle ou informelle, la direction sensibilise le personnel de l'école quant à la philosophie de l'éducation inclusive.	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	
La direction intervient dans les situations en amenant les acteurs scolaires à réfléchir aux pratiques visant à exclure un groupe de personnes (ex. EHDAA, LGBTQ+, diversité culturelle...).	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	
De façon formelle ou informelle, la direction favorise le dialogue dans le respect, la tolérance et en s'assurant que chacun puisse s'exprimer également.	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	

<p>La direction fait un suivi et accompagne les enseignants pour développer des pratiques pédagogiques inclusives, c'est-à-dire qui s'adaptent à l'ensemble des besoins des élèves d'un groupe.</p>	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	
<p>La direction met en place des règlements et une organisation de l'école qui visent à favoriser l'éducation inclusive. Il en est de même dans le projet éducatif de l'école.</p>	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	
<p>Au quotidien, dans les activités se déroulant en dehors du contexte académique, la direction favorise l'inclusion de tous les élèves.</p>	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	
<p>La direction demande que tous les enseignants interviennent auprès des élèves HDAA et non seulement que les enseignants d'adaptation scolaire.</p>	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	
<p>Tout en tenant compte du contexte québécois et du modèle scolaire en place, la direction prend des décisions favorisant le plus possible l'inclusion de l'ensemble des élèves dans les classes régulières.</p>	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	
<p>La direction s'assure de mettre en place les ressources nécessaires disponibles (financières, formation, accompagnement des enseignants...) pour l'inclusion des élèves.</p>	<input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Je ne sais pas	

ANNEXE B

Courriel d'envoi – Demande de participation à l'étude

Bonjour M. / Mme X,

Je me nomme Audrey Benoit et je suis actuellement étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal. Je mène actuellement un projet de recherche qui vise à étudier les conceptions et les pratiques inclusives en lien avec le leadership inclusif auprès des directions d'établissements scolaires du secondaire.

Pour récolter les données nécessaires à ce projet, j'aurai besoin de m'entretenir avec quelques directions d'établissements scolaires du secondaire. XXXX vous a référé puisqu'il/elle considère que vous adoptez un leadership inclusif au sein de votre école. C'est donc avec grand intérêt que je vous invite à participer à mon projet de recherche qui implique deux modalités de collecte des données : un entretien individuel d'une durée d'environ 75 minutes en ligne (via Zoom) et enregistré à des fins de retranscription; une collecte de documents me permettant de mieux comprendre votre contexte de travail en tant que direction d'établissement (ex. projet éducatif de l'école, PEVR du CSS, tout autre document que vous jugez pertinent...).

J'aimerais pouvoir discuter avec vous pour vous expliquer le projet et répondre à toute question que vous pourriez avoir en lien avec votre participation à ce projet de recherche. Vous pouvez communiquer avec moi au ***-***-**** ou par courriel au *****@ens.uqam.ca.

Le présent projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE). Le numéro du certificat est le 5163.

Je vous remercie de votre attention et vous prie d'agréer mes salutations distinguées.

Dans l'attente de vos nouvelles,

Audrey Benoit

Étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées

Université du Québec à Montréal

ANNEXE C

Formulaire de consentement



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Exploration des pratiques et des conceptions de l'école inclusive et du leadership inclusif de directions d'écoles secondaires québécoises

Étudiant-chercheur

Audrey Benoit, étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées

benoit.audrey.4@courrier.uqam.ca

514-926-1969

Direction de recherche

Marie-Pierre Fortier, professeure au département d'éducation et formation spécialisées

fortier.marie-pierre@uqam.ca

514-987-3000, poste 5352

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche concernant votre rôle de direction d'un établissement scolaire ayant à cœur de développer une école inclusive. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Dans les dernières décennies, un intérêt marqué pour la philosophie de l'éducation inclusive s'est développé dans plusieurs pays. Au Québec, on commence à peine à s'y intéresser. Bien que des individus travaillant en milieu scolaire adoptent d'eux-mêmes des pratiques dites inclusives, l'inclusion n'est pas encore implantée à large échelle dans les classes québécoises, ni même sur le plan de l'organisation de notre système éducatif. De plus, des obstacles à l'implantation de pratiques inclusives se posent de manière plus importante à l'ordre d'enseignement secondaire qu'au préscolaire-primaire. Étant donné le rôle des directions d'établissements secondaires dans les changements à apporter à l'organisation et à la structure des écoles qu'elles dirigent pour mettre en œuvre la philosophie inclusive, ce projet s'intéresse principalement à deux éléments : leurs conceptions de l'éducation inclusive et les pratiques qu'elles rapportent en lien avec l'éducation inclusive et le leadership inclusif. Ayant été identifié comme une direction d'établissement portant une philosophie inclusive, nous souhaitons vous entendre à ce propos.

Plus précisément, nous souhaitons décrire les conceptions et les pratiques rapportées de leadership inclusif de directions d'établissement en lien avec la culture scolaire, les politiques et les pratiques scolaires inclusives. Nous voulons également identifier les obstacles rencontrés par ces directions d'établissement quant à la pratique d'un leadership inclusif au Québec.

Nature et durée de votre participation

Pour chaque direction participante, deux formes de données seront recueillies : (1) des documents présentant l'école et son contexte et (2) des données issues d'un entretien individuel.

(1) Si vous acceptez de participer, j'irai, en amont de notre rencontre, consulter le site Internet de votre centre de services scolaire et de votre école afin de me familiariser avec votre contexte de travail. Je consulterai donc des documents publics qui s'y trouvent. Lors de notre entretien, vous pourrez m'indiquer tout autre document que vous croyez pertinent que je consulte pour mieux comprendre votre contexte de travail.

(2) Ensuite, je vous propose de participer à un entretien individuel d'une durée d'environ 75 minutes via Zoom dans le cadre duquel nous pourrions discuter de vos conceptions de l'éducation inclusive et des pratiques que vous adoptez en lien avec les différents principes du leadership inclusif. Nous discuterons également des obstacles que vous rencontrez pour mettre en place l'inclusion scolaire dans votre école. Les entretiens seront enregistrés (audio seulement) pour des fins de retranscription. Il vous

sera d'ailleurs proposé de réviser la transcription avant que ne débute l'analyse des données afin d'y apporter des correctifs si vous le désirez.

Avantages liés à la participation

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous nous intéresserons à votre expérience et à votre expertise en tant que direction d'un établissement d'enseignement secondaire adoptant des conceptions et des pratiques inclusives dans votre rôle de gestionnaire. Nous pensons que votre participation à ce projet pourra vous permettre de poser un regard sur votre expérience pour développer un leadership inclusif et pour créer une école plus inclusive. Cette perspective toute particulière qu'est la vôtre mènera à l'avancement des connaissances en éducation en illustrant, par des exemples concrets issus de votre pratique, ce que peut représenter un leadership inclusif dans une école secondaire au Québec.

Risques liés à la participation

Il se peut que votre participation à ce projet génère chez vous quelques inquiétudes. Bien que la recherche ne vise pas directement dans ses objectifs à ce que vous décriviez vos conditions de travail, il se pourrait que celles-ci soient abordées à titre d'obstacles à l'établissement d'une culture, de politiques ou de pratiques inclusives. Par ailleurs, même si les tous les renseignements personnels vous concernant (nom, nom de l'école, nom du CSS...) seront remplacés par des noms fictifs, vous pourriez craindre que des informations croisées permettent de vous identifier, ce qui pourrait vous amener à éviter certains sujets de discussion. Soyez assuré que vous aurez le droit de refuser de répondre à n'importe laquelle de mes questions ou encore d'aborder un thème précis s'il vous rend inconfortable. Sachez également que les données rapportées à propos du milieu dans lequel vous travaillez seront présentées de manière générale et que les idées qui s'y retrouvent seront reformulées dans la présentation des résultats afin de ne pas permettre de vous identifier. Enfin, vous aurez la possibilité de relire le verbatim de l'entretien avant que ne débute l'analyse des données si vous le désirez afin d'apporter des correctifs. Enfin, le temps accordé à votre participation au projet peut être considéré comme un inconvénient, votre emploi du temps étant sans doute bien chargé. Nous pourrions identifier ensemble un moment opportun pour vous pour le déroulement de l'entretien.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de l'étudiante et de la direction de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les noms lors des entrevues transcrites seront modifiés et seuls l'étudiante et la direction de recherche auront la liste des participants et les pseudonymes qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sur une plateforme sécurisée en ligne dans un fichier protégé par un mot de passe durant la durée de l'étude. Les transcriptions des entretiens vous seront envoyées par courriel afin que vous puissiez les lire et les valider. Le document dans lequel se retrouveront ces transcriptions sera sécurisé par un mot de passe connu par vous et moi seulement. Le mot de passe sera transmis à l'oral, au téléphone, afin qu'il n'y ait aucune trace écrite de celui-ci dans les échanges de courriel. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Audrey Benoit verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Marie-Pierre Fortier (514-987-3000, poste 5352 / fortier.marie-pierre@uqam.ca); Audrey Benoit (514-926-1969 / benoit.audrey.4@courrier.uqam.ca)

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Consentez-vous à ce que votre entretien individuel avec la chercheuse soit enregistré à l'audio pour des fins de retranscription ?
Notez que cet enregistrement sera immédiatement détruit une fois la retranscription terminée. Oui Non

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE D

Certificat d'approbation éthique

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet: Exploration des pratiques et des conceptions de l'école inclusive et du leadership inclusif de directions d'écoles secondaires québécoises

Nom de l'étudiant: Audrey BENCIT

Programme d'études: Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)

Direction de recherche: Marie-Pierre FORTIER

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES

- Aas, M. (2017). Leaders as Learners: Developing New Leadership Practices. *Professional Development in Education*, 43(3), 439-453.
- Ackerman, B. P., Brown, E. D., & Izard, C. E. (2004). The Relations between Persistent Poverty and Contextual Risk and Children's Behaviour in Elementary School. *Development and Psychology*, 40(3), 367-377.
- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2016). Fiche syndicale : règles de formation des groupes [Communiqué]. Récupéré de https://alliancedesprofs.qc.ca/wp-content/uploads/2020/10/Regles_formation_groupes_TOUS_2016-09a.pdf
- Anderson, G. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-39.
- Argys, L. M., Rees, D. I., & Brewer, D. J. (1996). Detracking America's Schools: Equity at Zero Cost? *Journal of Policy Analysis and Management*, 15(4), 623-645.
- Artiles, A.J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory Into Practice*, 45(3), 260-268.
- Armenakis, A. A., Bernerth, J. B., Pitts, J. P., & Walker, H. J. (2007). Organizational Change Recipients' Beliefs Scale: Development of an Assessment Instrument. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43(4), 481-505.
- Armenakis, A., & Harris, S. (2009). Reflections: our Journey in Organizational Change Research and Practice. *Journal of Change Management*, 9(2), 127-142.
- Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire (ANBIC). (2000). *Réussir l'intégration : un guide à l'éducation inclusive au Nouveau-Brunswick à l'intention des parents*. Frédéricton, Nouveau-Brunswick : L'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire.
- AuCoin, A. (2010). Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse [Thèse de doctorat, Université de Moncton]. Scriptorium. <https://udmscholar.cairnrepo.org/fr/islandora/object/umir%3A1528>
- Autissier, D., Giraud, L., Johnson, K. J. & Moutot, J.-M. (2013). Les liens entre les caractéristiques et le succès des changements organisationnels : le cas d'une start-up. *Question(s) de management*, 2(3), 11-24.
- B-Lamoureux, B. (2018). *Rapport de lectures sur des modèles d'accompagnement favorisant le développement du leadership inclusif de la direction d'établissement scolaire*. [Rapport], Université du Québec en Outaouais.

- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International journal of inclusive education*, 1(3), 243-256.
- Barbaroux, P., & Gautier, A. (2017). En quête de légitimité: la gestion du changement organisationnel comme processus de légitimation. *Management international*, 21(4), 48-60.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*, Montréal, Les Éditions Transcontinental.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York : Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Beauregard, F. & Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, N. & Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélangier, J., Gagné, A., Janosz, M., Archambault, I., & Fahrni, L. (2019). Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires: une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 85(1), 37-52.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec: apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014a). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014b). Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89-102.
- Bhowmik, M. K., Walker, A. & Bryant, D. (2023). Reconceptualizing inclusive leadership to address diversity in schools. *Multicultural Education Review*, DOI: [10.1080/2005615X.2023.2250713](https://doi.org/10.1080/2005615X.2023.2250713)
- Black, S. (2000). Together again. *The American school board journal*, 187(6), 40-43.
- Black, S., Gardner, D. G., Pierce, J. L., Steers, R. M., & OpenStax College. (2019). *Organizational behavior*. OpenStax, Rice University.

- Blanton, L. & Perez, Y. (2011). Exploring the relationship between special education teachers and professional learning communities. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 6-16.
- Blase, J. et Kirby, P. C. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace : motiver et inspirer les enseignants*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? Dans F. Armstrong, D. Armstrong et L. Barton (dir.), *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives* (p. 78-98). Londres, Angleterre : David Fulton.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) (R. Doré et Yves Dubuc, trad. 2005). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation à l'école*. Bristol, Angleterre: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138-156.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Boudreau, P. (2000). L'expertise d'un enseignant associé. *McGill Journal of Education*, 55(1), 53-70.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for learning*, 26(2), 72-78.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer- support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burke, D. L. (1996). Multi-year teacher/student relationships are a long-overdue arrangement. *Phi Delta Kappan*, 77(5), 360-361.
- Burke, D. (1997). *Looping: Adding time, strengthening relationships*. ERIC Digest. Eric Documentation Reproduction Service No. ED 414098.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York : Harper & Row.
- Burton, D., & Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 133-149.

- Bruna, M. G., & Chauvet, M. (2013). La diversité, un levier de performance: plaidoyer pour un management innovateur et créatif. *Management international*, 17, 70-84.
- Cambron-McCabe, N., & McCarthy, M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201–222.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International journal of inclusive education*, 3(3), 257-268.
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ). (2016). Convention collective nationale des enseignants 2015-2020. Récupéré de http://lafse.org/fileadmin/Vos_droits/Conventions/Convention_nationale/Convention_coll_ective_2015-2020_v.finale_9-11-2016_.pdf
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Checkley, K. (1995). Multiyear education: Reaping the benefits of “looping.” *ASCD Education Update*, 37(8), 1-6.
- Cistone, P., & Shneyderman, A. (2004). Looping: An Empirical Evaluation. *International journal of educational policy, research, and practice: Reconceptualizing childhood studies*, 5(1), 47-61.
- Coalition Avenir Québec (CAQ). (2022). Plateforme électorale de la Coalition Avenir Québec. <https://coalitionavenirquebec.org/fr/documents/>
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts : a review of the research on school principals as special educator leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234.
- Cohen-Emerique, M. (2000). *L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans l'intervention interculturelle*. sous la direction de Gisèle Legault. Montréal : Éditions Gaétan Morin.
- Collerette, P. & Roy, M. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P. (2002). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., M. Lauzier et R. Schneider (2013). *Le pilotage du changement*, (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., Lauzier, M., & Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement*, (3e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Collerette, P., Schneider, R. & Legris, P. (2003). La gestion du changement organisationnel (4^e partie) – L'adaptation au changement. *ISO Management Systems*, janvier-février, 65-73.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : Une étude systémique*. Récupéré de <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/les-droits-des-eleves-hdaa>
- Conseil supérieur de l'éducation. (CSE). (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications.
- Conseil supérieur de l'éducation. (CSE). (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : Diversifier en toute équité*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation, Direction des communications.
- Conseil supérieur de l'éducation. (CSE). (2016). *Mettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications.
- Conseil supérieur de l'éducation. (CSE). (2017). *Étude de cas : Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*. Document complémentaire de l'avis du Conseil intitulé Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications.
- Conseil supérieur de l'éducation. (CSE). (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) & Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). (2015, juin). *La mixité sociale à l'école. Conférence de comparaisons internationales*. [Rapport]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/08/50-2102-RP-mixite-sociale-CSE-CNESCO.pdf>
- Coombs, C. (2002). *Reflective practice: Developing habits of mind*. [Thèse de doctorat, University of Toronto Toronto]. TSpace. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/1640>
- Correnti, R., & Rowan, B. (2007). Opening up the black box: Literacy instruction in schools participating in three comprehensive school reform programs. *American educational research journal*, 44(2), 298-339.
- Charte de la langue française*. RLRQ, c. C-11. Récupéré de <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-11>
- Chen, G., & Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self-and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 549.

- Christensen, C.A., & Dorn, S. (1997). Competing notions of social justice and contradictions in special education reform. *Journal of Special Education, 31*(2), 181–198.
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian journal of educational administration and policy, (90)*.
- Crespo, M. (2008). Leadership and conceptions of organization: Contours of distributed perspective. *Learning Landscapes, 1*(2), 55-71.
- Deaudelin, C., Dussault, M. & Thibodeau, S. (2003). Les causes de l'isolement professionnel des enseignantes et des enseignants. *McGill Journal of Education, 38*(1), 49-63.
- Delviscio, J., & Muffs, M. (2007). Regrouping students. *School Administrator, 64*(8), 28.
- DeMatthews, D. & Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion : Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly, 50*(5), 844-881.
- Demeuse M. & Baye A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays Européens. *Revue Francaise de Pedagogie, 165*, 91–103.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (dir.) (2005). *Handbook of Qualitative Research* (3e éd.), Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.
- Desjardins, P.-D., Lessard, C. & Blais, J.-G. (2009). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. Montréal : CRIFPE, Université de Montréal.
- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P. & Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive: ses liens avec les caractéristiques des enfants et de la réussite scolaire au primaire. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Kultura organizacyjna szkół a inkluzywne przywództwo edukacyjne, II*, 45-55.
- Downing, J. E. (2008). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms : Practical strategies for teachers*. Verona : Attainment Company.
- Druide informatique Inc. (2016). *Antidote* (version 8) [Logiciel]. Montréal : Antidote.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal, Québec : Éditions Marcel Didier.
- Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(3), 537-563.

- Duclos, A.-M. & Hurteau, P. (2017, 7 septembre). Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ? *Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS)*. Récupéré de <https://iris-recherche.qc.ca/publications/inegalite-scolaire-le-quebec-dernier-de-classe/>
- Dussault, M. & Thibodeau, S. (1997). Professional Isolation and Performance at Work of Schools Principals. *Journal of School Leadership*, 7(5), 521-536.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A. & Chun E. (2007). Elements of Effective High School Service Learning Programs that Include Students with and Without Disabilities. *Remedial And Special Education*, 28(4), 227-243.
- Eaker, R., Dufour, R. et Dufour, R. (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. Dans R.R. Schmeck (dir.), *Learning strategies and learning styles* (p. 21-51). New York : PlénumPress.
- Fédération autonome des enseignants (FAE). (2021, 29 avril). Priorités de négociation en vue d'une entente à intervenir entre d'une part, le comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic. [Rapport sur les priorités de négociation]. https://alliancedesprofs.qc.ca/wp-content/uploads/2020/12/A2021-PS-CT-003-Priorités-de-négociation-en-vue-entente-FAE_CPN_VF.pdf
- Fédération autonome des enseignants (FAE). (2022, 27 octobre). *Profs en négo : il ne faut pas s'arrêter à mi-chemin*. [Communiqué]. <https://www.lafae.qc.ca/actualites/profs-en-nego-il-ne-faut-pas-sarreter-a-mi-chemin>
- Fortier-Chouinard, A. & Birch, L. (2022). La vision de la CAQ : l'éducation au service de la réussite et du nationalisme entrepreneurial. Dans L. Birch, Y. Dufresne, D. Duval et C. Tremblay-Antoine (dir.), *Bilan du gouvernement de la CAQ. Entre nationalisme et pandémie*. (p. 219-245). Presses de l'Université Laval.
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. In J. Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (70–81). London: Falmer.
- Foucher, R. (2018). Les destinataires des changements organisationnels dirigés : proposition d'un cadre d'analyse de leurs attitudes et de leurs réactions. Dans M. Lauzier et N. Lemieux (dir.). *Améliorer la gestion du changement dans les organisations. Vers de nouvelles*

- connaissances, stratégies et expériences* (p. 229-255). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fournier, H. et Fréchette, S. (2012). Vers une prise en compte de la complexité du changement en contexte scolaire québécois, dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 47-68), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fox, F., Pichault, F. (2018). Le changement et ses raisons. Entre libération et émancipation. Dans M. Lauzier et N. Lemieux (dir.). *Améliorer la gestion du changement dans les organisations. Vers de nouvelles connaissances, stratégies et expériences* (p. 53-81), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Franz, D. P., Thompson, N. L., Fuller, B. D., Hare, R. D., Miller, N. C. & Walker, J. T. (2010). Evaluating Mathematics Achievement of Middle School Students in a Looping Environment. *School Science and Mathematics, 110*(6), 298–308.
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). 'Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings.' *Remedial and Special Education, 21*(1), 3–18.
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur. Comprendre les rouages du changement en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence : mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Fullan, M., Quinn, J. et Adam, E. (2018). « L'orientation ciblée », dans M. Fullan, J. Quinn et E. Adam (dir.), *La cohérence. Guide pour passer à l'action* (p. 10-39), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly, 48*, 191-229.
- Gale, T., & Densmore, K. (2003). Democratic educational leadership in contemporary times. *International Journal of Leadership in Education, 6*(2), 119–136.
- Gamson, W. A. (1968). *Power and discontent*. Dorsey Press.
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. (1)*, 11-20.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs, dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école*, (p. 99-125). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Gaustad, J. Implementing Looping. *Eric Digest*, 123.
- Gélinas-Proulx, A., IsaBelle, C. & Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73–87.
- Gélinas-Proulx, A. et Jäppinen, A.-K. (2017). Focalisation sur le leadership collaboratif. *Revue ERAde*, 1(1), 209-215.
- Génier, É. Communautés d'apprentissage professionnelles : conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'école élémentaire. [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/24012>
- Gerwitz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Educational Policy*, 13(4), 469-484.
- Giangreco, M. F., Baumgart, D.M. & Doyle, M. B. (1995). How inclusion facilitates teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 30(5), 273-278.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and antiracism in real schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003) 'Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome.' *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (1), 65–76.
- Girard, M.-A. (2015). *Le changement en milieu scolaire québécois : c'est possible*. Repentigny : Éditions Reynald Goulet Inc.
- González, C. (2010). What do university teachers think eLearning is good for in their teaching? *Studies in Higher Education*, 35(1), 61-78.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2010). *Formation en pédagogie inclusive pour les enseignants-ressources novices*. Récupéré de <https://inclusion.nbed.nb.ca>
- Gouvernement du Québec. (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf
- Graham, L., & Spandagou, I. (2011). From vision to reality: Views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia. *Disability & Society*, 26(2), 223-237.

- Grand Robert de la langue française, Le. (2023). Conception. Dans *Le Grand Robert de la langue française*. Récupéré le 15 septembre 2023 de <https://grandrobert-lerobert-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/robert.asp>
- Grand Robert de la langue française, Le. (2023). Pratique. Dans *Le Grand Robert de la langue française*. Récupéré le 15 septembre 2023 de <https://grandrobert-lerobert-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/robert.asp>
- Grandtner, A.-M. (2007). Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines : quelques éléments pour la formation. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (p. 19-47). Presses de l'Université du Québec.
- Grant, J. & Johnson, B. (1995). Looping, the two grade cycle: A good starting place. Dans *A Commonsense Guide to Multiage Practices, Primary Level*. (p. 33-36). Columbus, OH : Teacher's Publishing Group.
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93.
- Gravelle, F. et Bissonnette, M. (2018). Stratégies de gestion en contexte de diversité en milieu scolaire : référentiel régissant la fonction de direction d'établissement d'enseignement au Québec. *Alterstice*, 8(2), 75-90.
- Gregory, B. S. (2009). *The impact of looping on academic and social experiences of middle school students*. [Thèse de doctorat, Walden University]. Scholar Works. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/695/>
- Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20–30.
- Grundy, S. (1993). Educational leadership as emancipatory praxis. In J. Blackmore & J. Kenway (Eds.), *Gender matters in educational administration and policy* (p. 65–78). London: Falmer Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Guillemette, S., & Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44.
- Hallinger, P. H., Murphy, M., Weil, M., Mesa, R. P. & Mitman, A. (1983). Identifying the specific practices, behaviors for principals. *NASSP Bulletin*, 67(463), p. 83-91.

- Hampton, F., Mumford, D., & Bond, L. (1997, March). *Enhancing urban student achievement through family oriented school practices*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-child Relationships and Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(1), 625–638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-grade Classroom Make a Difference for Child at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hannan, A. & Silver, H. (2000). *Innovating in Higher Education. Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Buckingham : The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2018). The 'Problem' of 'Quality' Schooling, National Testing, and Inclusion: Australian Insights into Policy and Practice. Dans B. Hamre, A. Morin & C. Ydesen. *Testing and Inclusive Schooling: International Challenges and Opportunities*, (p. 47–63). London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post-modern Age*. London: Cassell.
- Hinkin, T. R. & Schriesheim, C. A. (2008). A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly*, 19(5), 501–513.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousands Oaks, CA : Corwin Press.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Ineland, J. (2015). Logics and ambivalence—professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice. *Education Inquiry*, 6(1), 53–71.
- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a Canadian rural school district. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88.
- IsaBelle, C. & Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84–118
- Jacobs, J. E., Tonnsen, S., & Baker, L. C. (2004). Shaping the Role of the Principal in Special Education: What Do We Know and where Do We Need to Go?. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 1(1), 7-13.
- Jacoby, D. (1994). Twice the Learning and Twice the Love. *Teaching Pre K-8*, 24(6), 58-59.

- Jago, A. G. (1982). Leadership: perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315–336.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59-72.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods : A meta-analysis.
- Jäppinen, A.-K. & Ciussi, M. (2016). Indicators of improved learning contexts : a collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482-504.
- Kalubi, J.-C. & Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefours de l'éducation*, 2(26), 129–130.
- Kearney, A. (2009). *Barriers to school inclusion : an investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand schools*. [Thèse de doctorat, Massey University]. MRO. <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/876>
- Kelly, G. A. (1991). *The Psychology of Personal Constructs. Volume one : Theory of personality*. London: Routledge Falmer Press.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 55-75.
- King, P. et Baxter Magolda, M. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of college student development*, 46, 571-592.
- Kourilsky-Belliard, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer. Le coaching du changement* (4e éd.). Malakoff : Dunod.
- Lafortune, L. et Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (p. 29- 57). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lanaris, C., April, J. & Dupuis Brouillette, M. (2020). Les fondements de l'inclusion scolaire et le cadre général de l'intervention. Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. *Les troubles du comportement à l'école*. (3^e éd., p. 61-78). Montréal : Chenelière Éducation.
- Landry, J.-S. & Gélinas-Proulx, A. (2018). Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 100–121.
- La Presse canadienne. (2022, 27 octobre). Enseignants : la FAE demande 4 % par année et une diminution de la charge de travail. *Radio-Canada info*. <https://ici.radio->

canada.ca/nouvelle/1928397/hausse-salaire-quatre-pour-cent-federation-autonome-enseignement

- Lapointe, P., & Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 46(1), 162-178.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-o., Potvin, M. et d'Arrisso, d. (2018). Le personnel scolaire et la diversité ethnoculturelle au Québec : regard sur les prescriptions normatives. dans C. borri-Anadon, G. Gonçalves, S. hirsch et J. di Paula Queiroz odinino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 106-123). Deep education Press.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. et Amboulé-Abath, A. (2020). Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. & St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1), 1–14.
- Larose, A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*. Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). [Note de recherche]. https://fse.lacsq.org/publications/autres-publications/?tx_lbomediafilelisting_listing%5Basset%5D=707&tx_lbomediafilelisting_listing%5Baction%5D=download&tx_lbomediafilelisting_listing%5Bcontroller%5D=Listing&cHash=1dc68e47e6c1960b8fe58157a4ecff7c
- Larouche, C., Savard, D., Beauchesne, R., et Jean, P. (2021). Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par des directions d'école : apports de la théorie de l'activité. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. (p. 131-148). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Le Bihan, S. (2013). Leadership distribué, leadership partagé: coopération et pouvoir. *Recherches en éducation*, (15).
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple de jeunes sourds. *Empan*, 89(1), 125-131.
- Leclerc, M., Pillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D., & Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., Lafortune, L. et Loiselle, J. (2003). Implantation d'une innovation, conceptions d'enseignantes et d'enseignants du primaire relatives aux TIC. Dans L.

- Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (p. 239-263). Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), p. 498-518.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*.
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire: quid de l'équité du système d'éducation?. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 41-61.
- Lessard, C., & LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée?. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 337-354.
- Lessard, C., Tremblay-Chevalier, I., Cordeau, W., & Parent, J.-F. (2022). La démocratisation ségrégrative de l'école québécoise : un développement inquiétant. Dans Collectif Debout pour l'école! (2022). *Une autre école est possible et nécessaire*. (p. 23-34). Del Busso Éditeur.
- Levine-Rasky, C. (1993). Listening as an appropriate response by members of privileged groups. *Canadian Society for the Study of Education meeting, Carleton University. Ottawa*.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Lincoln, R. (1998). Looping in the middle grades. *Principal*, 78(1), 58-59.
- Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5822>
- Loi sur l'instruction publique [LIP]*. RLRQ, I-13.3. (2021). Récupéré de <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- Loreman, T., & Deppeler, J. (2001). Inclusive education in Victoria: The UNESCO education for all 2000 assessment. *Interaction*, 14(2), 13-17.
- Luc, E. (2010). *Le leadership partagé* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lupart, J., Whitley, A., Odishaw, J. & McDonald, L. (2006). Évaluation de l'école dans son ensemble et inclusion. Comment les participants des écoles élémentaires perçoivent-ils leur communauté d'apprentissage? Dans Dionne, C. et Rousseau, N. (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 112-144). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luthans, F. (2008). *Organizational behavior* (11th ed.). McGraw-Hill/Irwin.

- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. & Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125–145.
- Mainardi, M. (2015). La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. Dans J.-C. Kalubi et L. Gremion (dir.), *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. (p. 49-63). Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline* (p. 79-112). Paris, France : L'Harmattan.
- Marcotte-Fournier, A. G. (2015). Ségrégation scolaire et différenciation curriculaire au Québec. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 999(999).
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2017). *Leadership scolaire: de la recherche aux résultats*. Presses de l'Université du Québec.
- McGlynn, C., & London, T. (2013). Leadership for inclusion: Conceptualising and enacting inclusion in integrated schools in a troubled society. *Research Papers in Education*, 28(2), 155-175.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Comité provincial de l'enfance inadaptée : rapport COPEX.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1997). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. [MÉQ]. (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS]. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Inclusion [MIFI]. (2016). *Population immigrée au Québec et au Canada. Recensement 2016*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI]. (2021). *Immigration et démographie au Québec en 2019*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moore, S. (2016). *One without the other. Stories of Unity Through Diversity and Inclusion*. Winnipeg, Manitoba : Portage & Main Press.
- Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 55-66.
- Morrisette, J., Arcand, S., Diéhdjou, B. & Sèguéda, S. (2020). Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 417-438.
- Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools : a focus upon learning. *Support for Learning*, 24(4), 159-169.
- Muczyk, J. P., & Reimann, B. C. (1987). The case for directive leadership. *Academy of Management Perspectives*, 1(4), 301-311.
- Nichols, J. (2002). The impact of looping and non-looping classroom environments on parental attitudes. *Educational Research Quarterly*, 26(1), 23- 40.
- Nichols, J. D. & Nichols, G. W. (2003). The Impact of Looping Classroom Environments on Parental Attitudes. *Preventing School Failure*, 47(1), 18-25.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 16(2), 55-87.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.

- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité [OFDE]. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Récupéré de http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité [OFDE]. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Récupéré de <https://hdl.handle.net/1866/22946>
- OCDE (1996). *L'économie fondée sur le savoir*, Paris, OCDE.
- ONU. (1975). Déclaration des droits des personnes handicapées. Genève, Suisse : Auteur.
- ONU. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris, France : Auteur.
- Office québécois de la langue française. (1990). Inclusion (électronique). Dans *Le grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de http://m.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=4489462
- Office québécois de la langue française. (1990). Inclusion (chemin de fer). Dans *Le grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de http://m.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17024333
- Office québécois de la langue française. (1990). Inclusion (métallurgie). Dans *Le grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de http://m.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17028253
- Office québécois de la langue française. (1990). Inclusion (géologie). Dans *Le grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de http://m.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8975961
- Office québécois de la langue française. (1990). Inclusion (biologie). Dans *Le grand dictionnaire terminologique*. Récupéré de http://m.gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=9099143
- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pajares, M.F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 52(3), 307-332.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. & Nelson, M. (2001) 'Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities.' *Exceptional Children*, 67(4), 467–484.

- Parent, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., p. 169- 193). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Parker, S. A., & Day, V. P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal. *Nassp Bulletin*, 81(587), 83-89.
- Paterson, D. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of learning disabilities*, 40(5), 427-435.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, (2), 11-63.
- Pazey, B.L., & Cole, H.A. (2012). The role of special education training in the development of socially just leaders: Building an equity consciousness in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 243–271.
- Pearce, M., & Forlin, C. (2005). Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 93-105.
- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320-34.
- Pelletier, G. (2014). La commission scolaire québécoise du passé recomposé au temps présent : analyse et témoignages de pratiques de pilotage. *Télescope*, 20(2), 89-102.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The First Two Years of School: Teacher-child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Pilay, J., Dunbar-Krige, H., & Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 28(3), 310–326.
- Poirel, E., D'Arrisso, D., & Lapointe, P. (2021). La formation continue des directions d'établissement d'enseignement au Québec : construire un partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. (p. 91-107). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué: l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.

- Praisner, C. L. (2000). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. [Thèse de doctorat, Lehigh University]. ProQuest Dissertations & Theses Global Closed Collection. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/attitudes-elementary-school-principals-toward/docview/304604015/se-2>
- Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Progin, L., Letor, C., Étienne, R. & Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Progin, L. & Breithaupt, S. (2021). Le leadership axé sur les apprentissages : sous quelles formes et à quelles conditions ? Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. (p. 69-86). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Provost, A.-M. (2023, 27 janvier). Bernard Drainville dévoile ses sept priorités de l'éducation. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/779351/bernard-drainville-devoile-ses-sept-priorites-en-education>
- Radio-Canada. (2023, 26 janvier). Le plan du ministre Drainville accueilli avec scepticisme. *Radio-Canada Info*. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2022-11-29/education/bernard-drainville-n-a-pas-l-intention-de-changer-le-systeme-a-trois-vitesses.php>
- Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignant-e-s dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire*. [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]. ORFEE. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1233>
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Rawls, J. (1972). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rebetez, F., & Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : quel processus de développement et quel accompagnement pour la direction d'un établissement scolaire ? Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. (p. 51-67). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Roberts, J. M. (2003). A Comparative Study of Student Performance in Elementary Looping and Conventional Classrooms in Selected Northern California Schools. [Thèse de doctorat, University of La Verne]. <https://elibrary.ru/item.asp?id=6714501>

- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rodriguez, C., and Arenz, B. (2007). The Effects of Looping on Perceived Values and Academic Achievement. *ERS Spectrum*, 25, 43–55.
- Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives. Dans M. Frenay, B. Raucent et P. Wouters (dir.), *Les pédagogies actives: enjeux et conditions* (Tome 1, p. 181-188). Actes du quatrième colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Ross, J. A. & Berger, M.. (2009) Equity and Leadership : Research-Based Strategies for School Leaders. *School Leadership and Management*, 29(5), 463-476.
- Rouiller, J. (2005). De la place et du rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale. Analyse comparative dans deux métiers de l'humain. [Thèse de doctorat en éducation, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:338>
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 97-115.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2011). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C., & Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 34-59.
- Rousseau, N., Dionne, C., Bergeron, L., Boutet, M. & Vézina, C. (2010). La pratique inclusive au Québec : d'une région à l'autre. Dans N. Bélanger. (dir.) et H. Duchesne. (dir.) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 307-331). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Rousseau, N., Prud'homme, H. & Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Rousseau, N., Thibodeau, S., St-Vincent, L.-A., Point, M. & Desmarais, M.-É. (2019). Le leadership de la direction d'école : son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 2(1), 26-42.
- Rowan, B. & R.J. Miller. (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working with Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Saint-Laurent, L. (2007). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. (2^e éd.). Gaëtan Morin éditeur, Montréal.
- Saljô, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: 11 differences in awareness. Reports from institute of education*. Göteborg: University of Göteborg.
- Saussez, E. (1998). Vers un cadre conceptuel pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner. [Université catholique de Louvain].
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (3^e ed., p. 123-147). Saint-Laurent : ERPI.
- Scott, K. (2010). *Community validity : A report of the Canadian index of wellbeing*. Kanata, Ontario : Canadian Council on Social Development (CCSD). Récupéré de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/communityvitalitydo
mainreport.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/communityvitalitydo
mainreport.pdf)

- Schmidt, S. & Venet, M. (2012). Principals facing inclusive schooling or integration. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 217-238.
- Snellert, L., Kozak, D., & Moore, S. (2015). Professional development that positions teachers as inquirers and possibilizers. *LEARNing landscapes*, 9(1), 217-236.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1988). *Supervision Human Perspectives*. (4th edn). New York: McGraw-Hill.
- Sharma, U., & Chow, E. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391.
- Silver, M. (2004). Trends in school reform. *New Horizons for Learning*, 5(4), 2005.
- Smith, R., & Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity & Excellence in Education*, 38(4), 269-279.
- Smyth, J. (1996). The socially just alternative to the 'self-managing school'. Dans Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P., Hart, A. (dir), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (p. 1097-1131). Springer : Dordrecht.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. et Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J. P., Halverson, R. R. et Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21, 121-149.
- Stoll, L. & Seachore Louis, K. (dir.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. New York, NY : Open University Press.
- Statistique Canada. (2015). *La croissance démographique du Canada : de 1851 à 2061*. Récupéré de https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-310-x/98-310-x2011003_1-fra.cfm#
- Statistique Canada. (2022, 26 octobre). Les immigrants représentent la plus grande part de la population depuis plus de 150 ans et continuent de façonner qui nous sommes en tant que Canadiens. *Le quotidien*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026a-fra.htm>
- Stevenson-Jacobson, R., Jacobson, J. & Hilton, A. (2006). Principals' Perceptions of Critical Skills Needed for Administration of Special Education. *Journal of Special Education Leadership*, 19(2), 39-47.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire. Fondements et résolution de problèmes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., Carlson Berg, L., Huot, A., Laforme, C. & B-Lamoureux, B. (2022). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tang, S., Lu, J., & Hallinger, P. (2014). Leading school change in China: A review of related literature and preliminary investigation. *International Journal of Educational Management*, 28(6), 655-675.
- Thibodeau, S., Dussault, M., Frenette, É. & Royer, N. (2011). Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire : relations avec le leadership du directeur d'école et leurs croyances d'efficacité sociale. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 177-199.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 77-94). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Thibodeau, S., St-Vincent, L.-A., et Gélinas-Proulx, A. (2022). Manifestations du sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement d'enseignement vis-à-vis de la collaboration interpersonnelle dans une visée inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 11-24.
- Thomas, D. (1985) The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectual handicapped. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 251-263.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. Dans D.A. Grouws (éd.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (p. 127-146). New York : Macmillan.
- Thousand, J., & Villa, R. (1994). Managing complex change toward inclusive schooling. In R. Villa & J. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 5-79). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63(2), 269-282.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise* (2^e éd.). Anjou: Éditions CEC.
- Toullec-Théry, M. & Nédélec-Trohel, I. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, 1(29), 161-180.

- Tourigny, R., Plante, I., & Raby, C. (2020). Do students in a looping classroom get higher grades and report a better teacher-student relationship than those in a traditional setting?. *Educational Studies*, 46(6), 744-759.
- Tracy-Bronson, C. P. (2020). District-Level Inclusive Special Education Leaders Demonstrate Social Justice Strategies. *Journal of Special Education Leadership*, 33(2).
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, M., & Simard, G. (2005). La mobilisation du personnel: l'art d'établir un climat d'échanges favorable basé sur la réciprocité. *Gestion*, 30(2), 60-68.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- UNESCO (2005a). *Vers des sociétés du savoir*, Paris, France.
- UNESCO. (2005b). Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « L'Éducation Pour Tous. » Paris, France.
- UNESCO (2015). *Éducation pour tous 2000-2015: progrès et enjeux*. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>.
- Usito. (2023). Conception. Dans *Usito. Le dictionnaire*. Récupéré le 15 septembre 2023 de <https://usito.usherbrooke.ca/définitions/conception>
- Usito. (2023). Pratique. Dans *Usito. Le dictionnaire*. Récupéré le 15 septembre 2023 de https://usito.usherbrooke.ca/définitions/pratique_1
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Vienneau, R. (2010). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone : d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans N, Bélanger. (dir.) et H, Duchesne. (dir.) (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 141-185). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Villeneuve-Lapointe, M. (2019). *Pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et discours d'enseignantes québécoises du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes*. [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15074/>
- Vinson, T. (2002). *Inquiry into the provision of public education in NSW*. Sydney : NSW Teachers Federation and Federation of P & C Associations of NSW.

- Warren Little, J. (2002). Locating learning in teachers communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teaching Education*, 18, 917-946.
- Weber, M. (1968). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Webster, A. (2018). Translating Theory to Practice for Principals Working Within Inclusive Education Policy. Dans K. Trimmer, R. Dixon, & Y. Findlay. *The Palgrave Handbook of Education Law for Schools* (p. 257–280). Melbourne: Palgrave Macmillan.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). *The Spirit Level : Why Equality is Better for Everyone*. London : Penguin Books.
- Willis, J. (2007). *Brain-friendly strategies for the inclusion classroom*. Alexandria : ASCD.
- Wolfensberger, W. (1972). The principle of normalization in human services et al. Toronto: Toronto National Institute on Mental Retardation
http://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1/
- Wood, P., Evans, D., & Spandagou, I. (2014). Attitudes of principals towards students with disruptive behaviour: An Australian perspective. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 38(1), 14-33.
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2022). ‘You’re Probably Going to Catch Me out Here’: Principals’ Understandings of Inclusion Policy in Complex Times. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 211–226.
- Zipin, L. (2002). *Too much too little : Shift and intensification in the work of ACT teachers*. Canberra : Australian Education Union.