

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE POUR TOUS LES
ÉLÈVES EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS, SELON LE POINT DE VUE D'ÉLÈVES
DE 5^E ANNÉE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR
AUDREY-ANN LANDRY

SEPTEMBRE 2022

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.04-2020). 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

Tout d'abord, un énorme et gros merci à ma directrice de recherche, Marie-Pierre Fortier, qui a su me guider brillamment dans la rédaction de ce mémoire. Ses judicieux conseils lors de nos discussions ainsi que ses remises en question m'ont permis de me surpasser, d'aller plus loin, de pousser la réflexion. En ce sens, je remercie également les évaluateurs qui ont discuté avec enthousiasme et intérêt des enjeux entourant mon projet, Jean Horvais et Vitor Matias. Le contexte pandémique, bien que difficile, n'a pas été une barrière assez grande pour empêcher votre partage, à tous les trois, de cet amour pour la recherche et de la rigueur qui en découle. Je garderai ce cadeau précieusement.

Je remercie également la direction, l'enseignante et surtout les élèves de 5^e année du primaire qui ont participé à mon projet de recherche avec excitation, confiance et générosité. J'ai été accueillie à bras ouverts malgré les mesures sanitaires et la folie des horaires. Merci pour votre si belle dévotion à créer un avenir meilleur pour les enfants d'aujourd'hui et de demain.

Ces trois années à la maîtrise n'auraient pas été les mêmes sans les après-midis de travail en compagnie de ma tendre et chère amie Florence Gentet, avec qui j'ai pu échanger des hauts et des bas de cette longue rédaction. Un merci spécial aussi à Jean-Philippe Bellefleur, celui qui, jusqu'à la fin, a su partager avec moi cette frénésie des derniers mois d'écriture et cette impatience de clore ce chapitre.

Ensuite, je partage ma gratitude à ma famille et à mes ami(e)s qui m'ont, sans hésiter, encouragée du début à la fin de ce magnifique projet. Leur patience éternelle et leur bienveillance m'ont poussée à aller jusqu'au bout. Je remercie aussi tous ceux et celles qui ont croisé mon chemin, d'une façon ou d'une autre, lors de ces trois dernières années et qui ont partagé avec moi un brin de cette aventure. Une mention particulière à Agathe pour sa présence chaleureuse et réconfortante pendant ces nombreuses sessions de télétravail.

Puis, je remercie mon partenaire, Christophe Cormier, qui comprend, encourage, admire et apprécie tous les efforts mis dans ce projet. Merci de m'emmener plus loin chaque jour, de participer à mes réflexions et de me donner envie, toujours, de rêver mieux.

DÉDICACE

À tous ces enfants impuissants, qui ne croient
pas être à leur place et qui attendent qu'on ait
l'audace de faire l'école autrement.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La mise en contexte de l'école québécoise d'aujourd'hui.....	5
1.1.1 L'accès à l'école : une période ségrégative.....	5
1.1.2 Les élèves au sein du système scolaire ordinaire : une période intégrative 7	
1.1.3 Les principes directeurs pour l'inclusion en éducation : une période inclusive	11
1.2 La poursuite d'une école pour tous.....	13
1.2.1 De la catégorisation vers une vision d'ensemble	14
1.2.2 La prise en compte de l'hétérogénéité en milieu scolaire québécois	23
1.2.3 Les marchés scolaires : crise de confiance à l'égard du système éducatif 24	
1.2.4 La polysémie de l'inclusion en éducation : un modèle unique?	25
1.3 À la recherche des caractéristiques des écoles inclusives	26
1.4 Donner la parole aux enfants	29
1.5 Problème et question générale de recherche.....	30
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	31
2.1 Comprendre l'école inclusive	32

2.1.1 Les visées de l'école inclusive et celles de l'école québécoise.....	35
2.1.2 Des indicateurs de l'école inclusive.....	37
2.1.3 Des études empiriques sur l'école inclusive	42
2.2 La place de l'enfant dans la recherche	50
2.2.1 L'émergence d'une nouvelle sociologie de l'enfance.....	50
2.2.2 Obligation et implication d'une sociologie de l'enfance	54
2.3 Objectifs spécifiques.....	60
 CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	 61
3.1 Le type de recherche et ses visées.....	62
3.2 Des considérations éthiques et méthodologiques spécifiques à l'enfance	64
3.3 Sélection des méthodes de collecte de données adaptées à l'enfance.....	67
3.3.1 Le schéma en toile d'araignée.....	70
3.3.2 Le journal de bord du participant et les dessins	71
3.3.3 Entretiens	72
3.4 Procédure de recherche : les différentes étapes.....	73
3.4.1 La sélection et le recrutement des participants	73
3.4.2 Phases de collecte de données.....	76
3.4.3 Le traitement et l'analyse des données	80
3.5 Prise en compte des considérations éthiques pour cette étude.....	82
 CHAPITRE IV ANALYSE DES RÉSULTATS	 84
4.1 Phase 1 : éléments contextuels à propos de l'école.....	84
4.2 Phase 2 : identification de facilitateurs et d'obstacles à la présence, à la participation et aux apprentissages d'élèves de 5 ^e année du primaire	86
4.2.1 Résultats issus de l'activité 1 : autoévaluation de son expérience scolaire	86
4.2.2 Résultats issus de l'activité 2 : écriture des journaux de bord des élèves	95
4.3 Phase 3 : détermination des caractéristiques d'une école idéale selon des élèves de 5 ^e année du primaire dans le cadre d'entretiens de groupe	101
4.3.1 Résultats issus de l'activité 3 : les entretiens	102
4.4 Phase 4 : Diffusion sous forme d'affiches.....	115
4.5 Synthèse des résultats	119

CHAPITRE V DISCUSSION.....	122
5.1 Obstacles et facilitateurs à la présence, à la participation et aux apprentissages à l'école.....	122
5.1.1 Une école qui nuit à ou favorise la présence.....	123
5.1.2 Une école qui nuit à ou favorise la participation.....	125
5.1.3 Une école qui nuit à ou favorise les apprentissages.....	131
5.1.4 Caractéristiques d'une école idéale telles que décrites par des élèves de 5 ^e année du primaire et leur correspondance avec celles d'une école inclusive	137
5.2 Participation des élèves à la recherche	143
5.3 Résumé de la discussion	148
CONCLUSION.....	150
ANNEXE A Les indicateurs d'écoles inclusives.....	158
ANNEXE B Les caractéristiques d'écoles inclusives selon des études empiriques	173
ANNEXE C Protocole de la collecte – Phase 2 : Activités 1 et 2	199
ANNEXE D Protocole de la collecte – Phase 3 : Les entretiens	203
ANNEXE E Protocole de la collecte – Phase 4 : La diffusion	206
ANNEXE F Diffusion des résultats : Les affiches.....	208
APPENDICE A Formulaire de consentement à l'attention de la direction	217
APPENDICE B Formulaire de consentement à l'intention de l'enseignante.....	221
APPENDICE C Formulaire de consentement à l'attention des élèves.....	225
APPENDICE D Consignes du journal de bord (Phase 2 - Activité 2).....	230
APPENDICE E Canevas du journal de bord (Phase 2 - Activité 2).....	232
LISTE DES RÉFÉRENCES	234

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Les catégories d'élèves en difficulté. Adapté du MELS (2007)	18
2.1 Le continuum vers une école inclusive pour tous, tiré du CSÉ (2017b)	32
2.2 Dimensions de l'école inclusive, informations synthétisées de Booth et Ainscow (2002)	39
2.3 Catégorisation et nombre des articles recensés à propos des caractéristiques de l'école inclusive	43
2.4 Conceptualisation de l'article 12, tiré de Lundy (2007)	57
4.1 Expériences scolaires d'élèves de 5 ^e année du primaire	96
4.2 Dans notre école idéale : la bibliothèque	117
4.3 Dans notre école idéale : l'uniforme.....	118
4.4 Dans notre école idéale : les coiffures des garçons	119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Définitions de l'élève à risque selon cinq approches	19
2.1 Synthèse des indicateurs d'écoles inclusives selon leur dimension	40
2.2 Synthèse des études empiriques sur les caractéristiques de l'école inclusive selon leur dimension	46
3.1 Différentes méthodes pour recueillir le point de vue des enfants, tirées de Benstead (2019), Einarsdóttir (2007) et Punch (2002).....	69
4.1 Autoévaluation de l'expérience scolaire des élèves de 5 ^e année du primaire concernant les personnes	88
4.2 Autoévaluation de l'expérience scolaire des élèves de 5 ^e année du primaire concernant les endroits	90
4.3 Autoévaluation de l'expérience scolaire des élèves de 5 ^e année du primaire concernant les activités	92
5.1 Tableau synthèse des caractéristiques d'une école idéale selon leur dimension du point de vue d'élèves de 5 ^e année du primaire.....	138

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AE	Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ERO	Education Review Office
FSE	Fédération des Syndicats de l'Enseignement
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
ONU	Organisation des Nations Unies
OQLF	Office québécois de la langue française
RAI	Réponse à l'intervention
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

La Déclaration de la Salamanque (UNESCO, 1994) se centre sur le droit à l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dans le contexte le plus normal possible. À sa suite, de nombreux systèmes éducatifs ont organisé l'école en fonction de l'obtention d'un diagnostic et de la catégorisation des élèves. C'est le cas au Québec pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Or, exiger le diagnostic comme condition d'accès à des ressources a pour effet que les besoins de nombreux élèves ne sont pas pris en compte. Pour cette raison et considérant le droit de chaque enfant à une éducation de qualité, le modèle de l'éducation inclusive devient incontournable, puisqu'il propose des pédagogies et modalités d'organisation scolaire s'adaptant d'emblée à la diversité sous toutes ses formes. Néanmoins, l'implantation de l'approche inclusive s'avère ardue et des exemples concrets d'écoles y parvenant sont nécessaires. Des écoles inclusives sont décrites par des chercheurs ailleurs dans le monde, mais peu d'études québécoises offrent des exemples desquels s'inspirer. En outre, plusieurs études étrangères incluent le point de vue des élèves considérant les bénéfices de leur donner une voix (Ainscow et Messiou, 2018). Cette approche étant peu courante au Québec, notre étude décrit, selon des élèves de 5^e année du primaire, les caractéristiques d'une école inclusive qui favorise la présence, la participation et les apprentissages de tous ceux qui la fréquentent. Suivant une approche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018), notre étude présente une combinaison de méthodes adaptées à l'enfance. La collecte des données est divisée en plusieurs phases permettant de recueillir le point de vue des élèves (schéma en toile d'araignée, journaux de bord et entretiens de groupe semi-dirigés). Grâce à une analyse des données inductive modérée (Anadón et Savoie-Zajc, 2009), les caractéristiques d'une école inclusive relevées par les élèves sont mises en parallèle avec une synthèse des indicateurs recensés dans le cadre conceptuel. Les principaux éléments affectant l'expérience scolaire des élèves concernent entre autres la proximité de l'école, le droit de prendre des décisions, les relations interpersonnelles, la qualité des lieux d'apprentissage et de socialisation, le rôle des parents et des enseignants dans les apprentissages, certaines tâches scolaires comme les devoirs et les examens ainsi que l'utilisation des appareils électroniques. Ces caractéristiques concrètes sauront sans doute guider la mise en œuvre d'écoles inclusives en contexte québécois et ailleurs.

Mots clés : inclusion en éducation, école inclusive, inclusion scolaire, participation des élèves, voix des enfants, éducation primaire

ABSTRACT

The Salamanca Statement (UNESCO, 1994) focuses on the right to education for student with special needs in the most normal setting possible. As a result, many education systems have organized the school according to the diagnosis and categorization of students. This is the case in Quebec for students with handicaps, social maladjustments or learning disabilities. Requiring a diagnosis as a condition for access to resources means that the needs of many students are not taken into account. For this reason, and considering the right of each child to a quality education, the inclusive education model is becoming essential, since it proposes pedagogies and school organization methods that adapt to diversity in all its form. Nevertheless, the implementation of the inclusive approach is proving to be arduous and concrete examples of schools succeeding in doing so are needed. Inclusive schools are described by researchers elsewhere in the world, but few Quebec studies offer examples to draw on. In addition, many foreign studies include the perspective of students considering the benefits of giving them a voice (Ainscow & Messiou, 2018). As this approach is uncommon in Quebec, our study describes, according to grade 5 elementary students, the characteristics of an inclusive school that promotes the presence, participation and learning for all those who attend. Following a qualitative/interpretative approach (Savoie-Zajc, 2018), our study presents a combination of methods tailored to children. Data collection is divided into several phases that allow for the collection of students' perspectives (spider web diagram, logbooks, and semi-structured group interviews). Through a moderated inductive data analysis (Anadón & Savoie-Zajc, 2009), the characteristics of an inclusive school identified by the students are matched with a synthesis of the indicators identified in the conceptual framework. The main elements affecting students' school experience include proximity to school, the right to make decisions, interpersonal relationships, the quality of learning and socialization spaces, the role of parents and teachers in learning, certain school tasks such as homeworks and tests, and the use of electronic devices. These concrete characteristics will undoubtedly guide the implementation of inclusive schools in Quebec context and elsewhere.

Keywords : inclusion in education, inclusive school, inclusive education, student participation, children's voice, primary education, elementary education

INTRODUCTION

L'école a vécu plusieurs changements dans les dernières années, s'inscrivant d'abord dans une période ségrégative, puis intégrative. Toutefois, bien qu'on souhaite permettre à tous d'être éduqués dans le cadre le plus normal possible, plus souvent qu'autrement, la structure scolaire et la pédagogie dans les classes ordinaires ne seraient pas modifiées, obligeant ainsi l'élève à s'adapter à son environnement plutôt que l'inverse (Beauregard et Trépanier, 2000; CSÉ, 2017a). Dans cette optique, on agirait plutôt sur les incapacités individuelles ou les déficits de l'élève plutôt que sur son environnement. En parallèle avec l'émergence d'une reconceptualisation du handicap, l'ONU reconnaît en 2006 que la notion de handicap résulterait de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et leur environnement, plaçant ainsi la responsabilité d'offrir des conditions propices au développement de tous entre les mains de l'école. En ce sens, le mouvement de l'inclusion en éducation se fait sentir de plus en plus dans les dernières années au Québec et à travers le monde, souhaitant offrir un enseignement adapté à chaque élève en fonction de ses caractéristiques. Cependant, la mise en œuvre d'une école inclusive est difficile, puisqu'elle relève de plusieurs défis. Malgré tout, à travers le monde, des exemples d'écoles s'inscrivant dans une approche dite « inclusive » sont présentés (Bell, 2001; Johnson et Asera, 1999). Au Québec, Gosselin-Gagné (2018) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2017b) présentent aussi des caractéristiques d'une école inclusive. Toutefois, très peu d'études incluent les élèves en tant que participants dans la recherche. Pourtant, Bragg (2010) considère que les enfants seraient aptes à rendre compte de leur expérience et qu'il serait bénéfique même de leur donner une voix. Aussi, l'obligation d'entendre et de

considérer ce que l'enfant a à dire est garantie par la *Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies* (1989) que le Canada a ratifiée.

Ce mémoire présente ainsi une étude exploratoire qui souhaite décrire, selon des élèves de 5^e année du primaire, les caractéristiques d'une école inclusive, c'est-à-dire qui favorise la présence, la participation et les apprentissages de tous les enfants qui la fréquentent. C'est en favorisant une approche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018) que notre recherche place l'enfant au cœur du processus. De fait, une combinaison de méthodes adaptées à l'enfance permet aux participants de s'exprimer sur un sujet qui les concerne : l'école. Une recension des indicateurs et des caractéristiques d'une école inclusive provenant de la littérature scientifique permet d'établir le cadre de notre étude. Nous avons ainsi pour objectifs d'amener les élèves à nommer des facilitateurs et des obstacles à leur présence, à leur participation et à leurs apprentissages à l'école afin d'établir, par la suite, ce que serait pour eux l'école « idéale », celle qui permettrait l'élimination de ces obstacles.

Le premier chapitre, soit la problématique, présente les changements de l'école à travers les mouvements de ségrégation, d'intégration et d'inclusion. Il aborde les défis de concrétisation d'une école inclusive québécoise, soit la centration existante sur les diagnostics, le besoin de prise en compte de l'hétérogénéité, le système à trois vitesses ainsi que l'impossibilité d'établir un modèle unique d'éducation inclusive étant donné la polysémie du terme. Il nomme également la nécessité de faire participer les enfants à notre recherche.

Le second chapitre permet d'établir le cadre conceptuel de notre étude. L'école inclusive y est ainsi définie davantage, présentant ses visées qui sont juxtaposées à celles de l'école québécoise. Ensuite, une mise en commun des indicateurs d'une école inclusive et de ses caractéristiques provenant d'études empiriques sert de matrice dans

notre recherche. La place de l'enfant dans la recherche et l'obligation de lui donner une voix permettent de conclure ce chapitre.

Le troisième chapitre présente la méthodologie priorisée pour conduire notre étude basée sur la participation des élèves. Notre posture épistémologique, notre approche méthodologique ainsi que les visées de la recherche sont ainsi détaillées. Une attention particulièrement est portée sur la sélection des méthodes de collecte de données adaptées à l'enfance ainsi que sur les enjeux éthiques qui entourent la participation des enfants. La procédure de recherche y est aussi décrite, terminant le chapitre avec des considérations éthiques plus générales.

Dans le quatrième chapitre, les résultats sont présentés et analysés selon les différentes phases de la collecte pour être ensuite discutés dans le cinquième chapitre. Ce dernier présente, sous forme de thèmes inspirés des propos marquants des participants, les différents facilitateurs et obstacles à la présence, à la participation et aux apprentissages des élèves à l'école ainsi qu'une synthèse des caractéristiques d'une école idéale selon leur dimension du point de vue d'élèves de 5^e année du primaire. Puis, la participation des élèves à la recherche est discutée à la lumière des quatre facteurs favorisant la prise de parole des enfants (ONU, 1989; Lundy, 2007).

Finalement, la conclusion rappelle les principaux résultats de l'étude ainsi que sa portée, décrivant ensuite ses limites et proposant des pistes pour d'éventuelles recherches à venir dans le domaine de l'éducation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'école québécoise d'aujourd'hui n'est plus ce qu'elle était au 20^e siècle. Ici comme ailleurs, elle a beaucoup évolué et a fait face à divers changements. Les besoins sont multiples, la diversité est grandissante. Ce premier chapitre servira d'abord à situer les transformations de l'école à travers les mouvements de ségrégation, d'intégration et d'inclusion. L'éducation des élèves handicapés ou « différents » a été au cœur de ces changements et de ces réflexions, voyant la nécessité de devoir s'adapter à l'hétérogénéité des élèves de la société. Ensuite, bien que l'école québécoise s'oriente de plus en plus vers une école inclusive depuis les années 90, de nombreux enjeux et défis persistent. Ces derniers sont présentés au travers du système éducatif à trois vitesses et des marchés scolaires qui en découlent témoignant notamment des iniquités et des inégalités existantes au sein de nos institutions. Aussi, une centration sur les diagnostics et les difficultés de certains resterait prépondérante plutôt qu'une prise en compte des caractéristiques de l'hétérogénéité du milieu. Puis, du côté du concept même, la polysémie de l'inclusion scolaire ne permettrait pas d'établir un modèle unique. Ainsi, ces éléments de notre problématique illustreront comment la mise en œuvre d'une école inclusive est plutôt difficile, nécessitant de se pencher sur la forme qu'elle peut prendre dans le réel. C'est donc en se centrant sur une école en contexte montréalais que nous tenterons, dans cette étude, d'identifier les caractéristiques favorisant l'inclusion. D'ailleurs, des études se sont penchées sur la question à travers le monde, recueillant même à l'occasion le point de vue des enfants. La considération

et la problématisation de ces écrits mèneront à l'émergence de notre question générale de recherche, qui conclura ce chapitre.

1.1 La mise en contexte de l'école québécoise d'aujourd'hui

Pour mieux comprendre les enjeux auxquels l'école d'aujourd'hui a le défi de répondre, il importe de connaître les changements qui ont participé à son évolution. Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrerons sur les changements entourant les mouvements d'intégration et d'inclusion scolaires, passant d'une focalisation sur les élèves présentant un handicap à une vue d'ensemble de l'hétérogénéité des élèves dans nos classes. Thomazet (2008) propose une recension de ces transformations historiques au Québec jusqu'en 2008. Son travail, qui divise l'avènement de ces transformations en trois principales périodes, servira d'appui à notre mise en contexte. Puisque son texte a été publié il y a plus d'une décennie, nous compléterons les dernières années à l'aide des documents les plus récents. De manière concomitante, cette évolution sera resituée en son contexte international, puisque le système éducatif québécois suit en quelque sorte la même progression que ce que l'on peut observer dans plusieurs pays industrialisés. Pour ce faire, le travail de Ramel et Vienneau (2016) sera utilisé pour situer à grande échelle les périodes décrites par Thomazet (2008).

1.1.1 L'accès à l'école : une période ségrégative

Une première vague de changements se caractériserait autour de l'accès à l'école, où on reconnaît le droit à l'éducation de tous les enfants. Cette transformation serait marquée d'abord par différentes déclarations prônant les droits de tous les enfants à une éducation de base gratuite et de qualité, puis plus spécifiquement de ceux présentant un handicap. On pense notamment à la *Déclaration de Genève*, qui a, en 1924, ouvert la porte à un droit international spécifique à l'enfant (Ramel et Vienneau, 2016), pour s'en suivre, 35 ans plus tard, la *Déclaration des droits de l'enfant* de l'ONU

(1959), puis la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989). C'est dans cette dernière qu'aurait été réitérée l'idée qu'une attention particulière doit être accordée aux enfants handicapés, voyant la nécessité d'identifier ce groupe comme une population singulière à intégrer au sein de la population générale et soulignant le besoin non résolu de leur accorder une intégration sociale pleine et entière, incluant une éducation et des soins spécialisés (Ramel et Vienneau, 2016). Cherchant à donner accès à l'école à des enfants qui en ont longtemps été exclus, le système leur aurait offert des services spécialisés en créant une voie parallèle à l'école ordinaire, c'est-à-dire en les tenant séparés des élèves réguliers pour leur offrir une éducation en classes spécialisées (Ramel et Vienneau, 2016). Cette période est décrite par Thomazet (2008) comme étant ségrégative. Au Québec et jusqu'aux années 1980, comme l'école *ordinaire* avait pour objectif de répondre aux besoins d'élèves *normaux*, il s'avérait aberrant d'y inclure les élèves considérés *exceptionnels* (Thomazet, 2008). Ces derniers recevaient alors un type de scolarisation permettant d'adapter l'enseignement à l'aide d'un soutien professionnel et de pratiques spécialisées, un chemin parallèle qui souhaitait faciliter la future intégration de ces enfants dans la société (*ibid.*). La fréquentation scolaire des élèves handicapés impliquait donc leur appartenance à une classe ou à une école d'adaptation scolaire et sociale.

Alors que les enfants présentant un handicap pourront bénéficier de services spécialisés et seront donc, enfin, scolarisés, une autre catégorie d'élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés s'est vue victime de ce nouveau système à double branche (Ramel et Vienneau, 2016). Progressivement orientés vers les services spécialisés, ces élèves seront alors eux aussi peu à peu exclus du système d'éducation ordinaire (*ibid.*). Dunn, psychologue canadien, dénonce d'ailleurs cette discrimination des élèves de milieux ethniques et sociaux défavorisés en affirmant que 60 à 80% des élèves placés dans les classes spéciales aux États-Unis vers la fin des années 60 sont afro-américains ou portoricains (1968; Gremion, 2015). Il soutient que l'enseignement spécialisé transfère les enfants désavantagés d'un système ségrégué à un autre (Dunn,

1968; Gremion, 2015). Ces questionnements émergents à propos de l'exclusion scolaire auraient peu à peu mené vers l'intégration scolaire.

1.1.2 Les élèves au sein du système scolaire ordinaire : une période intégrative

Cette deuxième période s'articulant à partir du milieu des années 1970 est décrite par Thomazet (2008) comme étant plus intégrative, où le *mainstreaming* s'est popularisé au sein de plusieurs pays. Au Québec, c'est en 1976 qu'on remettait en doute l'efficacité d'un système en parallèle d'éducation spéciale, le fusionnant ainsi au système scolaire ordinaire (Beauregard et Trépanier, 2000). S'en suivit donc l'apparition du système en cascade, une proposition du Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) qui visait à offrir des services éducatifs en fonction d'un continuum en huit niveaux, allant de l'intégration complète en classe régulière sous la responsabilité de l'enseignant à un enseignement à l'intérieur d'un centre hospitalier (Beauregard et Trépanier, 2010). On considérait alors que chaque élève devait être éduqué dans l'environnement le plus ordinaire possible, tant qu'il puisse suivre l'enseignement dispensé à tous (Thomazet, 2008).

Cette approche intégrative a découlé du mouvement de « normalisation » né en Europe du Nord au début des années 1960, et popularisé entre autres par Nirje (1969) en Suède et par Wolfensberger (1972) aux États-Unis (Thomazet, 2008). À l'origine, le modèle scandinave souhaitait offrir aux enfants qui présentaient un handicap les moyens et les conditions de vie se rapprochant le plus possible de ce qui est considéré comme une vie adulte « normale » (Bergeron, 2014). Toutefois, cette idée phare s'est progressivement transformée à l'usage pour référer au désir que ces personnes produisent un comportement rejoignant la norme (AuCoin et Vienneau, 2015), renvoyant à leur identification comme à l'écart de cette norme. En ce qui concerne la scolarisation, les tenants de l'intégration scolaire adhérant à ce concept de normalisation en Amérique du Nord souhaitaient à cette période la présence à temps plein de l'élève en classe régulière, en autant que cet élève puisse minimiser les

possibilités d'être perçu comme étant différent, tout en pouvant suivre le programme régulier (*ibid*). Cette approche souhaitant rejoindre une norme établie serait considérée de type *mainstreaming* (Bergeron, 2014; Ramel et Vienneau, 2016; Thomazet, 2008). Pourtant, en observant les effets que peut avoir cette conception, AuCoin et Vienneau (2015) avancent que le placement en salle de classe ordinaire ne pourrait pas, à lui seul, permettre l'épanouissement de l'enfant handicapé.

En effet, plus souvent qu'autrement, la structure et la pédagogie dans les classes ordinaires n'auraient pas été modifiées, ce qui obligeait l'élève à s'adapter à son environnement plutôt que l'inverse (Beauregard et Trépanier, 2000; CSÉ, 2017a). Les moyens mis en place auraient donc plutôt tendu à mouler l'enfant à un système qui, à première vue, ne répondait pas à ses besoins, pour lui permettre d'évoluer au sein de celui-ci. Dans cette optique, on agirait alors sur les incapacités individuelles de l'élève, sur sa propre personne plutôt que sur son environnement, tel que s'inscrivant dans une approche biomédicale présente dans les systèmes scolaires (Ramel et Vienneau, 2016; Thomazet, 2008).

En se basant sur les statistiques de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ, 1984), Ayotte et Allie (1998) constatent que les élèves les mieux intégrés au sein des classes ordinaires étaient surtout des élèves porteurs d'une déficience sensorielle ou motrice. Pour les autres, c'est-à-dire les élèves ayant des besoins éducatifs trop particuliers¹, on se contentait d'une intégration sociale, donc de leur simple présence physique au sein de l'école ordinaire, leur offrant une scolarisation

¹ Les besoins éducatifs spéciaux ou particuliers (*special educational need*) caractérisent les élèves qui, « pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales » (UNESCO, 2011).

dans des classes spécialisées au sein des écoles régulières. En ce sens, malgré la volonté d'intégrer tous les élèves au sein d'une même école ordinaire, l'exclusion d'une forte proportion d'entre eux, notamment ceux ayant des caractéristiques cognitives ou comportementales trop différentes de celles attendues, se serait poursuivie selon Thomazet (2008). Les effectifs des classes spécialisées se sont donc vus à la hausse (Thomazet, 2008.). À moins d'arriver à suivre l'enseignement dispensé, ces enfants en difficulté se retrouvaient entre eux au sein de classes spécialisées, prétendant pouvoir mieux répondre à leurs besoins.

Pourtant, Thomazet (2008) mentionne qu'il n'y aurait aucun intérêt pédagogique à regrouper les élèves selon leur diagnostic médical, puisque les besoins sont tout aussi diversifiés d'un enfant à un autre. Aussi, Bergeron et ses collègues (2019) mettent en évidence des facteurs organisationnels et pédagogiques en ce qui concerne les services spécialisés qui fragiliseraient les liens sociaux et qui favoriseraient des expériences d'isolement, de rejet et d'intimidation. Parmi ces facteurs, on y retrouve la diversification des parcours, les services offerts à l'extérieur de la classe, les lacunes sur le plan du suivi et des services offerts ainsi que les mécanismes d'attribution des ressources financières. Les élèves fréquentant ces classes pourraient se sentir jugés par leurs enseignants ou leurs pairs, allant jusqu'à mettre fin à leurs aspirations scolaires (Rousseau, 2010). En plus d'offrir une expérience plus négative aux élèves que ceux fréquentant des classes plus inclusives, les services spécialisés ne répondraient pas aux besoins des enfants qui les fréquentent (*ibid.*).

À l'international, cette période intégrative est marquée par la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* de l'UNESCO (1990) qui permettra à tous, autant aux enfants qu'aux adultes, d'avoir accès à une éducation, mais aussi que cette éducation se déroule dans un système non ségrégatif (Ramel et Vienneau, 2016). C'est donc dans cette optique qu'apparaissent en 1994 la *Déclaration de la Salamanque* et le *Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*

(UNESCO, 1994), dans lesquels on précise que « les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins » (article 2). Le mot « inclusion » apparaîtrait pour la toute première fois, même si ces documents de l'UNESCO se restreignent aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Bien que l'on rapporte que ces documents ont propulsé le mouvement de l'inclusion scolaire vers l'avant (UNESCO, 2019), il n'en demeure pas moins qu'ils reflètent une focalisation autour des élèves à besoins éducatifs spécialisés et que cette centration les inscrirait dans un modèle d'intégration scolaire plutôt que dans une approche inclusive.

De nos jours, le mouvement d'intégration scolaire serait en stagnation, puisque de nombreux enfants et adolescents persisteraient à être exclus d'une scolarité ordinaire (Ramel et Vienneau, 2016; Thomazet, 2008). Force est de constater qu'en orientant notre regard davantage sur les élèves ayant des besoins particuliers, en se concentrant sur le diagnostic, toute la gamme des besoins des enfants ne serait pas nécessairement prise en compte. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Ducharme et Magloire, 2018) présente une étude relatant d'ailleurs cette approche individuelle mise en place dans le système d'éducation québécois. Le rapport de recherche mentionne que même les droits des élèves HDAA ne seraient pas respectés lorsque l'on s'inscrit dans une approche biomédicale, d'une part parce que l'école ne parviendrait pas à répondre aux besoins de tous les élèves HDAA faute de ressources, et d'autre part parce que leurs besoins d'une autre nature que ceux associés à leur diagnostic ne seraient pas pris en compte. En effet, comme le démontrent Ducharme et Magloire (2018), cette approche individuelle basée sur le diagnostic ne permettrait ni d'assurer le respect du droit à des adaptations individuelles de ces EHDAA qui représentent dorénavant 20% de l'effectif scolaire ni de jongler avec une disparité de besoins.

Ainsi, l'intégration scolaire représenterait un défi au sein de la plupart des pays occidentaux, car elle demeure conditionnelle à ce que le niveau de l'élève ne présente pas un écart trop grand avec celui des autres enfants de la classe (Thomazet, 2008). Quoi qu'il en soit, cette vague aura néanmoins été marquante, puisqu'on en retirera le droit à une éducation inclusive, c'est-à-dire à une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale, qui va bien au-delà de la simple intégration physique de l'élève (Ramel et Vienneau, 2016).

1.1.3 Les principes directeurs pour l'inclusion en éducation : une période inclusive

C'est dans le but de préparer l'école pour qu'elle soit en mesure de s'adapter davantage aux caractéristiques de tous les élèves, incluant ceux ayant des besoins éducatifs particuliers, que certains tentent de la rendre plus inclusive (Thomazet, 2008). Durant les années 2000, Ramel et Vienneau (2016) rapportent une troisième vague qui aurait permis d'établir les principes directeurs pour l'inclusion en éducation. Dans la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* de 1989, l'ONU reconnaît que la notion de handicap résulterait de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et des barrières comportementales et environnementales², inscrivant l'inclusion dans un constructivisme social (Thomazet, 2008). Cela place donc entre les mains de l'école la responsabilité d'offrir des conditions propices au développement de tous, considérant qu'elle aurait dorénavant le devoir de s'adapter aux individus pour ne pas faire obstacle à leur cheminement. Les *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »* (UNESCO, 2005) préconisent que l'inclusion en éducation « couvre toute la gamme des besoins de tous les apprenants, et notamment de ceux qui sont les plus vulnérables à la marginalisation et à

² Cela comprend tout ce qui fait obstacle à une personne dans la poursuite de ses activités quotidiennes. Par exemple, on peut penser à l'attitude des autres envers la personne handicapée, à l'accessibilité à un lieu ou à une activité, etc.

l'exclusion » (p. 11). On retrouve parmi les exemples de ces apprenants vulnérables des enfants victimes de violences ou de pauvreté, issus des minorités religieuses ou ethniques, des enfants migrants ou des enfants handicapés, parmi tant d'autres. Il ne s'agirait donc pas de répondre uniquement à la différence ou aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre, mais de tenir compte plutôt de la diversité de tous les apprenants, qu'importe ce qui les définit (Ainscow et Messiou, 2018; Fortier *et al.*, 2018; Mackay, 2007; Mainardi, 2015). Ainscow et Messiou (2018) définissent même l'inclusion en éducation ou *inclusive education* comme un processus de développement souhaitant identifier et éliminer les barrières faisant obstacle à la présence, à la participation et aux apprentissages de tous les apprenants.

Récemment, en 2015, l'UNESCO publie la *Déclaration d'Incheon*, présentant une nouvelle vision de l'éducation ainsi qu'un cadre d'action pour les quinze années qui suivront, ayant pour objectif d'« assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout en long de la vie » (p. 29). Ce document avance l'élaboration ou l'amélioration de politiques et de plans dans le but d'« éliminer les obstacles sociaux, culturels et économiques qui privent des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes d'une éducation et d'un apprentissage de qualité » (UNESCO, 2015, p. 32). Un chemin sérieux vers une école véritablement inclusive serait donc entamé.

Au Québec, dans les dernières années, on se tournerait davantage vers une vision inclusive de l'école, soit une école qui offrirait un enseignement adapté à chaque élève en fonction de ses caractéristiques propres, dans un cadre ordinaire. C'est d'ailleurs ce que souhaitait la Politique de l'adaptation scolaire de 1999, malgré sa centration autour des élèves à besoins éducatifs particuliers (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). En ce sens, plusieurs auteurs québécois et à l'échelle internationale semblent croire que l'intégration scolaire aurait atteint les limites de ses possibles et considèrent que l'inclusion scolaire nécessiterait un changement de paradigme (Ainscow et Messiou, 2018; Fortier *et al.*, 2018; Prud'homme *et al.*, 2011; Thomazet, 2008). Selon

Carrington et ses collègues. (2012), l'inclusion est considérée comme une réflexion sur nos pratiques, une transformation, une façon de penser et d'agir basée sur des valeurs, des principes. Ce ne serait donc pas une finalité en soi, mais plutôt un processus qui demande de sans cesse se remettre en question (Carrington *et al.*, 2012). Corriger les inégalités n'exigerait pas uniquement un ajout de ressources ou un placement en classe ordinaire, mais également de repenser les façons d'intervenir, notamment auprès des élèves vulnérables (CSÉ, 2016a).

Avec l'intention de sortir du modèle intégratif, les dernières années ont donc été marquées par un désir de concrétiser les idées soutenues par les tenants de l'école inclusive (Ramel et Vienneau, 2016). Au Québec, la récente Politique de la réussite éducative (2017b) témoigne de la volonté de répondre aux besoins des enfants et des élèves, sans distinction, en agissant tôt auprès d'eux et considérant la responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs de la société. Les valeurs d'universalité, d'accessibilité et d'équité sont au cœur même de la politique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b). Les études de cas du Conseil supérieur de l'éducation (2017b) démontrent également ce désir en présentant les conditions nécessaires pour une inclusion réussie dans une perspective de réussite pour tous.

1.2 La poursuite d'une école pour tous

Nous venons de le constater, la mise en œuvre de l'école inclusive est difficile et rencontre plusieurs défis. Le système actuel n'arriverait pas à s'adapter aux caractéristiques des élèves qui fréquentent nos établissements scolaires. La section qui suit témoignera de cette poursuite d'une école pour tous qui est confrontée à plusieurs défis. Dans un premier temps, il sera question d'une centration autour des élèves à besoins éducatifs particuliers et d'une confusion autour des typologies qui mèneraient au désir d'une prise de vue d'ensemble plutôt qu'individuelle. Dans un deuxième temps, ce besoin de repenser le système pour mieux répondre à la diversité grandissante

au Québec sera abordé, souhaitant valoriser l'hétérogénéité présente en contexte montréalais. Dans un troisième temps, nous verrons les marchés scolaires au travers d'une école à trois vitesses créant une homogénéité indésirée au sein des classes. Puis, dans un quatrième temps, la polysémie de l'inclusion scolaire permettra de mettre en évidence l'impossibilité de représenter un modèle unique d'école inclusive.

1.2.1 De la catégorisation vers une vision d'ensemble

Historiquement et encore aujourd'hui, l'inclusion scolaire est souvent considérée avec une focalisation autour des élèves à besoins éducatifs particuliers. Or, pour plusieurs auteurs (Ainscow et Messiou, 2018; CSÉ, 2016a; 2017b; Ducharme et Magloire, 2018; Ebersold et Detraux, 2013; Lavoie *et al.*, 2013, Thomazet, 2008), cette centration irait à l'encontre des principes mêmes de l'école inclusive, souhaitant plutôt considérer l'ensemble des élèves qui la fréquentent, qu'importe ce qui les définit. Nous verrons donc ci-dessous différentes typologies qui entourent souvent les débats d'intégration et d'inclusion scolaires pour nous diriger peu à peu vers une volonté d'une vision d'ensemble.

Traditionnellement, on constate cette centration sur la personne considérée comme « handicapée » selon une approche biomédicale du diagnostic relevant donc de ses difficultés et de ses incapacités individuelles (Noël, 2017). Au fil des années, cette approche aurait évolué, selon Noël (2017), vers une centration biopsychosociale relevant de l'interaction entre la personne et son environnement. La situation de handicap résulterait alors de l'inéquation entre les besoins d'un enfant et les caractéristiques du contexte scolaire où il doit assumer des tâches et un rôle social d'élève, postulat sur lequel s'appuie la notion d' « élève à besoins éducatifs particuliers » (Lavoie *et al.*, 2013). Est-ce cependant l'approche en vigueur dans la pratique? Bien qu'utilisée tant dans les milieux scolaires que dans les écrits, la notion d' « élève à besoins éducatifs particuliers » en soi est floue, aucune définition permettant de la préciser n'existant (Ebersold et Detraux, 2013). En effet, cette notion

renvoie notamment au terme anglophone *Specific need* qui, à son tour, renvoie à un champ très large, allant des besoins psychologiques élémentaires aux simples besoins matériels non vitaux (*ibid.*). Un flou conceptuel émergerait donc des différents termes à l'usage pour identifier ces élèves « à besoins éducatifs particuliers ». Autrefois, on identifiait ces jeunes « différents » comme étant « exceptionnels » (Thomazet, 2008). Aujourd'hui, on peut faire référence aux élèves « à risque » ou encore « handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) », selon les appellations officielles du ministère de l'Éducation québécois. Ci-dessous, nous tenterons d'éclairer ces différentes notions selon leurs définitions d'abord à travers le monde, puis spécifiquement au Québec où nous porterons une attention particulière à l'ambiguïté autour de la notion d'« élèves à risque ». Ensuite, nous aborderons le souhait derrière l'émergence de celle d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » et son effet pervers. Finalement, nous verrons en quoi l'évolution des catégories persiste à diviser les élèves et à créer de l'exclusion.

1.2.1.1 L'élève en difficulté à travers le monde

D'abord, à son sens large, l'élève « en difficulté » a lui-même sa variété de définitions à travers le monde. En Autriche, par exemple, l'élève présentant des troubles d'apprentissage est défini comme bénéficiant du soutien en regard de ses difficultés scolaires ou de ses troubles du comportement, sans pour autant avoir une particularité relevant de l'éducation spéciale (Ebersold et Détraux, 2013). En Finlande, on précise toutefois que tout élève nécessitant d'être soutenu pour réussir fait l'objet d'une décision d'attribution d'éducation spéciale (*ibid.*). Selon les mêmes auteurs, l'Irlande mentionne de son côté que tout élève serait susceptible à un moment dans sa carrière scolaire de connaître des difficultés et de nécessiter du soutien. Dans différents pays comme la Nouvelle-Zélande, l'Espagne, la Pologne et la Suède, on compte parmi les « élèves à besoins éducatifs particuliers » l'élève provenant de milieux défavorisés (Ebersold et Détraux, 2013). De leur côté, l'Irlande, la Finlande et le Japon comptent

l'élève qui ne maîtrise pas la langue du pays (*ibid.*). Puis, les provinces canadiennes de l'Alberta et de la Colombie-Britannique ainsi que le Mexique considèrent également l'élève surdoué comme étant un élève à besoins particuliers (*ibid.*). À première vue, une panoplie de définitions semble entourer la notion d' « élève en difficulté » à travers le monde, permettant difficilement une définition claire des concepts qui y sont reliés.

1.2.1.2 Au Québec : l'élève à risque

Au Québec, c'est en s'appuyant notamment sur les documents du Ministère de l'Éducation (MEQ, 1999; MEQ, 2000; MELS, 2007), sur ceux de la Fédération des Syndicats de l'Enseignement (FSE, 2018) ainsi que sur l'étude de Tessier et Schmidt (2007) autour du concept de l'« élève à risque » que les différentes catégories d'élèves seront mises sous la loupe³.

D'abord, la *Politique de l'adaptation scolaire* de 1999 (MEQ) avait comme objectif de réformer le programme scolaire, apportant une vision de la réussite éducative élargie, allant au-delà des résultats scolaires. En ce sens, Tessier et Schmidt (2007) mentionnent que la nature du risque devenait au centre des préoccupations éducatives. Cette politique proposait de nouvelles définitions, séparant les élèves en difficulté, considérés comme à risque, des élèves handicapés. Ces élèves en difficulté incluaient ceux ayant des difficultés d'apprentissage, mais également des difficultés relatives au comportement. Un an plus tard, le MEQ (2000) publie un document définissant les élèves HDAA, divisant les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en deux

³ Les sources citées dans cette section renvoient à différentes perspectives : (1) documents ministériels qui posent les balises pour l'intégration puis l'inclusion scolaire dans le système d'éducation tout en définissant les modes d'organisation des ressources selon des catégories d'élèves ; (2) document d'une organisation syndicale qui porte la perspective de ses membres sur la pratique enseignante en ce qui a trait à l'inclusion et aux obstacles à la réaliser ; (3) document issu de la recherche et qui permet un regard neutre sur la question.

sous-catégories : les élèves à risque et les élèves ayant des troubles graves du comportement (MEQ, 2000; Tessier et Schmidt, 2007).

Selon ces définitions, l'élève à risque englobe tout élève qui présente « des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère » (Tessier et Schmidt, 2007, p. 563). Selon Tessier et Schmidt (2007), cette disposition s'avère cohérente avec le désir de favoriser la prévention ainsi que de s'orienter vers une approche globale des difficultés des élèves qui rejeterait la pratique d'étiquetage maintes fois critiquée. Toutefois, une telle définition regrouperait une hétérogénéité d'élèves, considérant que l'« élève à risque » peut prendre un sens très large. En 2007, une annexe est ajoutée à la convention collective des enseignants et publiée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette annexe définit les différents concepts et sépare ici l'« élève à risque » des EHDAA. La Figure 1.1 illustre ce changement qui est toujours en vigueur aujourd'hui.

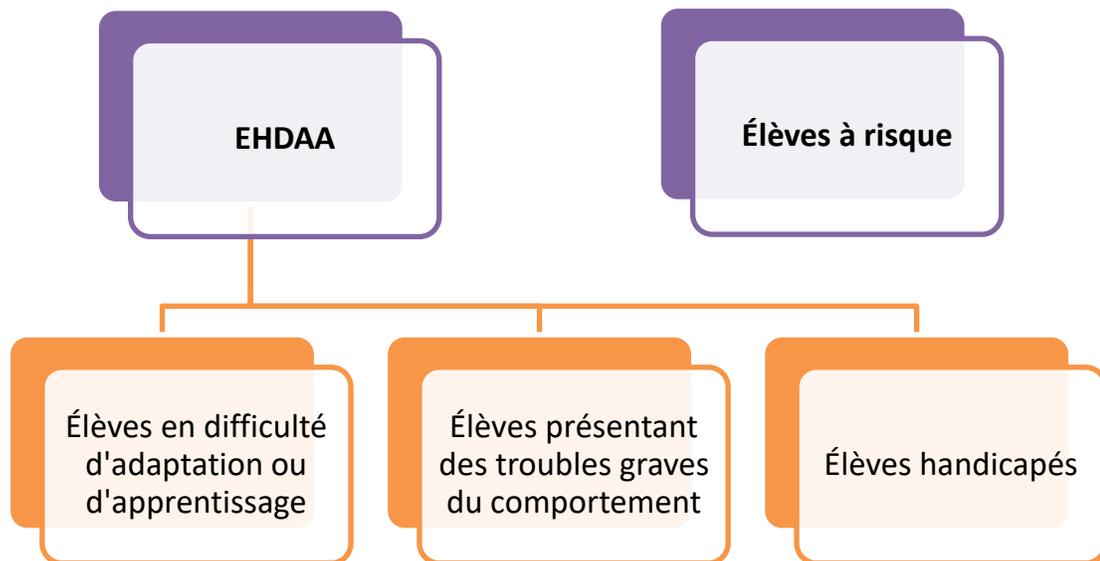


Figure 1.1 Les catégories d'élèves en difficulté. Adapté du MELS (2007)

Selon ces définitions, l'élève à risque serait celui présentant « des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur [son] apprentissage ou [son] comportement et [pouvant] ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de [sa] socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (MELS, 2017, p. 24). La notion d'« élèves à risque » ne serait ici pas comprise dans l'appellation EHDAA. Il en est de même pour la FSE (2018), qui précise alors que sans intervention, ces élèves à risque deviendraient des élèves HDAA.

À titre de précision, Tessier et Schmidt (2007) identifient cinq approches pour définir un élève à risque (tableau 1.1), se basant notamment sur les travaux de Hixson et Tinzmann (1990, cité dans Tessier et Schmidt, 2007).

Tableau 1.1 Définitions de l'élève à risque selon cinq approches

Approches	Définitions
Descriptive	Considérant l'élève selon ses difficultés spécifiques, au regard de l'échec ou du retard scolaire. C'est la plus répandue dans le système scolaire. On considère les difficultés de l'élève comme des incapacités, des « manques », des « déficits ».
Prédictive	Considérant des facteurs de risque pouvant affecter le cheminement scolaire de l'enfant, alors que ce dernier ne présente pas encore des problèmes qui y sont reliés.
Écologique	Agissant seulement lorsque l'élève éprouve des difficultés, cette approche considère à la fois les caractéristiques de l'élève et celles de ses environnements (familial, scolaire et social), centrant son regard sur les relations entre ces facteurs.
Institutionnelle	Englobant d'abord l'élève ayant un retard ou un échec scolaire, mais aussi celui qui s'absente souvent, qui a des problèmes de comportements, qui n'a pas développé suffisamment de compétences reliées à la socialisation, qui est un apprenant non traditionnel ou qui est doué au regard de ses apprentissages. Cette définition englobe aussi les élèves « à besoins éducatifs particuliers ».
Unilatérale	Considérant tout élève placé dans des conditions qui ne lui permettraient pas d'actualiser son potentiel comme être humain.

Voyant la pluralité des définitions et considérant la dernière approche, il serait impossible de distinguer les élèves à risque des autres élèves (*ibid.*). Dans cette optique, Ebersold et Detraux (2013) critiquent l'approche consommatoire qui serait retenue par les politiques inclusives, affirmant que cela contribuerait à faire de tout élève un élève à risque et susceptible de « consommer » des services particuliers. Cette vision aurait étendu la portée de cette catégorie à une population plus large, alors qu'elle se limitait jusqu'ici davantage à des personnes présentant une déficience (Ebersold et Detraux, 2013). La FSE (2018) présente d'ailleurs différentes données recueillies qui semblent

confirmer cette tendance. De fait, 1 élève sur 5 (20%) serait considéré comme étant à risque dans les milieux scolaires québécois (Vaughn, Bos et Schumm, 2007, cités dans FSE, 2018), alors que 1 élève sur 4 (26%) serait considéré comme vulnérable dans au moins un domaine de son développement dès la maternelle (Institut de la statistique du Québec, 2012, cité dans FSE, 2018).

Parmi ces nombreuses définitions et malgré les intentions initiales, le concept d'« élèves à risque » semble permettre d'apposer des étiquettes à une diversité d'élèves. Or, nous verrons dans la section suivante en quoi cette catégorisation est défavorable au cheminement scolaire de l'élève, explorant le désir de s'en départir.

1.2.1.3 Le concept d'élève à besoins éducatifs particuliers : son effet pervers

Le terme « élève à besoins éducatifs particuliers » a émergé, initialement, en ayant pour but de dépasser l'approche biomédicale du diagnostic, de réduire la ségrégation et d'opérer un changement de paradigme nécessaire pour pencher vers une école plus inclusive (Lavoie *et al.*, 2013). En d'autres termes, on pourrait dire que le terme a émergé afin de contrer le principe de catégorisation qui prédomine dans les milieux scolaires, dans le but d'éliminer l'étiquette. De fait, Lavoie et ses collègues (2013) avancent que bien que l'établissement d'un diagnostic puisse être bénéfique en soi lorsqu'il permet de mettre en place une intervention favorable pour l'élève, le marquage négatif de l'étiquette peut causer la stigmatisation, la marginalisation et l'exclusion. Or, ce ne serait pas nécessairement l'étiquette elle-même qui cause cette exclusion, mais plutôt les réactions et les jugements qu'elle occasionnerait (Lavoie *et al.*, 2013). En effet, apposer une catégorie de la sorte pourrait recouvrir une différence, une anomalie chez l'élève, mais renverrait surtout à un processus d'interprétation complexe constitué de valeurs, de croyances et de normes (*ibid.*). Les critères justifiant cette étiquette dépendraient alors du contexte dans lequel elle a été apposée. Malgré tout, on dit que « la permanence de cette "étiquette" tend à figer les possibles plutôt que d'ouvrir les horizons » (CSÉ, 2017a, p. 19).

D'ailleurs, Noël (2017) constate que la construction de la notion d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » par les enseignantes se situe majoritairement selon une vision médicale ou caritative, une vision qui serait extrêmement rattachée au milieu dans lequel elles oeuvrent. En d'autres mots, la plupart des enseignantes, à l'instar de ce que propose la culture de leur milieu de travail, se concentreraient sur le diagnostic de l'élève, souhaitant ainsi combler un déficit ou voyant l'enfant comme une victime duquel elles ont pitié (Noël, 2017). Ces visions mettent de l'avant l'approche biomédicale axée sur les difficultés de l'élève qui prédominerait dans nos établissements scolaires. De fait, peu d'enseignantes adopteraient une vision dite environnementale selon laquelle la différenciation tiendrait compte de toutes les différences dès le départ (*ibid.*).

Ainsi, en dépit de ses intentions initiales, dans les faits, le terme « élèves à besoins éducatifs particuliers » s'utiliserait davantage comme une « super catégorie », se référant à « toute personne susceptible de déroger aux normes scolaires ou d'être confrontée à l'échec scolaire » (Ebersold et Detraux, 2013, p. 107). Cette généralisation inclut donc une très large variété de difficultés d'apprentissage, pensant aux élèves ayant des difficultés scolaires sans diagnostic, à ceux ayant des problèmes de comportement ou encore aux élèves avec des troubles d'apprentissage (*ibid.*). Son rôle deviendrait ainsi similaire à celui du terme d'« élève à risque » exploré plus tôt, dans l'optique où une grande diversité d'élèves peut se voir apposer cette étiquette. On considère alors la performance scolaire comme une finalité en soi, selon Ebersold et Detraux (2013), résumant les besoins éducatifs particuliers comme un point de départ permettant de justifier la délivrance de services, de soutien. Cette notion de besoins éducatifs conserverait aussi des liens étroits avec celle de la déficience, alors que le personnel enseignant conserverait de son côté une vision de carence, de « manque » à combler (Ebersold et Detraux, 2013; Noël, 2017).

1.2.1.4 Une vision qui divise encore

On constate alors que dans les milieux scolaires, on persisterait à se concentrer sur les difficultés, catégorisant des élèves selon des étiquettes défavorables à leur cheminement scolaire et poursuivant leur exclusion. Souhaitant initialement éliminer cette catégorisation en élargissant les définitions, on a plutôt créé une super catégorie qui englobe une vaste proportion d'élèves, résumant l'apposition d'étiquettes à la délivrance d'un service. De plus, il existe une confusion conceptuelle autour des notions mêmes d'« élèves à risque », d'« élèves HDAA » et d'« élèves à besoins éducatifs particuliers ». Malgré leur imprécision et le flou de leurs définitions, on constate que dans la pratique, leur utilisation favoriserait la création de catégories et d'étiquettes. Or, peu importe le terme utilisé, il est évident que cette catégorisation engendre différents services, menant à leur façon à de l'exclusion. On peut penser, notamment, à l'approche du protocole standardisé à trois paliers du modèle de réponse à l'intervention (RAI) qui, dès les paliers 2 et 3, offre des interventions particulières nécessitant l'isolement, en sous-groupes ou individuel, de l'élève (MÉES, 2015). On peut également penser aux rencontres avec l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe ou encore aux classes spécialisées elles-mêmes (FSE, 2018). Ces différents services pourraient placer l'élève dans une situation où il est marginalisé, où on l'identifierait comme ayant besoin d'un soutien dérogeant de la norme. Or, l'école inclusive a comme but d'éliminer cette exclusion en adoptant une perspective plus collective, teintée des valeurs éducatives de justice et d'équité, « [c]ar une école n'est inclusive que si elle accueille tout le monde et que tout le monde apprend ensemble, au-delà de ses différences » (Ligue des droits de l'enfant, 2019).

Ainsi, selon différents auteurs (Ainscow et Messiou, 2018; CSÉ, 2017a; 2017b; Mackay, 2007), c'est en éliminant les barrières à l'apprentissage qu'il serait possible d'offrir aux élèves un environnement optimal pour apprendre, et non en agissant sur les besoins individuels de chacun. En ce sens, lorsqu'on considère l'inclusion scolaire,

il semble important d'élargir cette vision centrée sur l'élève à besoins particuliers à l'ensemble de la classe, considérant toute son hétérogénéité.

1.2.2 La prise en compte de l'hétérogénéité en milieu scolaire québécois

Une école inclusive est une école qui souhaite favoriser la présence, la participation et les apprentissages de tous les élèves qui la fréquentent (Ainscow et Messiou, 2018), accueillant l'hétérogénéité de la population scolaire et la variété de ses caractéristiques. Le Conseil supérieur de l'éducation souligne, dans son récent document intitulé *Une école riche de tous ses élèves* (CSÉ, 2017a), la diversité de la population d'élèves fréquentant l'école publique québécoise. Plusieurs marqueurs de la diversité sont décrits dans ce document, notamment les types de familles et leurs cultures, les profils migratoires des enfants, les profils socioéconomiques et les habiletés scolaires. D'autres données permettent de constater l'accroissement de l'hétérogénéité des profils des élèves. Par exemple, si l'on s'attarde à la langue parlée par les élèves, l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2017b) rapporte que la proportion d'élèves ayant une langue maternelle tierce (autre que le français et l'anglais) est passée de 4,0% à 15,1% entre 1971 et 2015. Autre exemple, la proportion d'élèves déclarés HDAA par rapport à l'ensemble des élèves du secteur public est passée de 13,6% en 2002-2003 à 21,6% en 2015-2016 (CSÉ, 2017a). En ce sens, quelles que soient les proportions relevées, il est clair qu'une multitude de variables entrent en jeu lorsqu'il est question d'observer l'hétérogénéité des élèves qui fréquentent les classes d'aujourd'hui. Cette diversité « croissante des personnes et des besoins soulève de nouveaux défis en matière d'équité. Elle exige de réactualiser constamment ce facteur fondateur du système éducatif québécois » (MÉES, 2017, p. 13). C'est d'ailleurs ce que constate le MÉES alors qu'il propose de prendre en compte les multiples réalités des enfants dans sa Politique de la réussite éducative de 2017, mentionnant également que « [c]'est par l'inclusion que nous pouvons, individuellement et collectivement, profiter de la

richesse et des occasions d'épanouissement que nous apportent les autres » (MÉES, 2017b, p. 29).

La diversité grandissante des caractéristiques des élèves témoigne de la nécessité de repenser le système scolaire pour leur offrir une école qui s'adapte mieux à leurs différences, une école plus inclusive.

1.2.3 Les marchés scolaires : crise de confiance à l'égard du système éducatif

Les inégalités et les iniquités du système peuvent être perçues au travers de ce que le CSÉ (2016a) a nommé une école à trois vitesses : le réseau privé, les programmes particuliers ou enrichis de l'école publique et le programme ordinaire de cette dernière. Ces chemins, souvent sélectifs, regroupent les élèves selon leurs profils scolaire et socioéconomique. Ainsi, les classes régulières des programmes ordinaires de l'école publique accueillent une concentration considérable d'élèves avec des besoins particuliers. L'homogénéité résultant de cette tendance ne serait pourtant pas avantageuse, au contraire : elle créerait des contextes moins propices à l'apprentissage au détriment des élèves plus vulnérables (CSÉ, 2016a).

Plusieurs parents recherchent les meilleures écoles pour leur enfant en dehors du système régulier public, soutenant l'idée que ce dernier ne satisfait pas aux exigences de la population et engendrant un système que l'on peut qualifier en quelque sorte de marché scolaire : « D'un point de vue global, l'existence même de marchés scolaires est le signe d'une crise de confiance à l'égard du système éducatif. Il postule en effet que l'offre n'est pas homogène et égale d'un établissement à l'autre » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 701). Le fonctionnement du système tel qu'on le connaît jouerait un grand rôle dans la reproduction des inégalités sociales, allant à l'encontre des valeurs véhiculées par l'inclusion scolaire qui est souhaitée (CSÉ, 2016a). En effet, l'élève bénéficierait d'une éducation plus riche et plus efficace en étant initié à un univers social qui diffère de celui qu'il trouve à la maison, d'où l'avantage de milieux

hétérogènes (*ibid.*). Toujours selon cet organisme, ce ne serait pas seulement sur le plan cognitif que les bienfaits pourraient être observés, mais également sur les plans de l'estime de soi, de la tolérance, de la différence, de l'engagement civique, bref : du vivre-ensemble nécessaire en société. Le réseau scolaire tel qu'on le connaît ne serait donc pas favorable à la création de contextes inclusifs au sein des écoles, qu'elles soient privées, publiques ou à vocations particulières.

1.2.4 La polysémie de l'inclusion en éducation : un modèle unique?

La mise en place de l'inclusion en éducation est difficile au sein des écoles québécoises, considérant d'abord l'incompréhension qui existe autour du concept même. De fait, les termes de langues anglaise et française ont émergé à des périodes différentes, se rattachant alors à des significations différentes. Le terme « inclusion » est apparu aux États-Unis lors de la popularisation de la normalisation en contexte scolaire, dans une vision de se rapprocher davantage du *mainstreaming* selon lequel il était souhaitable d'enseigner au plus proche de la norme établie (Thomazet, 2008). Du côté de la francophonie, le terme d'inclusion apparaît plus tard, au cours des deux dernières décennies, alors que l'on considère l'importance d'aménager l'enseignement au sein des classes ordinaires pour répondre aux besoins de chaque élève (*ibid.*).

Ainsi, le mot « inclusion » est un terme polysémique qui s'allie à une panoplie de terminologies, telles que l'inclusion scolaire, bien sûr, mais aussi la pédagogie de l'inclusion, l'éducation inclusive et l'école inclusive (Bergeron, 2014). Mitchell (2005, cité dans Bergeron, 2014) précise d'ailleurs que toute initiative inclusive s'inscrit dans un contexte éducatif particulier, ne pouvant donc établir un modèle unique. Au sens large, l'inclusion en éducation prend racine dans le droit de tous les jeunes à recevoir une éducation de qualité, sans porter préjudice aux différences qu'ils peuvent manifester (Bergeron, 2014). Certains auteurs réduiront le phénomène à une option pédagogique permettant la scolarisation de tous les élèves au sein des classes ordinaires, alors qu'ils auraient autrement été maintenus en dehors du « mainstream »

(Kalambouka *et al.*, 2007; Prud'homme *et al.*, 2011). Pourtant, l'inclusion en éducation va bien au-delà de la simple présence de l'élève à besoins particuliers dans la classe. Bergeron (2014) mentionne notamment que d'un côté plus générique, elle peut se référer aux différentes initiatives visant à lutter contre l'exclusion scolaire. C'est une idée qui se retrouve également dans la définition d'Ainscow et Messiou (2018) lorsqu'ils mentionnent que l'inclusion en éducation met un accent particulier sur les apprenants à risque d'échec, de marginalisation et d'exclusion. La concrétisation d'une école inclusive est ainsi ardue devant la polysémie du terme, les divergentes définitions qu'il engendre pouvant supposer que l'inclusion en éducation est un processus complexe et multidimensionnel et qui est difficile à conceptualiser. Les raisons de cette polysémie sont donc multiples et le débat entourant l'inclusion est toujours vif, tournant souvent autour des croyances des acteurs en l'efficacité des mesures préconisées (Bonvin *et al.*, 2012).

Considérant ces défis et l'impossibilité de créer un modèle unique d'inclusion, le désir de concrétisation d'une école inclusive nous amène à nous questionner sur la forme que cette dernière pourrait prendre au Québec.

1.3 À la recherche des caractéristiques des écoles inclusives

Malgré la complexité à concrétiser l'inclusion en éducation, des exemples d'écoles s'inscrivant dans une approche dite « inclusive » sont présentés à travers le monde, incluant des pratiques mises en place permettant de s'y prendre autrement. Par exemple, on peut penser à Johnson et Asera (1999) ou à Bell (2001) qui, aux États-Unis, ont recensé des stratégies efficaces d'écoles pluriethniques défavorisées bénéfiques à l'ensemble des élèves, autant à l'ordre de l'enseignement primaire que secondaire. Parmi les éléments présents dans ces études, on peut noter l'importance d'établir des moments de discussions orientées autour des services aux élèves, de

conserver des attentes élevées à leur égard et de partager la responsabilité entre tous les acteurs scolaires et familiaux (Bell, 2001; Johnson et Asera, 1999).

Au Québec précisément, Gosselin-Gagné (2018) trace le portrait de deux écoles primaires inclusives dans le contexte de diversité ethnoculturelle montréalais. Dans son étude, elle identifie l'objectif ultime d'une approche inclusive comme étant de « promouvoir une éducation qui s'adresse à tous, dans une perspective d'équité et de justice sociale, et dans le but de contrer les inégalités, la discrimination, l'échec et l'exclusion à l'école, mais aussi plus largement dans la société » (Gosselin-Gagné, 2018, p. 91). Elle relève notamment quatre leviers sur lesquels intervenir : le leadership des écoles, le climat socioprofessionnel et les pratiques qui visent les élèves, les relations écoles-familles immigrantes et la collaboration des écoles avec les ressources communautaires qui les entourent. Par exemple, les deux écoles à l'étude dans la recherche de Gosselin-Gagné (2018) ont des directions engagées, bienveillantes qui mobilisent leur personnel et leurs ressources pour répondre aux besoins des élèves et soutenir leur réussite. Les membres du personnel favorisent un travail d'équipe, l'interdisciplinarité, sont empathiques, ont une attitude positive ainsi que des connaissances et une ouverture concernant la diversité (Gosselin-Gagné, 2018). Ils utilisent une multitude de moyens pour communiquer avec les parents et assurer une bonne relation avec eux, puis sont en contact avec les ressources communautaires (*ibid.*). Ces éléments sont détaillés davantage dans le chapitre suivant.

Tenant au mieux de décrire ce qu'est une école inclusive au Québec, on peut compter également les études de cas du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2017b) qui présentent les conditions nécessaires pour une école inclusive et qui en décrivent les bienfaits. Dans une perspective de réussite pour tous, le CSÉ (2017b) met d'abord en exergue l'enjeu de l'inclusion scolaire en présentant ses bénéfices qui font une différence au sein des écoles. Par la suite, il élabore des conditions et des leviers afin d'atteindre cet idéal d'une école inclusive. Parmi les éléments soulevés, on retrouve

entre autres l'importance du leadership de la direction, la connaissance de chaque élève et de son milieu, le partage de valeurs inclusives claires et positives et un climat sain et sécuritaire, tous des éléments qui seront présentés davantage dans le chapitre suivant (Section 2.1.2) puis détaillés en annexe (Annexe A). Pour ce faire, le CSÉ mène des entrevues auprès du personnel enseignant, du personnel non enseignant, du personnel de soutien technique et paratechnique, du personnel de direction et auprès de la direction générale (CSÉ, 2017b).

On constate alors que durant les dernières années, plusieurs études se sont penchées sur les caractéristiques des écoles inclusives, au Québec et ailleurs. Toutefois, parmi les études présentées ci-haut, aucune n'inclut les élèves en tant que participants dans la collecte d'informations. Or, étant toujours à la recherche des caractéristiques d'une école qui soit favorable à tous les élèves et considérant que ces derniers ne sont pas suffisamment impliqués lorsqu'il est question d'aborder des modifications et des changements majeurs au sein de l'école, Ainscow et Messiou (2018) présentent trois études décrites plus loin dans ce mémoire et qui se concentrent sur le discours des élèves. En effet, ces études anglaises estiment que leur voix est une mine d'or d'informations sous-exploitées qui diffère vraisemblablement de celle des adultes, apportant donc des éléments nouveaux favorables à la mise en place d'un environnement qui puisse réellement répondre à leurs besoins (Ainscow et Messiou, 2018). En ce sens, Messiou (2012) insiste sur l'idée de faire confiance aux enfants et à ce qu'ils ont à dire, considérant que malgré qu'ils puissent avoir tort, tout comme les adultes ont parfois tort, il faut être au moins préparé à entendre et à considérer leurs perspectives afin de progresser.

Ainsi, sur différents continents, on persiste à chercher des éléments pouvant appuyer la concrétisation d'une école inclusive et s'adapter aux caractéristiques de tous les élèves fréquentant nos établissements scolaires. Au Québec, le réseau scolaire actuel ne favoriserait pas la mise en place de contextes propices à l'inclusion. En ce sens, dans

le but de parvenir à identifier les caractéristiques d'une école inclusive, la diversité des élèves fréquentant l'école doit être considérée. Se coller à un milieu provenant d'un contexte hétérogène montréalais et aux individus qui le fréquentent (p. ex., diversité culturelle, de genre, ethnique, socio-économique, d'apprentissage, de comportement ou de développement, sans égard au degré de déficits ou incapacités que les élèves puissent présenter) faciliterait l'identification d'éléments favorables ou défavorables à la création d'un contexte inclusif au sein de l'école. Toutefois, bien que le point de vue des élèves soit parfois recueilli ailleurs dans le monde, considérant qu'ils sont aptes à rendre compte de leur expérience et qu'il est bénéfique d'entendre leur voix (Bragg, 2010), peu d'études québécoises offrent de tels exemples desquels s'inspirer. Considérant les défis qui existent et persistent dans la concrétisation de l'école inclusive, il nous paraît nécessaire de s'orienter vers une nouvelle voie, soit la voix des enfants eux-mêmes.

1.4 Donner la parole aux enfants

Étant les premiers touchés par le contexte scolaire, les enfants sont peu consultés dans les études québécoises, lesquelles relèvent surtout les points de vue des intervenants scolaires et des acteurs familiaux adultes (CSÉ, 2017b; Gosselin-Gagné, 2018.). Or, la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies (1989) garantit à l'enfant d'abord le droit de s'exprimer librement sur toute question qui puisse l'intéresser, ensuite la possibilité d'être entendu, puis la promesse que ses opinions seront considérées (article 12). Cette convention garantit même que l'intérêt de l'enfant aura un poids primordial dans toutes les décisions qui le concernent (article 3). Intégrer les enfants dans le cadre de notre recherche devient donc inévitable, puisque les décisions entourant l'école primaire les influencent directement. Dans une situation où l'inclusion en éducation se voit difficilement mise en place dans nos écoles et où répondre aux besoins de tous les élèves persiste à être un grand défi pour les acteurs scolaires, une nouvelle prise de vue nous apparaît plus que jamais incontournable.

1.5 Problème et question générale de recherche

En somme, l'évolution de l'école québécoise démontre une persistance de l'intégration scolaire dans ses établissements ainsi qu'une confusion autour du concept d'inclusion en éducation, se centrant à tort sur les besoins éducatifs spécialisés. Or, le système actuel ne parviendrait pas à répondre aux besoins des élèves HDAA, agissant encore sur leurs incapacités selon une approche biomédicale, plutôt que sur leur environnement. Par ailleurs, le système à trois vitesses crée une homogénéité en classe indésirée et défavorable à l'apprentissage. L'hétérogénéité de la société proclame la nécessité de se questionner sur les moyens efficaces permettant de rejoindre les caractéristiques de tous les enfants qui y grandissent, plutôt qu'un groupe spécifique.

Ne pouvant élaborer un modèle unique, de nombreuses études à travers le monde se penchent sur les caractéristiques et les conditions bénéfiques qui reflèteraient une école inclusive. Cependant, bien que certaines aillent recueillir le discours des élèves en soi, peu d'études québécoises semblent mettre de l'avant la participation des enfants dans le processus de réflexion. Notre recherche exploratoire pose donc la question suivante : selon des élèves du primaire, quelles sont les caractéristiques d'une école inclusive favorisant la présence, la participation et les apprentissages de tous les enfants?

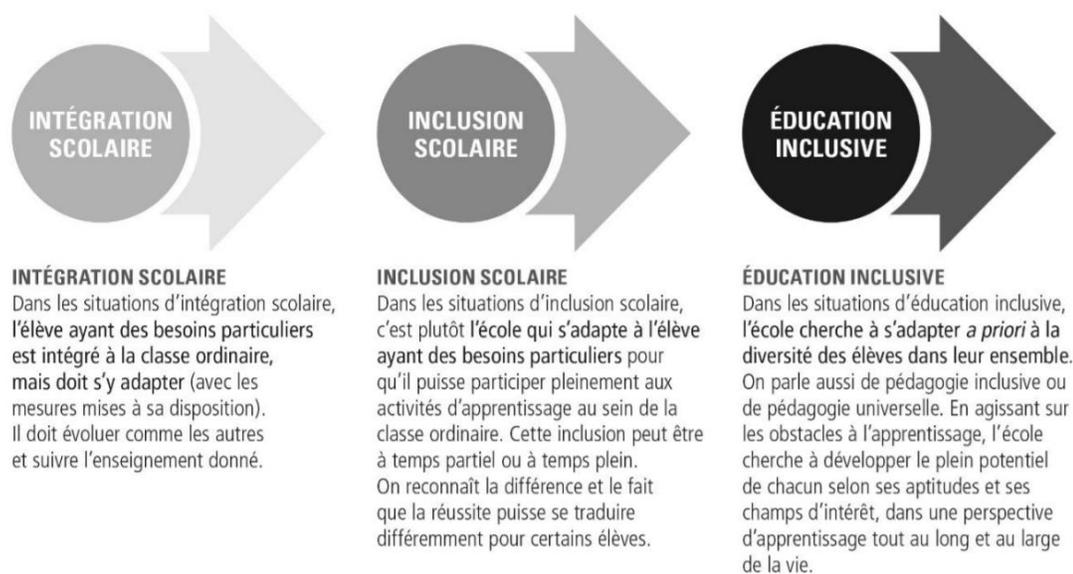
CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre servira à élaborer un cadre conceptuel guidant notre étude exploratoire. Il met d'abord sur table les assises de l'inclusion en éducation, la définissant comme un processus ayant des visées qui seront approfondies : la présence, la participation et les apprentissages de tous. Cette section permettra de définir ce qui est entendu par « école inclusive » dans le cadre de notre étude, nous appuyant sur la littérature scientifique. Elle permettra notamment de bien saisir les différences avec l'intégration scolaire qui, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, semble stagner dans nos établissements scolaires québécois. Ensuite, nous nous intéresserons à ce qui caractérise concrètement l'école inclusive. Pour ce faire, des indicateurs ont été relevés dans un premier temps en s'appuyant sur divers documents guides, puis des caractéristiques d'écoles inclusives sont présentées au travers des études empiriques recensées dans un deuxième temps. Une synthèse de ces éléments permettra une vue d'ensemble des indicateurs et servira de matrice dans notre recherche. Finalement, la place de l'enfant dans la recherche sera située dans le champ de la sociologie de l'enfance. Il sera ainsi possible d'en comprendre les principaux enjeux. Les objectifs spécifiques de notre recherche concluront ce deuxième chapitre.

2.1 Comprendre l'école inclusive

Dans une réflexion récente, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2017b) place l'inclusion en éducation sur un continuum allant de l'intégration scolaire à l'éducation inclusive (Figure 2.1).



Source : Conseil supérieur de l'éducation.

Figure 2.1 Le continuum vers une école inclusive pour tous, tiré du CSÉ (2017b)

Selon les définitions présentées dans la figure ci-dessus, l'inclusion scolaire favoriserait une école qui s'adapte à la différence des élèves, considérant que la réussite puisse se traduire différemment pour certains d'entre eux (CSÉ, 2017b). Selon celle-ci, l'inclusion peut être à temps partiel ou à temps plein (*ibid.*). L'éducation inclusive, quant à elle, présente une école qui chercherait à s'adapter *a priori* à la diversité des élèves dans leur ensemble (*ibid.*). Le CSÉ (2017b) rattache cette vision à de la pédagogie inclusive ou de la pédagogie universelle. C'est donc « [e]n agissant sur les

obstacles à l'apprentissage [que] l'école cherche à développer le plein potentiel de chacun selon ses aptitudes et ses champs d'intérêt, dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie » (CSÉ, 2017b, p.1).

Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons les termes « école inclusive » ou « éducation inclusive », nous rattachant davantage à cette dernière définition du CSÉ (2017b). Nous concevons ainsi l'inclusion en éducation comme un processus visant à identifier et à éliminer les barrières faisant obstacle à la présence, à la participation et aux apprentissages de tous les apprenants, comme la définissent Ainscow et Messiou (2018). Ce processus est vu comme une ligne directrice guidant sans cesse les interventions (Carrington *et al.*, 2012). Considérant que l'éducation inclusive est un phénomène qui est fondé sur l'adoption de valeurs éducatives de justice et d'équité (Bergeron, 2014) et considérant également que la centration autour d'une catégorie d'élèves s'avère floue et prometteuse d'exclusion comme le démontrent plusieurs auteurs (CSÉ, 2017a; Ebersold et Detraux, 2013; FSE, 2018; Lavoie *et al.*, 2013), l'école inclusive doit s'adresser à l'ensemble des élèves de la classe, et non seulement à un groupe particulier. C'est d'ailleurs ce que mentionne Mackay (2007) en précisant « [qu']il s'agit de tenir compte de la diversité sous toutes ses formes et de promouvoir l'égalité des possibilités pour tous les élèves [...], la véritable inclusion doit concerner tous les élèves, et non seulement une catégorie ou un groupe particulier » (p. 2). C'est dans cette optique que s'inscrit notre étude.

Néanmoins, avant d'aller plus loin et à l'instar de ce que propose le CSÉ (2017b), il importe également de statuer que l'école inclusive s'écarte nettement de l'intégration scolaire dont elle découle historiquement. Selon une perspective intégrative, on se préoccupe davantage des élèves à besoins particuliers en cherchant à les amener le plus près possible de leurs pairs dits « normaux », au moyen de services spécialisés et d'adaptations variées (Bergeron, 2014; Bergeron et St-Vincent, 2011). Dans cette

optique, on tend à *rendre pareils* les élèves considérés différents (AuCoin et Vienneau, 2015; Fortier *et al.*, 2018). Certains disent que le recours à ces services spécialisés mènerait à une exclusion sociale (Prud'homme *et al.*, 2011). En contrepartie et selon une perspective d'éducation inclusive, l'objectif serait d'éliminer cette exclusion (Ainscow, 2007; Ainscow et Messiou, 2018). Aussi, une école inclusive se base sur des valeurs et des principes de reconnaissance et de valorisation de la diversité, plutôt que sa stigmatisation (Fortier *et al.*, 2018). En ce sens, on associerait l'intégration scolaire au principe de normalisation alors que l'inclusion s'allierait plutôt à la dénormalisation (AuCoin et Vienneau, 2015; Bergeron *et al.*, 2011).

Bergeron et St-Vincent (2011) inscrivent l'intégration scolaire dans une perspective individuelle axée sur les caractéristiques de l'élève selon un modèle médical. Lorsqu'on envisage un établissement inclusif, on devrait considérer plutôt les caractéristiques de l'ensemble du groupe-classe pour adapter son propre enseignement en visant la réussite et le progrès de tous les élèves (Fortier *et al.*, 2018). C'est donc en pensant au préalable un enseignement adapté aux caractéristiques des enfants de la classe qu'on évite d'offrir des services de soutien à la carte par la suite (Bergeron *et al.*, 2011). D'ailleurs, il semblerait que :

l'institution scolaire n'est jamais parvenue – dans la majorité des systèmes tout du moins – à tenir compte de l'hétérogénéité de sa population sans développer des mesures de différenciation structurale dont l'efficacité n'a pu être démontrée et qui sont basées sur des mécanismes de sélection arbitraire (Bonvin *et al.*, 2012, p. 129).

Ces mesures pouvant paraître discriminatoires remontent aux travaux de Dunn (1968) et s'appuient entre autres sur une surreprésentation des garçons, des élèves d'origine étrangère ou de condition sociale modeste parmi les élèves touchés par des mesures de sélection scolaire négatives. Cette différenciation structurale dont parlent Bonvin et ses collègues (2012) renvoie à l'existence de classes ou d'établissements où un

enseignement et des services dits spécialisés sont offerts aux élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers sur la base de difficultés scolaires ou du handicap. À ce titre, pour bien distinguer l'inclusion scolaire et l'école inclusive de l'intégration scolaire, il ne faudrait pas seulement s'arrêter au lieu de scolarisation puisque l'école inclusive consisterait à mettre l'accent sur le « comment » (Bonvin *et al.*, 2012); voire comment offrir un enseignement adapté au contexte d'hétérogénéité dans un espace d'apprentissage commun. Pour y arriver, Bonvin et ses collègues (2012, p. 132) proposent entre autres :

- de respecter les enseignements que l'on peut tirer d'expériences antérieures;
- de maximiser les chances de réussite des expériences d'école inclusive; et
- de constituer un corps de connaissances au sujet des moyens efficaces pour organiser et conduire un enseignement différencié au sein d'un établissement inclusif.

L'école inclusive s'associe en ce sens avec l'établissement d'une communauté d'apprentissage, un indicateur qui sera abordé davantage dans la section 2.1.3.

2.1.1 Les visées de l'école inclusive et celles de l'école québécoise

Le paradigme inclusif ne s'observe pas du fait de la simple réussite scolaire de l'élève. En effet, Ainscow et Messiou (2018) identifient trois composantes fondamentales à l'inclusion en éducation : la présence, la participation et les apprentissages de tous. Ces termes sont considérés dans notre recherche selon les définitions des mêmes auteurs : la *présence* concerne le lieu d'apprentissage des élèves (où ils apprennent) ainsi que leur fréquentation scolaire fiable et ponctuelle (s'ils fréquentent l'école de manière continue et régulière); la *participation* se rapporte à la qualité de leurs expériences quand ils sont présents, ces dernières devant inclure les points de vue des apprenants (leur permettant d'exprimer leurs opinions); puis les *apprentissages* concernent les

traces des acquis des élèves tout au long du programme scolaire, pas simplement les résultats de tests ou d'examens. Pour bien saisir ce troisième aspect comme nous l'entendons, le CSÉ (2017) aborde une réussite éducative qui surpasserait la réussite scolaire, dans l'optique où elle souhaiterait le développement global de la personne.

Au Québec, le but de l'école serait donc de « former un individu cultivé et autonome, et de transmettre le goût d'apprendre tout au long de la vie » (CSÉ, 2017a, p. 26). C'est en ce sens que la récente Politique de la réussite éducative (2017) intervient « bien au-delà de la diplomation et de la qualification en mettant au cœur de sa vision la nécessité de former des citoyennes et des citoyens prêts à relever les défis du 21^e siècle » (p. 26).

Du côté du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), on retrouve une mission autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier (Ministère de l'Éducation, 2006). La réussite éducative se traduirait donc selon ces trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise, et engloberait également tout le potentiel de la personne « dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b, p. 26). L'école québécoise fait mention également de la participation des élèves par sa présence prépondérante au sein du programme axé sur le développement de compétences. En effet, on la retrouve dans de nombreuses composantes, dans plusieurs critères d'évaluation et au sein de savoirs essentiels de compétences provenant de diverses disciplines.

2.1.2 Des indicateurs de l'école inclusive

Au terme de la présentation de ces clarifications théoriques vient la nécessité d'identifier ce que peuvent être de véritables indicateurs d'une école inclusive^d. Pour ce faire, nous avons consulté différents documents émanant de sources variées, à commencer par un document phare de Booth et Ainscow (2002), l'*Index for Inclusion*, souvent cité dans la littérature à ce sujet.

Pour compléter les indicateurs relevés par ce document, nous avons également consulté des écrits provenant d'organisations internationales et européennes. Le guide soulignant l'importance de l'inclusion et de l'équité pour l'éducation de l'UNESCO (2017) agit à plus large échelle et présente un cadre d'examen des politiques relevant de quatre dimensions. De son côté, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (AE, 2009) publie un document présentant le développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe.

Nous avons ensuite consulté des documents gouvernementaux provenant de la Nouvelle-Zélande et de provinces canadiennes, réputées pour leur caractère inclusif, considérant les conditions de vie qui se rapprochent de celles du Québec et les aspects du système scolaire ainsi plus facilement applicables à notre province. En ce sens, l'analyse du caractère inclusif du « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique par Jacquet (2016) a permis d'énoncer différentes orientations générales souhaitant promouvoir l'école inclusive. De plus, les politiques éducatives de l'Alberta

^d Plusieurs documents présentent des indicateurs de l'école inclusive. Alors que le terme indicateur renvoie généralement à une donnée chiffrée (domaine de la mesure), il apparaît difficile de quantifier les caractéristiques de l'école inclusive ; ainsi, les indicateurs présentés dans ce mémoire se révèlent donc être des caractéristiques souhaitées dans les différents documents cités pour décrire l'école inclusive.

(Gouvernement de l'Alberta, 2013) et du Nouveau-Brunswick (Ministère de l'Éducation et du Développement à la petite enfance, 2013) présentent des dimensions et des caractéristiques d'écoles inclusives.

Finalement, nous nous sommes concentrés sur le Québec en consultant des études de cas du CSÉ (2017b) qui englobent la maternelle à la cinquième secondaire. Dans ces études de cas, le CSÉ recueille des conditions et des leviers mis de l'avant afin d'atteindre l'idéal d'une école inclusive. Il évoque également la nécessité d'un élément déclencheur pour entamer le processus de changement vers une école plus inclusive et mobiliser l'ensemble de l'équipe-école.

Afin de faire un meilleur compte-rendu des indicateurs relevés par les différentes sources présentées ci-haut, nous avons conçu un tableau faisant la synthèse de ces caractéristiques d'écoles inclusives. Les contenus détaillés de ces sources sont présentés en annexe (voir Annexe A). Compte tenu de la similarité des éléments entre eux, ils sont catégorisés selon les six sous-dimensions de l'*Index for Inclusion* de Booth et Ainscow (2002) (Figure 2.2). Cette synthèse, présentée dans le Tableau 2.1, servira de matrice dans notre recherche.

Dimension A – Créer une <i>culture</i> inclusive	
A.1	Bâtir une communauté
A.2	Établir des valeurs inclusives
Dimension B – Produire des <i>politiques</i> d'éducation inclusive	
B.1	Développer une école pour tous
B.2	Organiser le soutien à la diversité
Dimension C – Développer des <i>pratiques</i> d'éducation inclusive	
C.1	Orchestrer les apprentissages
C.2	Mobiliser les ressources

Figure 2.2 Dimensions de l'école inclusive, informations synthétisées de Booth et Ainscow (2002)

Tableau 2.1 Synthèse des indicateurs d'écoles inclusives selon leur dimension

Indicateurs d'une école inclusive	Documents concernés
A – Créer une culture inclusive	
A1 - Bâtir une communauté	
Collaboration entre les partenaires (entre les membres du personnel, les parents, la communauté) <ul style="list-style-type: none"> - Nécessité d'un espace-temps pour collaborer (CSÉ) - Participation et implication des parents 	Booth et Ainscow (2002), UNESCO (2017), AE (2009), Nouvelle-Zélande (ERO, 2016), Jacquet (2016), Alberta (2013), Nouveau-Brunswick (2013), CSÉ (2017b)
Responsabilité de tous , unicité	Booth et Ainscow (2002), UNESCO (2017), AE (2009), Jacquet (2016), Nouveau-Brunswick (2013), CSÉ (2017b)
Leadership de la direction	UNESCO (2017), Nouvelle-Zélande (ERO, 2016), Nouveau-Brunswick (2013), CSÉ (2017b)
A2 - Établir des valeurs inclusives	
Valeurs d'équité, de flexibilité et de diversité partagées par l'ensemble des partenaires	Booth et Ainscow (2002), UNESCO (2017), AE (2009), Nouvelle-Zélande (ERO, 2016), Jacquet (2016), Alberta (2013), Nouveau-Brunswick (2013), CSÉ (2017b)
Tous les acteurs partagent une philosophie d'inclusion	Booth et Ainscow (2002), UNESCO (2017)
Éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la participation des élèves	Booth et Ainscow (2002), AE (2009), Nouveau-Brunswick (2013)
B – Produire des politiques d'éducation inclusive	
B1 - Développer une école pour tous	
Une école accessible et adaptée à tous (tous les apprenants issus de leur communauté locale)	Booth et Ainscow (2002), UNESCO (2017), AE (2009), Nouvelle-Zélande (ERO, 2016), Jacquet (2016), Nouveau-Brunswick (2013)
Politiques claires et conformes aux accords internationaux et lois nationales (école pour tous)	Booth et Ainscow (2002), UNESCO (2017), AE (2009), Jacquet (2016)

Milieu d'apprentissage commun / inclusif	Alberta (2013), Nouveau-Brunswick (2013)
Climat d'apprentissage sécuritaire et valorisant (sentiment d'appartenance)	Nouveau-Brunswick, CSÉ (2017b)
B2 - Organiser le soutien à la diversité	
Qualité de la formation initiale des enseignants (Considération particulière sur la diversité)	Booth et Ainscow (2002), UNESCO (2017), AE (2009), Nouvelle-Zélande (ERO, 2016), Jacquet (2016), Nouveau-Brunswick (2013)
Soutien de qualité pour les apprenants vulnérables	UNESCO (2017), Jacquet (2016), Alberta (2013)
Réorganiser les services à l'élève dans une perspective de prévention, d'intervention en classe et de soutien au personnel enseignant.	CSÉ (2017b)
C – Développer des pratiques d'éducation inclusive	
C1 - Orchestrer les apprentissages	
Pratiques et évaluations inclusives favorisant la présence, la participation et les accomplissements de tous	Booth et Ainscow (2002), UNESCO (2017), AE (2009), Nouvelle-Zélande (ERO, 2016), Alberta (2013), Nouveau-Brunswick (2013)
C2 - Mobiliser les ressources	
Ressources et services permettant de répondre aux besoins des élèves <ul style="list-style-type: none"> • Individualisation (NB) • Connaissance de l'enfant et de son milieu (CSÉ) 	Booth et Ainscow (2002), UNESCO (2017), AE (2009), Nouvelle-Zélande (ERO, 2016), Jacquet (2016), Jacquets (2016), Alberta (2013), Nouveau-Brunswick (2013), CSÉ (2017b)
Connaissance et utilisation des services apparentés et intersectoriels (communauté)	AE (2009)

Par ailleurs, pour nourrir cette réflexion à propos de l'école inclusive sur le long terme, plusieurs auteurs sont d'avis qu'un questionnement continu doit être favorisé (UNESCO, 2017; ERO, 2016; CSÉ, 2017b), que ce soit au moyen de la recherche, de formations professionnelles continues, d'analyses de ses pratiques et de remises en question.

2.1.3 Des études empiriques sur l'école inclusive

Maintenant que plusieurs indicateurs d'écoles inclusives existant à travers le monde ont été passés en revue, il est pertinent d'observer la cohérence de ces éléments avec ce qu'en disent les études empiriques sur les caractéristiques d'une telle école.

Nous avons recensé 211 études, autant en langue française qu'en langue anglaise, à partir des bases de données Érudit et Education Source. Les mots-clés utilisés comportaient les termes « école inclusive », « inclusion scolaire », « éducation inclusive » et « école primaire » dans les deux langues, relevant des articles des années 1990 à aujourd'hui. Nous les avons classés selon la figure ci-dessous (Figure 2.3).



Figure 2.3 Catégorisation et nombre des articles recensés à propos des caractéristiques de l'école inclusive

Les thématiques abordées dans ces études se caractérisent comme suit, les études abordant souvent plus d'un thème : nous avons pu constater que 89 des études relevées se concentrent spécifiquement sur les élèves à besoins particuliers, alors que seulement 9 mentionnent le désir de s'adapter à la diversité de l'ensemble des élèves de l'école ; par ailleurs, 57 abordent les caractéristiques de l'école inclusive, 8 la formation des enseignants, 6 le processus de changement et 5 les politiques d'éducation. Pour sélectionner les études à conserver pour notre recherche, nous nous sommes basés sur les critères suivants :

- L'étude aborde la diversité des élèves en son ensemble, évitant de se centrer sur un groupe en particulier;
- L'étude présente des caractéristiques globales de l'école inclusive;
- L'étude offre le point de vue des élèves;
- L'étude a été menée dans un pays occidental où les conditions de vie sont similaires à celles du Québec et les systèmes d'éducation comparables (provenant d'Amérique du Nord, d'Europe ou d'Océanie);
- L'étude est en français ou en anglais;

En ce sens, nous avons identifié 4 études parmi les 9 abordant la diversité des élèves (Bergeron *et al.*, 2014; Gosselin-Gagné, 2018; Jacquet, 2016; Magnan *et al.*, 2018). L'étude de Jacquet (2016) a été abordée dans la section 2.1.2 des indicateurs d'écoles inclusives, puisqu'il était question d'une politique de la Colombie-Britannique et de son caractère inclusif et n'est donc pas comptabilisée dans cette section, comptant jusqu'ici 3 études.

Ensuite, parmi les 57 études présentant des caractéristiques de l'école inclusive, 7 respectant nos critères ont été retenues (Brown, 2002; DeMatthews, 2015; Horne *et al.*, 2008; Lapointe et Dion, 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011; Sabandon *et al.*, 2019; Salisbury et McGregor, 2002).

Quant aux participants aux études, notons que 93 articles relèvent le point de vue du personnel enseignant, 15 celui des directions, 9 celui des parents puis 6 celui des élèves. Or, un seul envisage la voix des enfants de manière à identifier les éléments organisationnels du contexte scolaire créant de la marginalisation ou des obstacles à une approche inclusive (Messiou, 2012). Cette étude s'ajoute aux 10 sélectionnées précédemment.

Au cours de notre démarche, nous avons également été mises en contact avec des sources diverses que nous jugeons pertinentes dans le cadre de notre recherche. Nous retenons alors 4 autres articles (Ainscow et Messiou, 2018; Bell, 2001; Fortier *et al.*, 2018; Johnson et Asera, 1999) pour un total de 15 études empiriques. Ces différentes études ont été divisées selon les axes choisis dans le cadre de leur recherche. Une première catégorie aborde l'ensemble des dimensions de l'école pouvant favoriser son caractère inclusif (Fortier *et al.*, 2018; Sabando *et al.*, 2019; Gosselin-Gagné, 2018; Johnson et Asera, 1999; Bell, 2001), une deuxième porte sur les directions d'école et leur leadership (Magnan *et al.*, 2018; Salisbury et McGregor, 2002; DeMatthews, 2015), une troisième s'intéresse plus particulièrement au personnel enseignant (Bergeron *et al.*, 2014; Lapointe et Dion, 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011; Horne *et al.*, 2008; Brown, 2002) alors qu'une dernière priorise la voix des élèves (Messiou, 2012; Ainscow et Messiou, 2018). Les contenus détaillés de ces études sont présentés en annexe (voir Annexe B).

Pour faire une synthèse des caractéristiques de l'école inclusive provenant de ces études empiriques, les catégories du Tableau 2.1 ont été reprises. Ainsi, les informations additionnelles recueillies ont pu compléter les indicateurs partagés par les différents documents guides. Les études empiriques présentant des données plus précises sur différents aspects, certaines catégories n'ont pas été abordées directement par ces dernières. Dans le même ordre d'idées, des précisions ont été ajoutées pour certains indicateurs. La synthèse est présentée dans le Tableau 2.2 ci-dessous, les ajouts en rouge.

Tableau 2.2 Synthèse des études empiriques sur les caractéristiques de l'école inclusive selon leur dimension

Indicateurs de l'école inclusive	Études empiriques concernées
A – Créer une culture inclusive	
A1 – Bâtir une communauté	
Collaboration entre les partenaires (entre les membres du personnel, les parents, la communauté) <ul style="list-style-type: none"> - Participation et implication des parents - Importance d'une bonne communication 	Sabando <i>et al.</i> (2019), Gosselin-Gagné (2018), Johnson et Asera (1999), Bell (2001), Salisbury et McGregor (2002), Lapointe et Dion (2015), Brown (2002)
Responsabilité de tous , unicité (leadership partagé)	Johnson et Asera (1999), Bell (2001), Salisbury et McGregor (2002), DeMatthews (2015)
Leadership de la direction <ul style="list-style-type: none"> - Offrir un leadership pédagogique - Établir des attentes claires, mesurables et rigoureuses accompagnées de stratégies adéquates 	Fortier <i>et al.</i> (2018), Gosselin-Gagné (2018), Johnson et Asera (1999), Bell (2001), Magnan <i>et al.</i> (2018), Salisbury et McGregor (2002), DeMatthews (2015)
Opportunités de travail collaboratif pour le personnel enseignant	Johnson et Asera (1999), Salisbury et McGregor (2002), Horne <i>et al.</i> (2008)
A2 – Établir des valeurs inclusives	
Valeurs d'équité, de flexibilité et de diversité partagées par l'ensemble des partenaires <ul style="list-style-type: none"> - Importance des présupposés et des représentations des acteurs scolaires en ce qui concerne la différence - Éduquer la communauté au sens large des bénéfices de l'inclusion (Horne <i>et al.</i>, 2008) 	Fortier <i>et al.</i> (2018), Gosselin-Gagné (2018), Bell (2001), Salisbury et McGregor (2002), Lapointe et Dion (2015), Horne <i>et al.</i> (2008)
Conservé des attentes élevées envers les élèves	Bell (2001)
Philosophie d'inclusion partagée par tous les acteurs	Bell (2001), Salisbury et McGregor (2002)
Éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la participation des élèves	Sabando <i>et al.</i> (2019), Bergeron <i>et al.</i> (2014), Ainscow et Messiou (2018)
B – Produire des politiques d'éducation inclusive	
B1 – Développer une école pour tous	
École accessible et adaptée à tous (tous les apprenants issus de leur communauté locale) <ul style="list-style-type: none"> - Flexible, favorisant engagement, participation et communication de tous 	Sabando <i>et al.</i> (2019)
Politiques claires et conformes aux accords internationaux et lois nationales (école pour tous)	
Milieu d'apprentissage commun / inclusif	

Climat d'apprentissage sécuritaire et valorisant (sentiment d'appartenance) - Sens des responsabilités (Johnson et Asera, 1999; Brown, 2002)	Sabando <i>et al.</i> (2019), Johnson et Asera (1999), Bell (2001), Brown (2002)
B2 – Organiser le soutien à la diversité	
Qualité de la formation initiale des enseignants (considération particulière sur la diversité) - Encourager une vision biopsychosociale, collective et évolutive de l'enseignement (Fortier <i>et al.</i> , 2018)	Fortier <i>et al.</i> (2018), Magnan <i>et al.</i> (2018), Rousseau et Thibodeau (2011)
Soutien de qualité pour les apprenants vulnérables	Bergeron <i>et al.</i> (2014), Horne <i>et al.</i> (2008)
Réorganiser les services à l'élève dans une perspective de prévention, d'intervention en classe et de soutien au personnel enseignant.	Bell (2001)
Maximiser les cultures diverses dans l'environnement de la classe (ex. livres, manuels...)	Brown (2002)
C – Développer des pratiques d'éducation inclusive	
C1 - Orchestrer les apprentissages	
Pratiques et évaluations inclusives favorisant la présence, la participation et les apprentissages de tous. - Classe flexible offrant des activités d'apprentissage collaboratives, maximisant les interactions entre les élèves (Sabando <i>et al.</i> , 2019) - Faible ratio enseignant-élève (Horne <i>et al.</i> , 2008)	Sabando <i>et al.</i> (2019), Horne <i>et al.</i> (2008), Lapointe et Dion (2015), Brown (2002)
Assurer l'offre d'un enseignement et d'apprentissage de haute qualité	Bell (2001)
Tenir compte des rythmes d'apprentissage et des caractéristiques individuelles	Bergeron <i>et al.</i> (2014)
C2 - Mobiliser les ressources	
Ressources et services permettant de répondre aux besoins des élèves	Fortier <i>et al.</i> (2018), Sabando <i>et al.</i> (2019), Gosselin-Gagné (2018), Johnson et Asera (1999), Bell (2001), Lapointe et Dion (2015)
Connaissance et utilisation des services apparentés et intersectoriels (communauté) - Rendre le soutien évident et essentiel (Bell, 2001)	Sabando <i>et al.</i> (2019), Gosselin-Gagné (2018), Bell (2001), Brown (2002)

Avant d'entrer dans les dimensions du tableau, précisons que la nécessité de présenter un élément déclencheur pour entamer la réflexion d'une école inclusive n'a pas été abordée par les études empiriques. Toutefois, différents auteurs mentionnent l'ouverture au changement de la part des acteurs scolaires comme étant un prérequis à la présence d'indicateurs inclusifs (Fortier *et al.*, 2018; Salisbury et McGregor, 2002), précisant même que les craintes des adultes concernés agissent comme obstacles (Rousseau et Thibodeau, 2011). Également, la notion de questionnement continu soulevé à la section 2.1.2 est appuyée par de nombreux auteurs (Horne *et al.*, 2008; Johnson et Asera, 1999; Rousseau et Thibodeau, 2011; Sabando *et al.*, 2019; Salisbury et McGregor, 2002).

Parmi les éléments du Tableau 2.2, on constate par la grande quantité de ressources recensées jusqu'ici que la participation et l'implication des parents ainsi que le leadership de la direction sont primordiaux pour une école inclusive. D'un autre côté, comme les études empiriques étaient plus concrètes et précises dans leurs indicateurs, les politiques n'ont pas été nommées explicitement, ni le désir de conserver un milieu d'apprentissage commun. Malgré tout, Johnson et Asera (1999) conseillent d'ajuster l'enseignement aux standards et aux épreuves exigés par le district scolaire. De plus, les caractéristiques spécifiques à la classe faisaient toujours référence à un seul espace d'apprentissage, adapté aux besoins des élèves. Par exemple, Bergeron et ses collègues (2014) conseillent de prendre en compte les caractéristiques individuelles, les différences en matière d'apprentissage des élèves dans le but d'accommoder selon les attentes du programme.

En ce qui concerne les catégories présentées dans le tableau, des précisions ont été ajoutées à la lumière des informations recueillies pendant la recherche. De fait, les études précisaient que pour « **bâtir une communauté** » qui fasse la promotion de l'inclusion en éducation, le personnel enseignant avait besoin d'opportunités de travail

collaboratif, que ce soit pour de la planification ou des réflexions sur leurs pratiques (Johnson et Asera, 1999; Salisbury et McGregor, 2002; Horne *et al.*, 2008). Cela s'agence donc avec le leadership de la direction et la collaboration nécessaire entre les différents acteurs en demandant à la direction de *créer* et *d'offrir* des moments pour favoriser cette collaboration.

Du côté de l'établissement de « **valeurs inclusives** », il importe, selon Bell (2001) de conserver des attentes élevées pour les élèves. Il nous semblait pertinent de mettre de l'avant cet élément distinct des valeurs inclusives d'équité et de diversité, puisque cela va au-delà de l'acceptation et de la valorisation de l'ensemble de nos élèves, mais c'est aussi toujours les amener vers le haut. Dans ce même ordre d'idées, Brown (2002) apporte une précision dans l'organisation de la classe afin de mieux « **soutenir la diversité** » des élèves. En effet, elle nous rappelle que la valorisation des différentes cultures doit se faire à travers l'environnement de la classe, que ce soit dans les livres ou les manuels, dans les activités d'apprentissage ou dans l'enseignement lui-même.

Puis, pour « **orchestrer les apprentissages** » des élèves, il est nécessaire d'assurer un enseignement de haute qualité (Bell, 2001), tout en tenant compte des rythmes d'apprentissage et des caractéristiques individuelles des enfants (Bergeron *et al.*, 2014).

L'identification de ces caractéristiques a pour but de guider notre analyse des éléments relevés par les élèves dans notre propre étude. Cependant, il faut toujours garder à l'esprit que la compréhension même de l'inclusion en éducation varie d'une école à l'autre, voire d'un intervenant à l'autre au sein d'une même école (Rousseau et Thibodeau, 2011). En ce sens, les résultats sont directement liés au contexte dans lequel ils ont été émis. À la lumière des études empiriques décrites dans cette section, nous constatons que peu d'éléments font référence à la participation des élèves au sein de la recherche, outre Salisbury et McGregor (2002) qui précisent la nécessité de les inclure

dans le processus de prise de position. Nous en venons à nous questionner sur la place de l'enfant au sein de la recherche.

2.2 La place de l'enfant dans la recherche

Au terme de notre recherche documentaire sur l'école inclusive, nous avons constaté que peu d'études incluent la participation des enfants. De fait, nous pouvons nommer en exemple les études d'Ainscow et Messiou (2018) et de Messiou (2012) qui suscitent la participation des enfants notamment pour aborder leur exclusion et leur marginalisation. Pourtant, Ainscow et Messiou (2018) affirment que de permettre à ces jeunes de partager leurs points de vue est une pratique inclusive en soi, et donc bénéfique pour promouvoir l'école inclusive. Nous questionnant ainsi sur la place de l'enfant au sein de la recherche, cette prochaine section nous permettra de mettre en contexte l'évolution d'une sociologie de l'enfance et de mieux saisir ce qu'elle implique.

En ce sens, l'historique de la présence des enfants dans la recherche est abordé dans un premier temps, mettant en évidence l'émergence d'une « nouvelle » sociologie de l'enfance. Puis, dans un deuxième temps, un article phare de la Convention relative aux droits de l'enfant de l'Organisation des Nations Unies (ONU, 1989) permettra de présenter l'obligation d'une participation active des enfants et ses implications. Le modèle de Lundy (2007) sera également proposé pour mieux comprendre.

2.2.1 L'émergence d'une nouvelle sociologie de l'enfance

Les recherches impliquant et reconnaissant les enfants comme des participants importants sont relativement récentes (Einarsdóttir, 2007). Sparrman et ses collègues (2016) mentionnent même que la culture de l'enfance aurait toujours été un peu en retard par rapport au développement des autres cultures. Malgré tout, l'histoire de

l'étude de l'enfance n'aurait pas été marquée par le manque d'intérêt envers les enfants, mais plutôt par leur silence (James et Prout, 1997). En sociologie, par exemple, les enfants ont longtemps été interrogés indirectement au travers des études sur les familles, les genres, la santé ou l'éducation (Brannen et O'Brien, 1995). C'est donc par le biais d'autres champs d'intérêt qu'on incluait les enfants, sans véritablement les considérer comme sujets principaux. En ce sens, l'étude des enfants était aussi comparée à celle des femmes, considérant que les deux étaient un groupe sous silence (James et Prout, 1997; Moran-Ellis, 2010).

Autour de la fin des années 80, selon Moran-Ellis (2010), les enfants étaient plus visibles dans le domaine de la sociologie alors qu'on portait une attention particulière à ceux victimes d'abus. D'ailleurs, au Royaume-Uni, les enfants ont une longue histoire d'avoir été perçus comme étant soit en danger, soit dangereux, parlant de délinquance juvénile (Moran-Ellis, 2010). Les enfants étaient souvent davantage perçus comme des êtres « en voie de devenir adultes » plutôt que comme des êtres à part entière (*ibid.*).

En 1989, la loi anglaise *Children Act* présentait trois principes associant l'enfant à un agent individuel (Moran-Ellis, 2010). Parmi ces éléments, on retrouvait le droit d'être représenté légalement dans des procédures affectant l'enfant, le droit d'être consulté pour des décisions l'affectant directement et le droit à une procédure de plaintes pouvant être entreprise par l'enfant concernant les soins de l'État dont il bénéficie (*ibid.*). Toutefois, cela ne représentait pas une réforme libérale du statut de l'enfant selon Moran-Ellis (2010), renforçant plutôt la familiarisation de l'enfance en incorporant des notions d'individualisation. Les trois principes partageaient malgré tout l'idée d'écouter l'enfant et, donc, de le considérer comme un acteur social (James et Prout, 1997; Moran-Ellis, 2010).

En ce sens, un peu avant les années 2000, différents chercheurs entreprennent de conduire des recherches avec des enfants, où les opinions et les points de vue de ces derniers sont considérés comme importants (Burke et Grosvenor, 2003; Einarsdóttir, 2007). James et Prout publient en 1997 leur livre *Constructing and Reconstructing Childhood* marquant un point de départ pour l'avènement d'un nouveau paradigme, un point tournant vers une nouvelle sociologie de l'enfance (Moran-Ellis, 2010). On considérait ainsi donner une voix aux enfants, comme ces derniers sont des personnes avec leurs propres droits, et non seulement un réceptacle de l'enseignement des adultes (Christensen, 2004; James et Prout, 1997). Voici des éléments clés de ce nouveau paradigme relevés par James et Prout (1997) :

1. L'enfance est comprise comme une construction sociale. Elle offre donc d'avoir un cadre d'interprétation permettant de contextualiser les premières années de la vie humaine. Indépendamment de l'immatunité, l'enfance apparaîtrait comme une composante structurelle et culturelle spécifique de nombreuses sociétés, bien qu'elle ne soit pas une caractéristique naturelle ni universelle des groupes humains;
2. L'enfance comprend une variété d'analyses sociales. Elle ne peut jamais vraiment être séparée des autres variables comme le genre, la classe ou l'ethnie. Il existerait une variété d'enfances, ne pouvant être réduit à un phénomène simple et universel;
3. Les relations sociales et les cultures des enfants valent la peine d'être étudiées dans leurs propres droits, indépendamment des perspectives des adultes;
4. Les enfants sont et doivent être perçus comme actifs dans la construction et la détermination de leur propre vie, de celle de ceux autour d'eux et de la société dans laquelle ils vivent;
5. L'ethnographie est considérée comme une méthodologie particulière utile pour étudier l'enfance;

6. L'enfance est un phénomène en relation. Proclamer un nouveau paradigme de la sociologie de l'enfance, c'est aussi s'engager et répondre à un processus de reconstruction de l'enfance dans la société [Traduction libre].

Le concept de l'enfant comme acteur social aurait été théorisé davantage par la suite par différents auteurs (ex. : James *et al.*, 1998, cité dans Moran-Ellis, 2010), permettant l'émergence du concept de l'agentivité⁵. Cette « nouvelle » sociologie de l'enfance mettrait ainsi l'accent sur l'agentivité des enfants, les plaçant désormais comme sujets plutôt qu'objets de recherche, et ultimement comme participants (Lundy et McEvoy, 2011).

Malgré tout, Moran-Ellis (2010) considère encore que les enfants devraient être plus impliqués dans le processus de recherche, bien que cela puisse occasionner divers défis méthodologiques et éthiques. Par exemple, l'enfant étant souvent considéré dans nos construits comme vulnérable, l'accès à certains sujets peut rester limité (Moran-Ellis, 2010). Christensen (2004) ajoute qu'il ne faut ignorer la complexité des différences et des similarités existantes entre l'enfant et l'adulte. Dans sa recherche, Christensen (2004) présente trois aspects clés à considérer lorsqu'on conduit une recherche auprès des enfants. Il nomme comme premier principe celui du dialogue, considérant la recherche auprès des enfants comme une conversation (Christensen, 2004). Comme deuxième principe, il précise la nécessité de se questionner sur le rôle de chacun et ce que cela signifie que d'être un « adulte » (*ibid.*). Finalement, le troisième élément concerne le pouvoir, précisant que cette relation de pouvoir ne serait pas nichée dans

⁵ « Faculté, pour un agent, d'agir et d'influencer les événements et les êtres » (Office québécois de la langue française, 2017a). Cela relève donc de la capacité pour un enfant de prendre action, d'être acteur dans sa propre vie.

les catégories positionnelles de « l'enfant » et de « l'adulte », mais plutôt dans les représentations sociales qu'on en fait (*ibid.*).

Ainsi, bien que les enfants soient de plus en plus participants dans la recherche, des enjeux persistent quant à leur participation. En ce sens, nous aborderons l'obligation et l'implication d'une « nouvelle » sociologie de l'enfance dans la sous-section suivante, nous basant notamment sur la Convention relative aux droits de l'enfant publiée par l'Organisation des Nations Unies en 1989 (ONU, 1989). Ratifié par le Canada en 1991, ce traité a une portée juridique contraignante pour les pays signataires.

2.2.2 Obligation et implication d'une sociologie de l'enfance

Bien que la participation des enfants au sein de la recherche soit de plus en plus reconnue, cela fait plus de trente ans que la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant l'oblige. De fait, considérer le point de vue de l'enfant n'est pas qu'une bonne pratique pédagogique, c'est surtout une obligation (Lundy, 2007). La Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU (1989) énonce l'article 12 comme suit :

1. Les États partis garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'une représentation ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de législation nationale.

Selon Freeman (1996, cité dans Lundy, 2007), cet article n'est pas seulement significatif pour ce qu'il dit, mais surtout parce qu'il reconnaît l'enfant comme un être humain à part entière avec une intégrité et une personnalité, ainsi que son habileté à

participer librement dans la société. Cependant, Lundy (2007) précise que l'article 12 est possiblement un des plus cités mondialement, mais également celui le plus mécompris. Bien que différentes terminologies permettent d'y faire référence rapidement (ex. : « *the voice of the child* » ou « *pupil voice* »), ces dernières ont également le potentiel de diminuer l'impact de l'article, offrant un résumé imparfait de ce qu'il implique réellement (Lundy, 2007).

Dans son étude, Lundy (2007) se base sur une recherche effectuée par le commissaire des enfants et des adolescents de l'Irlande du Nord. Or, cette recherche révèle que l'article 12 n'est pas assez connu du personnel enseignant alors que plusieurs partagent l'envie d'entendre les enfants, sans mention à l'article (Lundy, 2007). La nécessité de formation continue en ce sens est relevée, alors que le comité a observé que si les adultes entourant les enfants (parents, membres de la famille, enseignants et soignants) ne comprennent pas les implications de l'article 12, il y avait peu de chance que les objectifs de la convention soient réalisés pour la plupart des enfants (*ibid.*).

Il existe donc des barrières à l'implantation de l'article 12. En effet, Lundy (2007) précise que ce dernier dépend énormément de la coopération des adultes. Or, les adultes peuvent avoir des préoccupations qui soient défavorables à la participation entière des enfants au sein d'une institution (Lundy, 2007). Lundy (2007) présente ces inquiétudes selon trois groupes distincts (p. 329) :

- Les adultes peuvent être sceptiques à propos des habiletés des enfants (ou croire à un manque de capacité);
- Les adultes peuvent être inquiets que donner plus de contrôle aux enfants fasse en sorte que l'autorité soit sous-estimée et que l'environnement scolaire soit déstabilisé;

- Les adultes peuvent être inquiets que s'y conformer exige trop d'efforts qui pourraient être mieux investis à l'enseignement.

Pourtant, comme il a été mentionné précédemment, la pratique d'inclure les enfants n'est pas une option ou un cadeau que fait l'adulte, mais plutôt une obligation selon les droits de l'enfant (Lundy, 2007). En ce sens, il importe que l'article 12 soit mieux compris par l'ensemble des adultes, mais au minimum par les personnes en éducation, sachant qu'il relève d'un droit et que cela s'applique à toutes les prises de décision éducative (*ibid.*). Pour ce faire, Lundy (2007) offre un nouveau modèle pour comprendre l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989).

D'abord, l'auteure précise que l'article 12 présente deux éléments clés : le droit aux enfants d'exprimer leurs points de vue et le droit que ces points de vue soient considérés (Lundy, 2007). Or, cela n'est pas absolu et ne doit pas être considéré individuellement. Il est véritablement compris lorsqu'il est lu et interprété avec les autres articles de la convention (*ibid.*). C'est donc avec cette idée en tête que Lundy (2007) présente l'article 12 selon quatre facteurs interreliés : l'espace, la voix, l'audience et l'influence (Figure 2.4) :

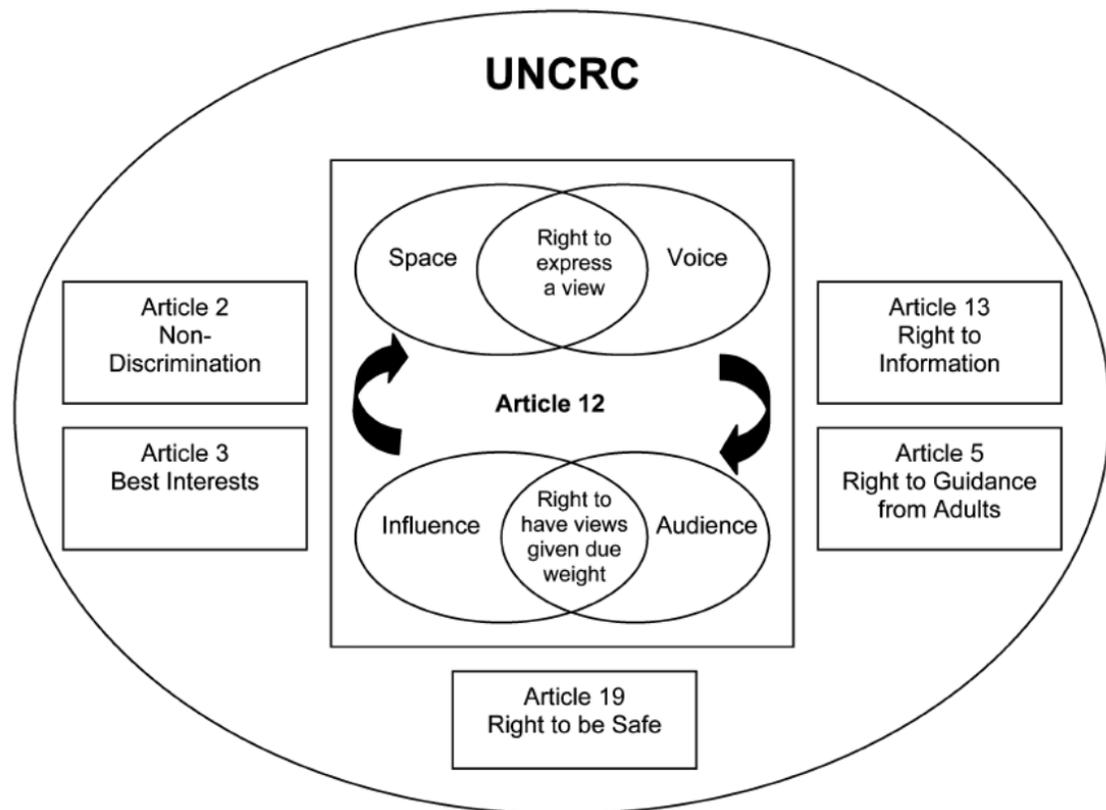


Figure 2.4 Conceptualisation de l'article 12, tiré de Lundy (2007)

Le modèle représente donc le fait que l'article 12 peut être compris entièrement s'il est considéré à la lumière d'autres articles (2, 3, 5, 13 et 19) pertinents de la convention, comme le démontre la figure ci-haut (Lundy, 2007). Les quatre facteurs que définit Lundy (2007) sont approfondis ci-dessous.

Espace

Ce premier facteur correspond à l'opportunité pour les enfants de s'exprimer. Il est alors important de créer un espace pour assurer leur participation, sans oublier de demander leur consentement. Lundy rappelle en ce sens que c'est un droit, et non une

obligation pour les enfants de s'exprimer, tant qu'ils en ont l'opportunité. Autrement, l'espace consacré à cette participation doit être sécuritaire. L'enfant doit sentir qu'il peut s'exprimer sans peur de répercussions négatives ou de représailles. Il est donc pertinent de permettre l'anonymat pour discuter librement. Par ailleurs, cet espace se doit d'être inclusif, permettant à une diversité d'enfants de s'exprimer, et non seulement à ceux qui communiquent le mieux par exemple.

Voix

Ce deuxième facteur fait référence au fait que l'expression des points de vue des enfants doit être facilitée. C'est un droit humain que tous les adultes ont que celui de s'exprimer. Toutefois, l'article 12 ajoute une particularité lorsqu'il précise que ce droit s'applique en « égard à son âge et à sa maturité » (ONU, 1989, article 12). Il est alors possible qu'un adulte interprète cet énoncé comme un droit dépendant de l'âge et du niveau de maturité de l'enfant, laissant place à beaucoup de subjectivité, comme le souligne Lundy.

Audience

Ce troisième facteur correspond au fait que les points de vue des enfants doivent être entendus. Il est important de reconnaître ici que l'expression des points de vue n'est pas obligatoirement verbale, mais peut être faite selon une variété de moyens. Il importe d'assurer un bon public attentif et à l'écoute, prêt à être créatif. Malheureusement, les jeunes ont souvent l'impression qu'on ne les écoute pas et que rien ne change.

Influence

Ce quatrième et dernier facteur fait référence à la prise en compte des points de vue partagés par les enfants. En effet, le défi ne serait pas d'écouter les enfants, mais plutôt de considérer ce qu'ils nous disent. Le fait que cette considération soit liée à l'âge et à la maturité de l'enfant rend l'article 12 bien complexe. De fait, la capacité de l'enfant relève souvent de la perception de l'adulte alors que les enfants sont souvent plus capables que ce pour quoi on leur donne du crédit.

À la lumière de ces facteurs, une des critiques les plus communes et convaincantes de l'article 12 est qu'il est facile pour l'adulte de se conformer à des avis extérieurs et d'ignorer ultimement le point de vue des enfants, comme le souligne Lundy (2007). Cette dernière propose donc de dire aux enfants quelles décisions ont été prises, de quelles manières leurs points de vue ont été considérés et pour quelles raisons il a été décidé de procéder d'une certaine façon. En effet, il est difficile de garantir l'application de l'article 12, mais il est possible, toujours selon Lundy (2007), d'implanter une procédure transparente où il deviendrait inconfortable de solliciter l'avis des enfants pour ensuite l'ignorer.

En somme, bien que la culture de l'enfance ait cheminé au courant des dernières décennies, le droit des enfants d'exprimer leur point de vue et que ce dernier soit considéré n'est pas toujours respecté. De fait, il dépendrait même trop souvent de la perception de l'adulte, oubliant que de faire participer les enfants aux prises de décision n'est pas un privilège, mais plutôt une obligation. Notre recherche s'inscrit donc au sein de ce nouveau paradigme de sociologie de l'enfance souhaitant donner une voix aux enfants. Toutefois, plusieurs interrogations persistent quant aux enjeux d'une recherche auprès de ces jeunes êtres et quant à l'implication de l'article 12 de la Convention relative à l'enfant de l'ONU (1989) dans le processus. C'est donc en

gardant en tête le nouveau modèle de Lundy (2007) et en considérant d'accorder de l'importance aux points de vue et aux interprétations des enfants dans notre recherche que nous explorerons davantage les défis méthodologiques et éthiques dans le chapitre suivant.

2.3 Objectifs spécifiques

Ce chapitre aura d'abord permis de préciser le mouvement de l'école inclusive selon ses visées telles que considérées dans le cadre de notre recherche. Ce cadre conceptuel aura également permis de synthétiser des dimensions caractérisant une école inclusive selon divers documents guides et des études empiriques sur le sujet, servant de matrice dans notre projet. Puis, le besoin de sonder les élèves s'est avéré évident, considérant la sociologie de l'enfance en évolution et l'implication de l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989). C'est donc en suscitant la participation des élèves du primaire dans notre recherche et en considérant leur expérience scolaire que nous souhaitons identifier, selon leurs points de vue, les caractéristiques d'une école inclusive favorisant la présence, la participation et les apprentissages de tous les enfants qui la fréquentent. Pour ce faire, nous identifions deux questions spécifiques :

- 1) Quels sont les facilitateurs et les obstacles à la présence, à la participation et aux apprentissages des enfants à l'école?
- 2) Quelle serait l'école « idéale » pour les enfants, soit celle qui permettrait l'élimination de ces obstacles?

Le chapitre suivant présentera la méthodologie de notre projet qui sera guidée par ces objectifs spécifiques.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédent a présenté une synthèse des caractéristiques de l'école inclusive, à la lumière de documents guides et d'études empiriques. Or, voyant le besoin de sonder les élèves sur ce sujet, notre étude cherche à comprendre les caractéristiques d'une école inclusive qui favorise la présence, la participation et les apprentissages de tous les enfants qui la fréquentent, du point de vue de ces derniers et considérant leur expérience scolaire. Ce troisième chapitre permet de présenter la démarche méthodologique employée dans notre recherche exploratoire. Pour ce faire, nous avons suscité la participation des élèves du primaire, comme le jugent essentiel plusieurs auteurs (Ainscow et Messiou, 2018; Bragg, 2010; Burke et Grosvenor, 2003; Christensen, 2004; Einarsdóttir, 2007; James et Prout, 1997; Messiou, 2012; Moran-Ellis, 2010; Lundy, 2007).

Les choix faits afin de répondre le mieux possible à la question générale de recherche et aux objectifs spécifiques sont ici exposés. Premièrement, le type de recherche ainsi que ses visées sont présentés. Deuxièmement, des considérations spécifiques à l'enfance seront décrites, relevant des enjeux éthiques et méthodologiques particuliers. Différentes méthodes de cueillette propre à l'enfance sont spécifiées et leur choix pour notre recherche justifié. Troisièmement, les différentes étapes de notre recherche sont énumérées : le recrutement des participants, la collecte de données, leur analyse et leur

traitement pour terminer avec la diffusion des résultats. Finalement, des considérations éthiques générales sont énoncées.

3.1 Le type de recherche et ses visées

Puisque peu d'études québécoises prenant la voie de considérer les élèves comme participants principaux dans la recherche des caractéristiques d'une école inclusive, notre démarche se veut exploratoire : « [l]a recherche exploratoire a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet [...] » (Van der Maren, 1996, p. 192). Il s'agit donc d'enrichir les écrits à propos de l'école inclusive en apportant un angle sous-exploité afin de compléter l'étendue des connaissances déjà acquises. Visant la description, notre étude a d'abord permis, par son cadre conceptuel, de préciser une conception d'une école inclusive en relevant des caractéristiques de ces écoles à la lumière de la littérature issue de la recherche (Fortin, 2010). Puis, elle aspire à préciser ces caractéristiques du point de vue d'une population précise, les élèves du primaire, apportant un nouveau point de vue à la littérature de recherche (Fortin, 2010; Fortin et Gagnon, 2015).

En ce sens, nous assumons une posture épistémologique interprétative, puisque la réalité est construite par les élèves du primaire interrogés dans le cadre de notre étude, les résultats étant donc intimement attachés aux contextes à l'intérieur desquels ils ont été produits (Lincoln, 1995). La connaissance est donc teintée par les multiples interactions et la pluralité des points de vue de ces enfants. Ne prétendant pas être en mesure de nous détacher de nos valeurs, cette recherche est inévitablement influencée par notre désir de justice sociale et d'équité, nécessitant que les résultats soient considérés avec cette réalité en tête (Lincoln, 1995).

La posture interprétative que nous assumons s'agence harmonieusement à la recherche qualitative/interprétative qui est menée ici, et permet donc de comprendre la dynamique du phénomène étudié en accédant à l'expérience des enfants, la réalité relevant d'une construction humaine (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Afin d'assurer la rigueur de notre recherche qualitative/interprétative, bon nombre de critères méthodologiques ont été respectés via l'application de diverses stratégies de recherche (Savoie-Zajc, 2018). D'abord, la crédibilité de l'interprétation du phénomène étudié est renforcée grâce à la triangulation. De fait, les discours des élèves sont repris sans cesse lors des échanges de la chercheuse avec eux pour nourrir les différentes étapes de notre recherche, revenant ainsi toujours aux participants, en plus d'utiliser différents modes de collecte de données (voir section 3.4.2). Par ailleurs, notre cadre conceptuel sert de balise théorique à notre analyse, rassemblant des points de vue de plusieurs chercheurs sur le sujet.

Ensuite, le critère de transférabilité a été favorisé par la tenue d'un journal de bord par la chercheuse contenant des descriptions riches du milieu et du contexte de l'école. Ce journal de bord permet également de respecter le critère de fiabilité afin d'assurer un fil conducteur tout au long de la recherche. Comme notre recherche a évolué avec les réflexions des élèves, notre cadre conceptuel (Tableau 2.2) a permis de recentrer notre analyse autour de nos questions de recherche énoncées plus haut. Finalement, la confirmation, le quatrième et dernier critère, renvoie au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche. Pour le respecter, notre recherche décrit de façon rigoureuse les outils de cueillette choisis (voir les sections 3.2 et 3.4.2) ainsi que les procédures d'analyse mises en pratique (voir section 3.4.3).

Selon Anadón et Savoie-Zajc (2009), l'analyse qualitative respecterait généralement une logique inductive. Cependant, il existerait différents niveaux d'induction. D'après ce qu'en disent Anadón et Savoie-Zajc (2009), notre recherche se situerait au troisième

niveau, l'induction modérée, puisque notre cadre conceptuel présente des balises générales du phénomène étudié, soit les caractéristiques de l'école inclusive. Ainsi, nous avons des catégories préliminaires d'analyse (voir Tableau 2.2), mais la richesse des données recueillies par les élèves est venue compléter la grille initiale d'analyse. C'est donc dans une logique de « va-et-vient » entre l'induction analytique et l'abduction que l'analyse qualitative sera menée. De fait, dans notre recherche, l'induction analytique permet de décrire et d'interpréter les caractéristiques de l'école inclusive, alors que l'abduction permet de trouver des relations conceptuelles à l'aide du point de vue des élèves entre les catégories construites, établissant donc des liens favorisant la compréhension de l'école inclusive. Ces allers et retours permettent notamment de favoriser la fiabilité de notre recherche, critère abordé plus haut (Savoie-Zajc, 2018).

3.2 Des considérations éthiques et méthodologiques spécifiques à l'enfance

En plus de considérer notre posture épistémologique interprétative et le processus que requiert la recherche qualitative, des éléments additionnels doivent être pris en compte lorsqu'il est question d'effectuer une recherche auprès des enfants. De fait, souhaiter accéder au point de vue des enfants, c'est les considérer comme des agents sociaux à part entière, qui ont leur propre vision et perspective du monde qui les entoure, mais c'est aussi considérer qu'ils sont en mesure de parler pour eux-mêmes (Einarsdóttir, 2007).

Plusieurs enjeux éthiques et méthodologiques existent lorsqu'on effectue une recherche auprès d'êtres humains, mais encore plus lorsqu'il est question d'enfants. On peut d'abord penser au consentement éclairé, puisqu'il peut être difficile de s'assurer que les enfants ont bel et bien compris l'implication que la recherche engendre à court ou à long terme avant d'accepter de participer (Punch, 2002). De même, ils peuvent avoir

de la difficulté à refuser de participer, considérant leur position dans une société menée par des adultes; cette constatation obligerait le chercheur à vérifier continuellement leur consentement comme le mentionne Einarsdóttir (2007) qui a, dans sa propre recherche, demandé aux enfants, avant chacune des activités, s'ils avaient envie d'y participer. Cependant, faire participer des enfants à une recherche ne nécessite pas que leur propre consentement. Il est essentiel de passer par le tuteur légal adulte pour obtenir l'autorisation, ce qui peut limiter l'accès aux enfants (Punch, 2002). Par ailleurs, les enfants sont plus vulnérables à un déséquilibre dans la relation de pouvoir entre le chercheur adulte et le participant enfant (Einarsdóttir, 2007 ; Punch, 2002).

Outre ces enjeux, d'autres, plus similaires à ceux présents dans la recherche conduite auprès d'adultes, tendent à être ignorés. On peut penser, notamment, à la validité et à la fiabilité de la recherche, à la clarté des questions ou au point de vue du chercheur qui ne doit pas être imposé (Punch, 2002). Selon Punch (2002), ces défis seraient néanmoins différents auprès des enfants, raisons pour lesquelles la vigilance du chercheur est de mise.

D'abord, dans une société où les adultes dominent toutes les sphères de la vie des enfants, ces derniers peuvent se trouver marginalisés. Leur vie est contrôlée et limitée par l'adulte, créant cette relation de pouvoir inégale. En effet, l'enfant s'attend à l'exercice du pouvoir de l'adulte, n'ayant pas l'habitude d'être traité à parts égales avec ce dernier. Cette situation pourrait même causer, dans le cadre de la recherche, des conflits de générations. Puis, les adultes ont tendance à considérer les enfants comme étant différents d'eux. En ce sens, les enfants sont nécessairement influencés par les peurs, les préconceptions, les attentes et les attitudes des adultes, affectant leurs propres comportements et, par le fait même, la production et l'interprétation des données. Enfin, l'enfant est nécessairement différent de l'adulte. Il possède un vocabulaire plus limité, une compréhension différente des mots et une plus courte capacité d'attention. Il peut

même exister des différences entre les plus jeunes enfants et les plus vieux. Or, le modèle de développement de l'enfant n'est pas universel : il dépend du contexte social et culturel dans lequel ce dernier évolue.

Ces trois éléments identifiés par Punch (2002) nous invitent à distinguer les enfants des adultes, nous obligeant à prendre en considération différemment tous les défis éthiques et méthodologiques. En effet, il faut être extrêmement prudent lors de la collecte d'informations, mais d'autant plus lors de l'interprétation de celles-ci. En tant qu'adultes, nous avons tendance à interpréter selon notre propre point de vue du monde comme le souligne Punch (2002). L'adulte ne peut comprendre complètement le monde du point de vue de l'enfant et l'enfant n'a pas l'habitude de s'exprimer librement ayant souvent tendance à vouloir plaire à l'adulte ou à avoir peur de ses réactions. Ses réponses peuvent également être influencées par le contexte dans lequel il se trouve, considérant que ce contexte est souvent dirigé par des adultes (par exemple, l'école) (Einarsdóttir, 2007 ; Punch, 2002). Il est donc essentiel de préciser et de lui assurer qu'il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse (Punch, 2002). Par ailleurs, le langage est mutuellement différent; alors que l'adulte peut être incompris de l'enfant, le contraire est tout aussi possible. En ce sens, il importe de prendre le temps de créer une relation de confiance avec les enfants, mais aussi avec les adultes qui les entourent (parents, enseignants) (Einarsdóttir, 2007; Punch, 2002)

Le véritable défi est de trouver un équilibre entre l'attitude possiblement maternaliste -paternaliste, voire condescendante de l'adulte vis-à-vis l'enfant et la reconnaissance des compétences de ce dernier, tout en maintenant sa motivation et son intérêt à s'engager dans une recherche et en facilitant sa capacité à communiquer sa vision du monde (Punch, 2002). Pour cela, il est important de ne pas présumer du fait que toute méthode adaptée à des enfants fonctionnera nécessairement auprès de tous les jeunes, plaçant ainsi les enfants comme un groupe homogène à l'opposition des adultes. Au

contraire, il existe une variété d'enfants, venant avec leur âge, leurs compétences, leurs préférences, leur statut social et plus encore. Il n'y a donc pas une méthode appropriée pour une situation précise, et il importe, en ce sens, de respecter l'individualité de chacun.

3.3 Sélection des méthodes de collecte de données adaptées à l'enfance

Benstead (2019), Einarsdóttir (2007) et Punch (2002) font la recension de diverses méthodes permettant d'aller recueillir le point de vue des enfants. Toutefois, la forme d'écoute varie selon la perception que nous avons des enfants; que nous les considérons comme des êtres égaux aux adultes ou comme des êtres différents (Punch, 2002). Dans le premier cas, les mêmes méthodes utilisées avec les adultes sont utilisées auprès des enfants. Le risque à prendre, en agissant de la sorte, concerne le déséquilibre de la relation de pouvoir entre le chercheur adulte et le participant enfant qui pourrait être mal abordé. Dans le deuxième cas, on utilise des méthodes qui sont adaptées aux enfants, comme l'a fait Einarsdóttir (2007). Or, on ne devrait pas considérer aveuglément que ces méthodes sont nécessairement appropriées pour notre recherche effectuée auprès d'enfants, considérant que même si elles sont possiblement mieux adaptées à leurs compétences, d'autres éléments comme l'environnement social de l'enfant doivent être considérés dans le processus de réflexion (Punch, 2002). Par ailleurs, en percevant les enfants comme des êtres qui diffèrent des adultes, on tend à considérer l'ethnographie comme étant le moyen le plus adéquat de se rapprocher du monde de l'enfant et de comprendre sa vision (Punch, 2002). Cependant, l'adulte n'est pas en mesure de participer entièrement à la vie sociale de l'enfant, comme le souhaiterait l'ethnographie, puisqu'il ne peut véritablement être un enfant à nouveau.

En ce sens, une troisième perception s'impose : la considération que les enfants sont similaires aux adultes, mais qu'ils possèdent des compétences différentes (Punch,

2002.). C'est avec cette vision que Benstead (2019) a mené sa recherche. Ainsi, alors que diverses méthodes adaptées ont été développées pour accueillir le discours des enfants, il est essentiel de s'engager dans un processus de réflexion sur l'utilisation de ces méthodes « centrées sur l'enfant », sur leurs avantages et leurs désavantages, ainsi que sur l'implication générée par l'analyse des données recueillies à partir de ces méthodes (Punch, 2002). En effet, une combinaison de méthodes utilisées avec les adultes (observations participatives, entrevues) et celles adaptées (dessins, tâches à effectuer, photos) pour les enfants pourrait être bénéfique, considérant qu'il peut être intimidant pour l'enfant d'être seul à seul avec l'adulte, par exemple.

Nous recenserons dans le Tableau 3.1 différentes méthodes de collecte de données adaptées aux compétences des enfants (Benstead, 2019; Einarsdóttir, 2007; Punch, 2002) afin d'être en mesure de faire un choix judicieux dans le cadre de notre recherche. Par la suite, les méthodes retenues pour notre projet seront définies davantage et nos choix justifiés. L'utilisation de ces méthodes dans le contexte de notre recherche sera explicitée à la section 3.4.2.

Tableau 3.1 Différentes méthodes pour recueillir le point de vue des enfants, tirées de Benstead (2019), Einarsdóttir (2007) et Punch (2002)

Méthodes	Description	Forces	Limites
<i>Dessins</i>	Représentation des idées des élèves à l'aide de crayons sur une feuille de papier.	Méthode plaisante et créative permettant une participation active. Moyen d'expression non verbal qui permet de prendre le temps de penser à ce qu'on souhaite représenter. L'image peut être modifiée en tout temps, offrant un certain contrôle. Excellente transition.	Dépend beaucoup des habiletés de dessin des élèves. Pouvant ne pas être une activité appréciée par ces derniers. Le répertoire d'images des enfants étant limité, difficile de représenter ce qu'on souhaite. Possibilité de plagiat ou d'imitation. Seul, le dessin reflète difficilement les interprétations des enfants.
<i>Photographies</i>	Prise de photos des éléments de l'environnement représentant les idées des élèves.	Ne dépend pas des talents artistiques des enfants, pouvant mieux représenter les actions que le dessin. Moins tendance à copier ou à imiter autrui.	Dépend de la saison ou des événements en vigueur, pouvant créer une emphase non représentative d'un élément par rapport à un autre. Matériel plus dispendieux que le dessin. La photographie peut être influencée par ce que les enfants souhaitent conserver comme image par la suite.
<i>Journal du participant</i>	Écriture au quotidien d'éléments pertinents dans un journal.	Écriture très présente dans les milieux scolaires et donc familière. Offre des informations pertinentes sur la routine quotidienne des élèves.	Dépend des habiletés d'écriture des élèves. Peut se centrer sur les activités principales, en négligeant certaines. Les actions peuvent être trop résumées ou peu détaillées. Moins populaire sur le long terme.
<i>Entretiens</i>	Conversation sous forme de questions et de réponses, pouvant être faites individuellement ou en sous-groupes. Àuprès des enfants, des méthodes d'entrevue indirectes sont à privilégier.	En sous-groupes, cette méthode permet de belles interactions entre les enfants, les encourageant à discuter de la question pour arriver à une réponse. Se fait sous forme de conversation.	Lors d'entretiens individuels, possible que la relation de pouvoir entre l'adulte et l'enfant influence les réponses de ce dernier. Peut être difficile de séparer ce qui découle des expériences personnelles des enfants de ce qui émane de la fantaisie.
<i>Méthodes adaptés des techniques d'évaluation rurales participatives^f</i>	Différentes méthodes adaptées existent. Ex. : un diagramme en toile d'araignée indiquant des endroits connus des enfants, ajoutant au bout de chaque idée le nombre de fois qu'ils y sont allés, ou une étoile si c'est plus de 10 fois (Punch, 2002).	Permet aux enfants de définir les éléments pertinents de l'enjeu, ce qui est utile pour une recherche initiale. Excellent moyen pour redéfinir des questions futures. Possibilité de complexifier les activités en ajoutant de plus en plus d'informations.	D'autres méthodes doivent y faire suite pour relever plus de détails sur les différents éléments qui surgissent lors de ces activités. Employées seules, ces méthodes offrent une participation active quelque peu limitée.
<i>Questionnaires</i>	Diverses questions ouvertes et/ou fermées à répondre individuellement sur papier.	Permettent d'obtenir des informations plus détaillées sur certains aspects jugés plus importants par les élèves. Il est possible d'incorporer le questionnaire sous la forme d'un jeu.	Exigent un niveau de lecture minimal, obligeant une adaptation à l'enfant qui les remplit, à moins que la passation se fasse accompagnée d'un adulte. Travail simultané, rendant le soutien aux élèves difficile pendant l'activité.

^f Ces méthodes ont pour but d'assurer la participation de l'ensemble de la population à l'élaboration et à la réalisation d'un projet, y compris ceux qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer (Rakotobe, 2010). Le terme *rural* est employé, puisque c'est une technique de recherche basée sur le terrain qui nécessite l'implication des collectivités locales, mais il ne limite pas sa portée aux zones rurales.

Dans le cadre de notre projet, nous combinons différentes méthodes de collecte de données, comme le suggère Punch (2002), pour répondre à nos deux objectifs spécifiques : 1) identifier les facilitateurs et les obstacles à la présence, à la participation et aux apprentissages à l'école des élèves et 2) définir leur « école idéale », celle qui permettrait l'élimination de ces obstacles. C'est selon l'ordre de leur utilisation dans notre démarche que nous décrivons les méthodes et en justifions le choix : le schéma en toile d'araignée, le journal et le dessin, puis les entretiens.

3.3.1 Le schéma en toile d'araignée

Dans son étude, Punch (2002) utilise deux méthodes adaptées des techniques d'évaluation rurales participatives, soit le diagramme en toile d'araignée et les tables d'activités. Alors que la première permettait d'identifier les endroits où vont les enfants au moyen d'un schéma tel que décrit dans le Tableau 3.1, la deuxième permettait à ces enfants de dresser une liste des tâches qu'ils savaient faire, mentionnant s'ils aimaient les faire et si ces tâches étaient saisonnières ou non.

Comme cette méthode permet de définir les éléments pertinents de l'enjeu selon Punch (2002), étant ainsi utile pour une recherche initiale, elle offre un point de départ dans notre recherche, alors que d'autres méthodes y font suite afin d'enrichir les éléments soulevés. Un schéma sous forme d'une toile d'araignée permet d'identifier différents facteurs scolaires selon ces trois catégories : les personnes, les endroits et les activités qui s'y trouvent. Une autoévaluation de l'expérience scolaire des élèves sur ces différents éléments permet d'identifier globalement certains obstacles et facilitateurs potentiels à la concrétisation d'une école inclusive.

3.3.2 Le journal de bord du participant et les dessins

Dans le but de préciser les besoins des élèves d'une manière individuelle à l'aide d'illustrations concrètes, le journal de bord est ensuite utilisé. L'écriture est un moyen très présent dans les milieux scolaires, permettant aux élèves d'offrir leur perspective du monde. L'écriture d'un journal peut donc offrir des informations pertinentes sur la routine quotidienne des élèves (Punch, 2002). Dans notre projet de recherche, nous jugeons que cet outil donne accès aux expériences scolaires des élèves à partir des facilitateurs et des obstacles auxquels ils font face quotidiennement.

Le journal de bord présente aussi quelques limites révélées par Punch (2002). Les actions qui s'y trouvent peuvent être trop résumées ou peu détaillées. Cette méthode de collecte de données est également moins populaire sur le long terme, les enfants pouvant s'en désintéresser. Aussi, le journal dépend beaucoup des habiletés d'écriture des élèves. Pour permettre à chacun de s'exprimer au meilleur de ses capacités, cette méthode est combinée à celle du dessin dans notre étude. De fait, le dessin est une méthode créative qui encourage les enfants à participer plus activement à la recherche en leur offrant un moyen d'expression non verbal, autre que l'écriture, pouvant faciliter leur partage (Einarsdóttir, 2007; Punch, 2002). Par l'utilisation de cette méthode, on peut obtenir une riche illustration visuelle démontrant directement la vision du monde des élèves. Or, comme cette méthode dépend elle aussi beaucoup des habiletés des élèves, en dessin cette fois-ci, certains peuvent se sentir contraints par leur « manque de talent », comme le souligne Punch (2002). Nous privilégions donc de la combiner avec l'écriture du journal de bord. Alors que le dessin en soi peut parfois difficilement permettre d'accéder aux interprétations des élèves et que le chercheur pourrait avoir peur de les blesser en leur demandant ce qu'ils ont dessiné (Punch, 2002), il importe que les élèves laissent quelques phrases pour accompagner leur dessin afin d'éviter à la chercheuse de l'interpréter à leur place. De fait, le dessin est une méthode

intéressante à utiliser auprès des enfants, mais nettement plus riche si elle est combinée à d'autres méthodes facilitant l'accès aux interprétations des élèves.

Par ailleurs, il est à noter que la photographie aurait été une méthode très intéressante à utiliser dans un tel contexte. Malheureusement, comme elle dépend beaucoup de la saison ou des événements, nous craignons que les photos recueillies mettent l'accent sur les mesures sanitaires de la pandémie actuelle. Les élèves étant d'ailleurs aussi plus restreints dans leurs déplacements, l'utilisation de la photographie était ici injustifiée.

3.3.3 Entretiens

Finalement, nous avons aussi eu recours aux entretiens. Souvent utilisés avec les adultes, les entretiens peuvent être utiles dans une démarche de recherche comme la nôtre s'ils sont combinés à d'autres méthodes plus spécifiques aux enfants. La principale différence consiste à utiliser des méthodes d'entrevue indirectes (Einarsdóttir, 2007). À l'inverse de l'entrevue traditionnelle, on considère les entretiens auprès des enfants davantage comme des conversations pendant lesquelles l'enfant est engagé dans une activité quelconque. Dans son étude, Einarsdóttir (2007) effectue des entretiens individuels, mais aussi des entretiens regroupant trois élèves. Pendant ces derniers, l'interaction entre les jeunes est la clé pour diriger l'entrevue, alors que les enfants sont encouragés à discuter des questions, et à se consulter pour offrir une réponse. On considère que les enfants ont plus de pouvoir et peuvent être plus détendus lorsqu'ils sont ensemble.

L'entretien de groupe a été favorisé dans le cadre de notre étude, puisque nous souhaitons que les enfants puissent exprimer leurs opinions aisément et envisager des moyens pour que l'école puisse réduire les obstacles à leur présence, à leur participation

et à leurs apprentissages. Cela offre ainsi un espace sécuritaire et une occasion pour eux d'échanger sur des éléments qui les concernent, comme le suggère Lundy (2007).

3.4 Procédure de recherche : les différentes étapes

Cette section présente les différentes étapes de notre projet. En premier lieu, nous expliciterons les critères de sélection des participants et la procédure de recrutement. En deuxième lieu, nous décrirons les étapes de collecte de données jusqu'à la diffusion des résultats favorisant la participation des élèves. Nous terminons avec le traitement et l'analyse des données.

3.4.1 La sélection et le recrutement des participants

Pour la réalisation de notre recherche, le lieu de collecte est le secteur primaire d'une école francophone, accueillant des élèves de la maternelle à la cinquième secondaire. C'est un établissement scolaire privé dans lequel nous avons déjà travaillé, ce qui favorise grandement l'accessibilité aux élèves en temps de Covid et nous permet ainsi de créer des liens réels avec les enfants, l'établissement d'un lien de confiance étant plus difficile à distance. De plus, comme vu dans la problématique, le système québécois à trois vitesses ne favorise pas la création de contextes inclusifs. C'est donc en privilégiant le contexte hétérogène montréalais que nous faisons ce choix. De plus, la connaissance du milieu et notre engagement prolongé permettront de favoriser la crédibilité de notre recherche, selon les critères méthodologiques de Savoie-Zajc (2018). L'échantillon est constitué d'un groupe naturel et l'échantillonnage théorique intentionnel s'est fait en accord avec les critères balisés par notre cadre conceptuel, cohérent avec notre posture épistémologique et encadré par notre posture éthique écrite (Crotty, 2018).

Ainsi, il était important pour nous que la direction démontre un intérêt pour notre recherche ainsi qu'une ouverture à la réflexion quant à une école inclusive. Cela peut agir à titre d'élément déclencheur pour entamer une véritable réflexion à ce sujet, comme le nécessite une école inclusive selon le CSÉ (2017b). Aussi, le leadership de la direction joue un grand rôle dans le développement d'une école inclusive et sa participation volontaire au projet était donc essentielle (Fortier *et al.*, 2018; Gosselin-Gagné, 2018; Johnson et Asera, 1999; Bell, 2001; Magnan *et al.*, 2018; Salisbury et McGregor, 2002; DeMatthews, 2015). Par ailleurs, la direction et les membres du personnel impliqués démontrent également l'envie d'entendre ce que les élèves ont à dire. Selon Lundy (2007), les préoccupations des adultes concernant la place donnée aux enfants pour s'exprimer peuvent être défavorables à leur participation. Considérant que la voix des enfants représente l'élément clé de notre recherche, les adultes les entourant doivent partager une attitude favorable à les entendre et à considérer ce qu'ils expriment.

D'un point de vue géographique, l'école se situe dans le Grand Montréal, région regroupant une grande majorité de la population. L'établissement scolaire accueille des élèves ayant une diversité de genres, de cultures, de religions, d'ethnies, d'âges et de besoins, représentant l'hétérogénéité de la société (CSÉ, 2017a). Selon la directrice, des élèves d'environ 80 nationalités différentes fréquenteraient l'école. Un lieu a également été discuté avec la direction afin de permettre de préserver la confidentialité pendant la collecte de données auprès des élèves.

Une classe de 5^e année a été sélectionnée pour mener notre recherche. Comme deux enseignantes de ce niveau étaient intéressées par le projet, la sélection s'est faite par tirage au sort. Considérant leur maturité et le temps passé dans une institution scolaire, nous considérons que les élèves de ce niveau étaient davantage en mesure de

s'exprimer au sujet de leur expérience scolaire et d'identifier ce qui les aide ou leur nuit dans leur présence, leur participation et leurs apprentissages. La capacité de l'enfant à pouvoir s'exprimer étant un élément de l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989), nous voulions nous assurer que cette maturité ne sera pas remise en doute par les adultes entourant le jeune (Lundy, 2007). Par ailleurs, selon un cheminement régulier, il resterait une autre année aux élèves au sein de cet établissement scolaire. En ce sens, ils peuvent être plus enclins à vouloir partager des éléments qui encourageraient des changements au sein de leur école, à l'opposé des élèves de 6^e année qui pourraient plutôt être préoccupés par la transition au secondaire. Sur les 28 élèves de la classe, 25 élèves ont choisi de participer à la recherche, dont une qui n'a souhaité participer qu'à l'activité 2 (Élève 25). Ainsi, lors des activités en grands groupes, les 3 ou 4 élèves ne participant pas aux activités ont été envoyés dans le bureau de la directrice, où ils pouvaient lire ou faire des travaux.

Puis, les élèves fréquentent la classe régulière à temps plein, comme le souhaite une école inclusive (Gouvernement de l'Alberta, 2013; Ministère de l'Éducation et du Développement à la petite enfance, 2013). La composition de cette classe devait également présenter une hétérogénéité de caractéristiques. Or, malgré le fait que les participants à l'étude viennent majoritairement de milieux socioéconomiques aisés, ils présentent une diversité ethnoculturelle, puisque leur origine est variée : chinoise, libanaise, haïtienne, québécoise, française, vietnamienne, roumaine, etc. De plus, la langue parlée à la maison est principalement l'anglais. Les élèves sont surtout catholiques, mais il y a quelques musulmans et orthodoxes chrétiens. De plus, les enfants proviennent surtout de familles nucléaires, mais dans quelques familles les parents sont séparés. Les élèves du groupe ont des difficultés en lecture, mais le groupe serait très fort en mathématiques, selon l'enseignante. On remarque aussi des

différences individuelles sur le plan des apprentissages, entre autres chez un participant, puisqu'un élève a recours à un ordinateur pour soutenir ses apprentissages.

3.4.2 Phases de collecte de données

Notre collecte de données s'est déroulée en quatre phases principales.

PHASE 1 : Comprendre le contexte et s'y familiariser

Nous inspirant de la démarche de Messiou (2012), notre première phase consiste à comprendre le contexte de l'école, puis à s'y familiariser. Pour ce faire, nous avons consigné par écrit des caractéristiques du milieu et de son contexte, provenant de nos propres connaissances ainsi que des documents de l'école et de son site internet. Un échange avec la direction responsable du primaire nous a permis également d'établir un portrait de l'école afin de remettre en contexte les résultats qui suivront. Nous avons consigné notamment des informations sur les différentes nationalités des élèves, le caractère religieux de l'école, les conditions d'admission, les mesures d'aide financière et les priorités d'enseignement de l'établissement.

PHASE 2 : Identifier les facilitateurs et les obstacles

C'est ici qu'ont eu lieu les activités du schéma en toile d'araignée ainsi que du journal de bord et des dessins. En premier lieu, une réflexion en grand groupe a permis d'identifier différents aspects de l'école. Pour ce faire, les élèves ont été invités à relever des éléments selon trois catégories :

- Les personnes impliquées
- Les endroits visités

- Les activités effectuées

En grand groupe puis en sous-groupes, les échanges ont fait émerger des éléments correspondant à différentes sphères de l'école selon ces trois catégories. Une autoévaluation par les élèves de leur expérience scolaire pour chacun de ces éléments leur a permis d'identifier des facilitateurs et des obstacles potentiels à leur présence, à leur participation et à leurs apprentissages à l'école.

À la suite du schéma en toile d'araignée, le journal de bord (écriture et dessin) a été utilisé pour recueillir de manière individuelle et plus contextualisée l'expérience scolaire des élèves. Les enfants ont ainsi eu l'occasion d'identifier des facilitateurs et des obstacles auxquels ils font face dans leur routine scolaire. Pour favoriser l'utilisation du journal de bord, nous nous sommes assurés de préciser aux élèves que l'enseignante n'en fera pas la lecture, leur permettant une expression plus libre de leurs opinions. Par ailleurs, un exemple d'éléments à inscrire a été donné afin que les entrées permettent de bien comprendre les éléments relevés et leur contexte. Puisque l'étude de Punch (2002) démontre également que ce moyen devient parfois moins populaire sur le long terme, le journal de bord a été limité à un peu plus d'une semaine d'observation et d'écriture. La consigne donnée aux élèves a été la suivante :

Dans les prochains jours, porte une attention particulière à tes besoins. Tu peux les identifier en voyant ce qui **t'aide** ou **ne t'aide pas** à l'école, ou encore selon ce que toi ou les autres **faites** ou **ne faites pas**. Cela peut être dans la classe, dans les corridors, dans la cour de récréation ou n'importe où ailleurs, à n'importe quel moment. Tu dois l'expliquer en quelques phrases ou faire un dessin accompagné d'une phrase ou deux pour bien comprendre ce que tu illustres.

Par exemple : Pendant la période d'écriture, j'ai de la difficulté à me concentrer parce que les élèves n'arrêtent pas de parler. Le bruit ne m'aide pas. J'ai donc besoin de silence et de calme pour me concentrer.

Des périodes pour le journal de bord ont été balisées auprès de l'enseignante de la classe afin d'assurer un temps aux élèves pour réfléchir et identifier leurs besoins. Un plan de cette phase est disponible en annexe (voir Annexe C).

PHASE 3 : Définir les caractéristiques d'une école idéale

La troisième phase de cueillette de données consiste à définir les caractéristiques d'une école idéale selon les élèves de 5^e année. Pour ce faire, nous avons fait des entretiens de groupe semi-dirigés de six élèves à la fois, puisque Boutin (2018) suggère que les entretiens regroupent entre six et douze personnes pour favoriser des échanges et créer une dynamique de groupe; un nombre inférieur à six participants permettrait difficilement de créer une dynamique intéressante alors qu'un nombre supérieur à douze rendrait la maîtrise du groupe plus délicate et la collecte de données plus ardue. Le local disponible nous permettait difficilement de dépasser le nombre choisi. Les élèves représentaient une équipe de travail qui devait réagir à différents facilitateurs et obstacles afin d'élaborer les caractéristiques d'une école idéale, la tâche à effectuer par les élèves permettant une méthode d'entretien indirecte et favorisant leurs échanges (Punch, 2002). En ce sens, l'entretien était semi-structuré, c'est-à-dire que l'intervieweuse posait une question de départ pour ensuite guider les répondants à travers leurs réponses en les aidant à articuler leur pensée autour des thèmes préétablis (Boutin, 2018). Ainsi, la chercheuse énonçait un facilitateur ou un obstacle recueilli auprès des élèves au préalable et les guidait dans une recherche de solutions. La chercheuse servait de guide et ne commentait pas les idées partagées afin de ne pas influencer les échanges (Boutin, 2018). Ce type d'entretien permet également aux

élèves, toujours selon Boutin (2018), de développer d'autres thèmes auxquels la chercheuse n'aurait pas pensé. Cela permet ainsi une liberté pour les enfants d'exprimer des facilitateurs ou des obstacles qui n'auraient pas été nommés auparavant.

Un total de quatre entretiens ont été effectués. En tout temps, les discussions ont été enregistrées par la chercheuse et du temps a été alloué entre chacun d'entre eux pour nous permettre de prendre des notes sur les aspects contextuels (voir Annexe D pour le protocole). La durée des entretiens varie entre 30 et 50 minutes.

PHASE 4 : Conception d'affiches

On se rappellera que l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) reconnaît aux enfants le droit d'exprimer leurs points de vue, mais également que ces points de vue soient entendus et considérés. C'est aussi ce que propose Lundy (2007) aux chercheurs. Pour ce faire, il est essentiel que la diffusion des résultats permette que les éléments nommés par les élèves soient connus par l'ensemble des acteurs de leur école et au-delà. Ainsi, les élèves ont été encouragés, en équipes, à créer des affiches contenant leurs recommandations pour une école plus inclusive. Parmi les nombreuses réponses recueillies par la chercheuse aux phases précédentes, les élèves devaient choisir les plus importantes à leurs yeux pour les partager avec les acteurs de leur école. Cette dernière étape permet la diffusion des données par les élèves et assure une validation des résultats par les participants mêmes. La direction, les membres du personnel ainsi que les autres élèves ont ainsi pu prendre connaissance des caractéristiques d'une école inclusive relevées par les élèves. Le protocole de cette activité est disponible en annexe (Annexe E).

3.4.3 Le traitement et l'analyse des données

Comme nous l'avons vu plus tôt, l'analyse qualitative des données se fera en effectuant des « va-et-vient », nécessitant un traitement et une analyse des données tout au long du processus de recherche (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Le travail d'analyse est un processus en progression pouvant intervenir si tôt qu'à la phase même de cueillette des données (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). En effet, il a été nécessaire de traiter et d'analyser les éléments soulevés par les élèves lors de la phase 2 notamment afin de pouvoir consolider notre protocole d'entretien pour la phase 3.

Afin de traiter les données, Baribeau (2009) suggère une première étape d'appropriation du contenu, c'est-à-dire une lecture flottante des données et des entretiens, puis une réécoute de certains enregistrements. Un retour au corpus et un libre cours à son intuition ont permis à la chercheuse de s'approprier également la logique des discours individuels et des échanges (Baribeau, 2009). Une deuxième étape concernait la transcription des entretiens, pour poursuivre avec une troisième où l'unité d'analyse a été choisie. S'inscrivant dans notre approche inductive modérée (Anadón et Savoie-Zajc, 2009), nos catégories de codage relevaient des dimensions de l'école inclusive du tableau-synthèse de notre cadre conceptuel (Tableau 2.2) ainsi que de celles ayant été soulevées par les élèves lors des phases 2 et 3. Finalement, Baribeau (2009) suggère comme dernière étape la préparation des outils pour le codage. Pour ce faire, nous avons élaboré une fiche de codes provisoires à partir de notre tableau-synthèse (Tableau 2.2). Au fur et à mesure, nous notions les caractéristiques d'une école inclusive nommées par les élèves. Nos objectifs ont été bien relus et ont su nous guider tout au long de l'analyse.

Pour l'analyse des données de la phase 2, la chercheuse a procédé au classement des facilitateurs et des obstacles identifiés dans le journal de bord selon les mêmes dimensions de notre tableau-synthèse (Tableau 2.2) et les possibles dimensions émergentes. Pour ce faire, le logiciel N'Vivo nous a permis de procéder à une analyse de contenu, qui constitue une technique par laquelle peut s'effectuer la recherche qualitative selon Lefebvre (1989). L'analyse de contenu est une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, selon L'Écuyer (1989), qui permettrait au chercheur une meilleure compréhension des caractéristiques et leur signification. Il ajoute même que l'objectif ultime de ce type d'analyse est de déterminer la signification exacte du message étudié, non pas par rapport à l'interprétation subjective du chercheur, mais par rapport aux points de vue, ici, des enfants. Pour parvenir à cette analyse, notre méthode a été objectivée et méthodique, c'est-à-dire que nos allers et retours ont permis une objectivation des données sans prétendre atteindre une objectivité pure, comme le suggère L'Écuyer (1989). Aussi, elle a été exhaustive et systématique, considérant l'ensemble de notre matériel recueilli, nous appuyant sur des catégories et des dimensions claires. L'analyse de contenu devant aboutir à des données quantitatives, c'est une étape en soi qui permet de dresser une table de fréquences des dimensions soulevées (L'Écuyer, 1989). Cela nous a permis par exemple une vue d'ensemble des facilitateurs et des obstacles à la concrétisation d'une l'école inclusive qui ont été nommés par les élèves. Toutefois, cela est insuffisant pour refléter le sens des données recueillies des élèves. Ainsi, l'analyse qualitative descriptive a été priorisée pour décrire les caractéristiques de l'école inclusive et faire des liens entre celles-ci. La démarche d'analyse des entretiens (phase 3) a été la même, ajoutant les dimensions relevées à la phase 2 dans la catégorisation et le codage de ceux-ci.

Le but ultime de la collecte est d'identifier les caractéristiques d'une école inclusive du point de vue des élèves, faisant ainsi une mise à jour du tableau-synthèse conçu au chapitre précédent (Tableau 2.2). Tout au long de l'analyse, des allers et retours entre les données brutes et leur analyse, mais également entre les composantes analytiques elles-mêmes ont été effectués afin d'assurer un degré de profondeur et de vraisemblance des interprétations suffisamment élevé (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). C'est en retournant à notre tableau-synthèse initial (Tableau 2.2) et en consultant à nouveau les données obtenues lors des différentes phases de la collecte que nous nous sommes rapprochés d'une bonne compréhension des discours (*ibid.*). Cela a permis également de vérifier la saturation des données, c'est-à-dire le moment où « le chercheur juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires » (Savoie-Zajc, 2018, p. 197).

3.5 Prise en compte des considérations éthiques pour cette étude

Notre projet a été soumis au *Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains plurifacultaire* de l'Université du Québec à Montréal (CERPE plurifacultaire de l'UQAM). Les principes guidant une démarche de recherche dans le respect des participants ont été respectés. Notamment, nous nous sommes assurés d'un consentement libre et éclairé des parents des élèves et surtout des élèves eux-mêmes (Hobeila, 2018; Van der Maren, 2014) ainsi que l'autorisation de la direction de l'école et la collaboration de l'enseignante concernée. Comme le suggère Einarsdóttir (2007), au fur et à mesure de la démarche de recherche et au début de chacune des activités, nous avons demandé aux enfants s'ils avaient envie de participer ou non. Un consentement continu a permis d'éviter qu'un enfant s'engage en début de recherche sans véritablement comprendre l'ampleur de la démarche et se sente obligé

de poursuivre (Punch, 2002). Nous nous sommes assurés également de répéter aux élèves qu'ils étaient libres de nous partager ce qu'ils voulaient, leur assurant que leurs paroles et leurs écrits ou dessins ne pourraient leur causer de conséquences négatives (Lundy, 2007). De fait, nous nous sommes assurés d'accueillir les opinions des élèves dans un environnement sécuritaire, faisant référence au facteur de « l'espace » dans le modèle présenté par Lundy (2007) et, pour respecter la dignité des sujets et les encourager à s'exprimer librement, l'anonymat a été conservé tout au long de la recherche (Hobeila, 2018; Lundy, 2007; Van der Maren, 2014). Les résultats rapportés à l'équipe-école et lors de la diffusion des résultats au-delà du milieu scolaire ne permettaient pas d'identifier les élèves.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Rappelons-nous de prime abord que l'objectif de ce mémoire est de relever des caractéristiques d'une école inclusive, soit une école favorisant la participation, la présence et les apprentissages de tous les élèves qui la fréquentent, du point de vue d'élèves de 5^e année du primaire. Pour y arriver, nous souhaitons dans un premier temps connaître les facilitateurs et les obstacles auxquels font face les élèves à l'école, pour ensuite dégager des caractéristiques de ce que pourrait être leur école idéale afin d'identifier des pistes de solutions aux obstacles rapportés. Ce chapitre présente ainsi les résultats de notre collecte de données et de leur analyse. Les résultats seront discutés dans le chapitre suivant.

4.1 Phase 1 : éléments contextuels à propos de l'école

Ce portrait établi à partir du site internet de l'école ainsi que d'un échange avec la direction responsable du primaire nous permet de contextualiser la recherche effectuée et d'ainsi mieux la comprendre.

Rappelons-nous d'abord que l'école fait partie de la Fédération des établissements d'enseignement privés du Québec, qu'elle se situe dans la grande région métropolitaine et qu'elle accueille des élèves du préscolaire à la cinquième secondaire. Les élèves fréquentant cette école sont issus d'un peu moins de 80 nationalités différentes. Au

cœur de cet établissement se trouve une communauté religieuse, la religion catholique y étant enseignée en plus des cours d'éthique et culture religieuse. Des religieuses font partie du personnel aidant dans l'école, mais elles n'enseignent pas elles-mêmes. L'école a également une association des parents ainsi qu'une association des diplômés.

Lorsqu'il est question de l'admission, des examens d'entrée sont exigés, autant au primaire qu'au secondaire. En général, la moyenne attendue pour les résultats scolaires des élèves doit être égale ou supérieure à 75% en mathématiques et en français. La direction du primaire admet toutefois qu'il arrive, en temps de pandémie par exemple, que les admissions soient faites sur la base de l'analyse du dossier de l'enfant. Lorsque nous avons demandé s'il était possible d'accepter des moyennes en deçà du 75% exigé, la direction a répondu que cela dépendait de la capacité de l'équipe-école à aider et à soutenir l'enfant dans ses apprentissages. Les fratries seraient également priorisées, afin de favoriser un esprit de communauté.

Sur le plan financier, une fondation contribue à soutenir les élèves, surtout ceux du secondaire. Selon la direction, les familles des élèves du primaire seraient un peu plus aisées que celles du secondaire, considérant qu'il est plus rare d'entrer dans un établissement privé dès le primaire.

Finalement, la direction se questionne sur la priorité accordée à l'enseignement d'un français enrichi dans son établissement, se demandant la place qui est laissée à la francisation dans un tel contexte. Elle constate d'ailleurs qu'une majorité des élèves sont issues de la diversité ethnoculturelle et linguistique. Elle réalise aussi que certaines méthodes peuvent freiner l'accès à l'établissement, comme les examens d'entrée par exemple, mais que de nombreuses ressources sont disponibles à l'école pour soutenir les élèves en difficulté.

4.2 Phase 2 : identification de facilitateurs et d'obstacles à la présence, à la participation et aux apprentissages d'élèves de 5^e année du primaire

Les résultats qui ont émergé de cette deuxième phase de l'étude concernent l'expérience scolaire des élèves de 5^e année du primaire. Cette phase s'est déroulée en deux activités qui ont chacune su guider la phase suivante.

4.2.1 Résultats issus de l'activité 1 : autoévaluation de son expérience scolaire

Cette première activité conduite avec les élèves a permis de révéler une panoplie d'expériences positives ou négatives à l'école. L'autoévaluation que devaient faire les élèves était divisée en trois catégories : les personnes impliquées à l'école (Tableau 4.1), les endroits qu'on y retrouve (Tableau 4.2) et les activités qu'on y fait (Tableau 4.3). Les réponses, d'abord individuelles, étaient ensuite partagées en grand groupe et écrites au tableau. Les élèves étaient ainsi encouragés à ajouter les réponses du groupe sur leur propre feuille, puis ils devaient évaluer chacune de leurs idées en indiquant si cette dernière faisait référence à une « expérience positive », à une « expérience plus ou moins positive » ou à une « expérience négative ». Cependant, il arrivait que les élèves aient des réponses qui ne furent pas partagées avec le groupe ou que celles du groupe ne se retrouvent pas toutes sur les feuilles des élèves. Ainsi, les élèves écrivaient les éléments les plus marquants pour eux. Compte tenu du manque de partage et du temps limité que nous avons pour l'activité, certains éléments sont restés flous après coup. C'est donc à un moment ultérieur dans la collecte de données que nous avons pu éclaircir certains aspects auprès de l'enseignante et des élèves. Ces précisions seront apportées au fur et à mesure de l'analyse.

Pour nous aider à trier les nombreuses idées, nous les avons quantifiées dans les tableaux ci-dessous (Tableaux 4.1, 4.2 et 4.3). Une élève (Élève 12) n'a pas compris la

consigne et a autoévalué les grands titres (Personnes, activités, endroits) plutôt que les différentes idées émises dans ces trois catégories. Son travail n'a donc pas pu être comptabilisé dans l'analyse. Il est aussi intéressant de noter qu'une élève (Élève 18) a profité de la définition de la présence à l'école pour partager que l'autobus et la distance entre l'école peuvent avoir un impact sur la présence des élèves. Cet élément a été décrit plus longuement par des élèves lors des entretiens de la phase 3 (section 4.3).

Tableau 4.1 Autoévaluation de l'expérience scolaire des élèves de 5^e année du primaire concernant les personnes

Éléments de données	Expérience positive	Expérience plus ou moins positive	Expérience négative	Total
1. Élèves	14 ⁷	10	1	25
2. Enseignants	17	5	1	23
3. Direction	16	3	0	19
4. Surveillants ⁸	11	6	1	18
5. Infirmière	12	2	1	15
6. Photographes ⁹	10	2	1	13
7. Religieuses	10	2	0	12
8. Secrétaires ¹⁰	6	4	1	11
9. Psychoéducatrice ¹¹	8	1	1	10
10. Brigadiers	3	3	1	7
11. Orthopédagogues	6	0	0	6
12. Concierges	5	0	1	6
13. Cuisinière	4	0	1	5
14. Enseignants-remplaçants	3	2	0	5
15. Techniciens	3	0	0	3
16. Bibliothécaire ¹²	2	0	0	2
17. Psychologue	0	2	0	2
18. Animateurs ¹³	1	0	0	1

⁷ Cela inclut une expérience positive avec les élèves du secondaire.

⁸ Ils s'occupent des élèves lors du service de garde et des récréations.

⁹ Il y a un photographe au primaire. Les enseignants peuvent aussi prendre des photos, ainsi que les photographes engagés pour les photos scolaires.

¹⁰ Il y en a deux : une pour le primaire et une pour la réception générale de l'école.

¹¹ Les termes « T.E.S. » et « psychoéducatrice » ont été fusionnés, puisque c'est la psychoéducatrice qui intervient dans les classes. Il n'y a pas de T.E.S.

¹² La bibliothécaire est l'enseignante d'éthique et culture religieuse (ECR).

¹³ Cela fait référence à différentes personnes venues à l'école pour animer une activité en classe.

Dans le tableau 4.1, il est possible de constater que les élèves (14), les enseignants (17), la direction (16), l'infirmière (12) et les surveillants (11) sont les cinq catégories de personnes qui ont été nommées le plus par les participants pour décrire des expériences positives. Des expériences plus ou moins positives sont déclarées concernant les relations entre les élèves (10), les surveillants (6), les enseignants (5), les secrétaires (4), la direction (3) et les brigadiers (3). Parmi les catégories de personnes les plus nommées, on dénombre une seule expérience négative rapportée par les élèves en ce qui concerne les élèves, les enseignants et les surveillants, catégories de personnes qui seront d'ailleurs évoquées plus en profondeur lors des entretiens (voir la Phase 3). Le contenu qualitatif sera ainsi présenté davantage dans la section 4.3.

Le tableau 4.2 présente les réponses des élèves en ce qui a trait aux lieux pour cette phase exploratoire des éléments à considérer pour décrire leur expérience scolaire.

Tableau 4.2 Autoévaluation de l'expérience scolaire des élèves de 5^e année du primaire concernant les endroits

Éléments de données	Expérience positive	Expérience plus ou moins positive	Expérience négative	Total
1. Salle de classe	22	1	0	23
2. Cour de récréation ¹⁴	17	4	1	22
3. Bibliothèque	17	4	0	21
4. Cafétéria	14	6	0	20
5. Auditorium	17	2	0	19
6. Toilettes	15	3	1	19
7. Gymnase	14	3	1	18
8. Chapelle	13	1	0	14
9. Infirmerie	10	3	1	14
10. Locaux des spécialistes ¹⁵	8	3	0	11
11. Laboratoire informatique	9	1	0	10
12. Secrétariat ¹⁶	5	3	1	9
13. Couloirs ¹⁷	6	1	1	8
14. Salle des enseignants	3	3	0	6
15. Étage des casiers	4	0	0	4
16. Bureau de la direction	3	1	0	4
17. Chambre des religieuses ¹⁸	0	2	0	2
18. Salle des surveillants	1	0	0	1
19. Bureau de la psychoéducatrice	0	1	0	1
20. Section pour le secondaire	0	1	0	1

¹⁴ Les données comprennent une expérience plus ou moins positive sur la cour asphaltée ainsi que sur le petit terrain, puis une expérience négative dans le module d'araignée.

¹⁵ Cela concerne les locaux de classe pour les cours d'arts plastiques et de musique.

¹⁶ Ce terme comprend aussi la « réception ».

¹⁷ Dans « couloirs », nous comprenons aussi « étages ».

¹⁸ Ce sont les locaux où se tiennent les bureaux des religieuses.

Lorsqu'on s'attarde au tableau 4.2, on constate que l'endroit le plus nommé est la salle de classe (23). Autrement, on y retrouve la cour de récréation (22), la bibliothèque (21), la cafétéria (20), l'auditorium (19), les toilettes (19) et le gymnase (18). Parmi ceux-ci, la cour de récréation, le gymnase et les toilettes renvoyaient chacun à une expérience négative de la part des élèves, ainsi qu'à trois (3) ou quatre (4) expériences plus ou moins positives. L'ensemble de ces endroits ont été abordés davantage lors des entretiens dans la phase suivante (section 4.3).

Tableau 4.3 Autoévaluation de l'expérience scolaire des élèves de 5^e année du primaire concernant les activités

Éléments de données	Expérience positive	Expérience plus ou moins positive	Expérience négative	Total
1. Lecture	15	2	0	17
2. Jeu/Plaisir/Amusement ¹⁹	15	0	2	17
3. Manger/dîner	13	2	0	15
4. Examens/Tests	7	5	3	15
5. Pratiquer du sport ²⁰	10	2	0	12
6. Sorties scolaires	8	4	0	12
7. Socialiser ²¹	9	0	1	10
8. Projets et activités	8	2	0	10
9. Écriture ²²	7	1	1	9
10. Apprentissages ²³	6	1	0	7
11. Réflexion	4	1	0	5
12. Visites	3	2	0	5
13. Travail	2	1	0	3
14. Dictée	2	0	0	2
15. Phrases du jour	2	0	0	2
16. Recherche	2	0	0	2
17. Religion ²⁴	2	0	0	2
18. Journée farfelue ²⁵	1	1	0	2
19. Respect des consignes	1	0	0	1
20. Robotique	1	0	0	1

¹⁹ La catégorie comprend le plaisir de la récréation (2)

²⁰ Le terme comprend le besoin de « bouger » (2).

²¹ Le terme inclut le besoin de « parler » (5) et de socialiser avec ses amis (4).

²² Général, pas précisé.

²³ Général, pas précisé.

²⁴ Le terme concerne les prières et la première communion.

²⁵ C'est une journée où les élèves peuvent s'habiller comme ils veulent, selon certaines thématiques.

21. Mesures sanitaires²⁶	0	1	0	1
Matières scolaires				
1. Arts²⁷	15	5	3	23
2. Français	7	3	2	12
3. Mathématiques	11	0	0	11
4. Sciences	5	1	0	6
5. Univers social	1	4	1	6
6. Géométrie	4	1	0	5
7. Anglais	2	1	0	3
8. Éthique et culture religieuse (ECR)	1	0	0	1
9. Religion²⁸	0	0	1	1

²⁶ À considérer avec la situation pandémique en vigueur, à l'automne 2021.

²⁷ Cela comprend les arts plastiques, l'art dramatique et la musique.

²⁸ Cours de religion catholique.

En ce qui concerne les activités de l'école, le tableau 4.3 illustre comme activités relevant le plus d'expériences positives le jeu/plaisir (15), la lecture (15), le fait de manger/dîner (13), le sport (10), le fait de socialiser (9) et les sorties scolaires (8). Lorsque nous avons questionné les élèves au sujet des sorties scolaires, ils nous ont beaucoup parlé des séjours de plein air récurrents pour chacune des années du primaire ainsi que de la sortie des classes de 6^e année. Plusieurs élèves étaient déçus que ces sorties n'aient pas lieu ; ils les attendaient avec impatience, mais plusieurs d'entre elles ont été annulées à cause de la pandémie. Ils ont aussi nommé les journées d'hiver en plein air qui avaient lieu à l'occasion pour aller glisser par exemple, les sorties à la piscine ainsi que le crosscountry qui s'est déroulé à l'automne.

On dénombre une disparité d'opinions concernant les examens, où l'expérience est déclarée comme étant positive pour sept (7) participants, plus ou moins positive pour cinq (5) autres et négative pour trois (3) élèves. Les sorties scolaires sont aussi notées par quatre (4) participants comme relevant des expériences plus ou moins positives alors que deux (2) participants relèvent une expérience négative dans le jeu/plaisir. Aussi, trois (3) élèves ont considéré les visites comme étant une expérience positive alors que deux (2) les classaient plutôt plus ou moins positives. Quand nous avons cherché à connaître la nature de ces visites, les élèves ont d'abord parlé des animateurs qui venaient présenter différentes activités comme nommés au tableau 4.1, mais aussi des parents ainsi que des personnes de l'école comme la directrice par exemple. Ces éléments ont été abordés avec les élèves lors de la phase 3 (section 4.3).

Finalement, en précisant les différentes activités à l'école, les élèves en sont venus à nommer les matières scolaires. Les matières les plus populaires pour le groupe, présentées dans le tableau 4.3, sont : les arts (15), les mathématiques (11), le français (7) et les sciences (5). On constate d'ailleurs que la géométrie a été nommée comme

une matière à part des mathématiques. Or, au moment du déroulement de cette activité de collecte des données pour la présente étude, l'enseignante confirme que les notions vues en mathématiques concernaient les triangles et les mesures d'angle, soit de la géométrie, expliquant peut-être l'accent qui a été mis sur ce domaine de la mathématique. L'enseignante du groupe caractérise d'ailleurs ses élèves comme étant cartésiens et très doués en mathématiques, comme l'indiquent les notes de la chercheuse.

4.2.2 Résultats issus de l'activité 2 : écriture des journaux de bord des élèves

Pour compléter les éléments relevés dans l'activité précédente, les journaux de bord ont permis aux élèves de préciser quelques expériences scolaires qu'ils vivent au quotidien. Les élèves ont eu dix jours d'école pour remplir le journal de bord.

Au total, six (6) journaux de bord ont été remis sans que les élèves n'y aient consigné des informations (Élèves 1, 4, 10, 16, 17 et 23). Le journal de bord de l'élève 7 ne présentait qu'un seul dessin qui n'était pas accompagné par une phrase. Ce dernier semblait représenter l'école, un enfant avec un masque ainsi que le journal de bord. Il n'a pas été pris en compte, puisqu'il manquait la position de l'élève sur le sujet. L'élève 9 ne se positionne pas non plus sur les éléments évoqués dans son journal de bord, ne mentionnant que des faits. Ces éléments n'ont pu être considérés dans l'analyse. Nous comptons donc dix-sept (17) journaux de bord répondant aux exigences attendues, incluant celui de l'élève 25 qui n'a participé qu'à cette seule activité. Divers éléments ont émergé de ces journaux de bord et sont représentés dans la figure 4.1 ci-dessous.

Expériences scolaires d'élèves de 5^e année du primaire

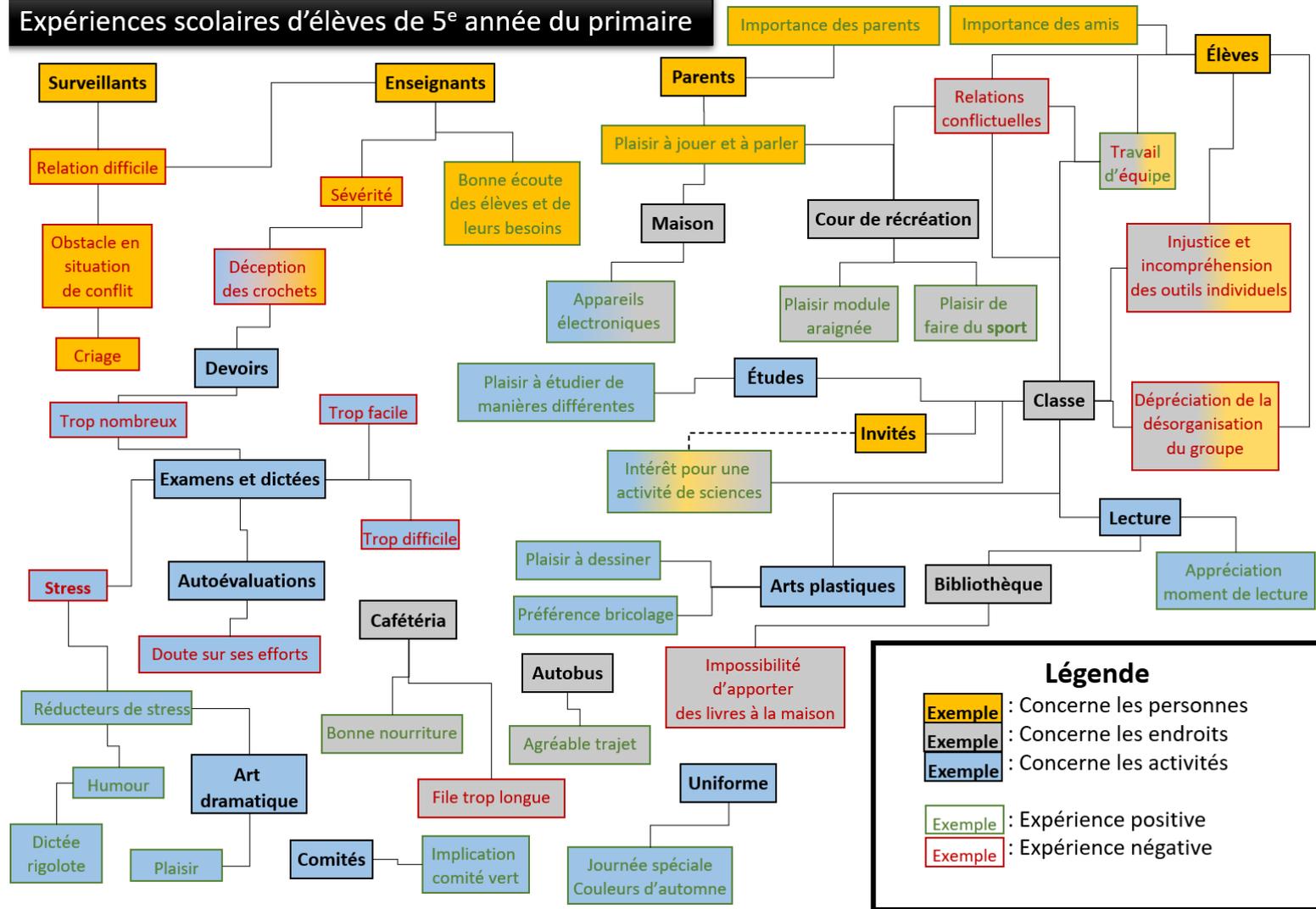


Figure 4.1 Expériences scolaires d'élèves de 5^e année du primaire

On remarque dans la figure 4.1 que les personnes qui ont marqué davantage les participants dans les journaux de bord sont les élèves eux-mêmes, les enseignants, les surveillants ainsi que les parents. Cela s'explique par le fait que ce sont les personnes les plus présentes dans le quotidien des enfants. Nous passerons en revue d'abord ces quatre catégories de personnes, faisant des liens avec les endroits et les activités concernés par ceux-ci. Nous nous attarderons ensuite précisément sur les endroits et les activités mentionnés dans les journaux de bord des élèves.

4.2.2.1 Les catégories de personnes

Les élèves

L'importance des amitiés est un élément qui s'est présenté à plusieurs reprises dans les journaux de bord des élèves, proclamant l'envie de jouer et de socialiser avec leurs amis. Souvent, ce désir se réalisait sur la **cour de récréation** lorsque les élèves étaient libres à l'extérieur. C'est toutefois aussi à cet endroit que plusieurs dénombrent des relations conflictuelles, mentionnant que les garçons volaient souvent le ballon aux filles ou que certains se faisaient « dire des noms » par d'autres élèves. Un élève s'est également plaint des moments de désorganisation du groupe en **classe**, un autre lieu pouvant être source de conflits. En classe, les élèves mentionnent également que les travaux d'équipe peuvent autant être une expérience positive que négative selon l'équipe en question. Finalement, il a aussi été question d'injustice et d'incompréhension en ce qui concerne les ressources et les outils individuels utilisés à des fins d'adaptation pour pallier des difficultés sur le plan des apprentissages par certains élèves en classe. En effet, un élève a la permission d'utiliser un ordinateur pour divers travaux d'écriture, notamment lors des dictées. Il a ainsi accès à différents outils via son ordinateur afin de soutenir ses apprentissages. Or, certains élèves précisent

qu'ils trouvent injuste qu'il soit le seul à avoir droit à ces outils et qu'ils ne comprennent pas cette utilisation isolée.

Les surveillants

Les élèves dénotent une relation plutôt difficile avec les surveillants. Plusieurs mentionnent ne pas aimer que les surveillants leur « crient dessus », rapportant qu'il est fréquent que ces derniers haussent le ton. Aussi, les élèves identifient les surveillants comme étant des obstacles à la résolution des conflits. De fait, un participant mentionne ne pas pouvoir placer un mot lorsqu'il souhaite expliquer une situation à un surveillant alors qu'un autre dit, rapportant une situation vécue antérieurement, ne pas avoir eu le droit d'aller consoler une amie en pleurs.

Les enseignants

La relation difficile comprenant le « criage » semble concerner aussi les enseignants, puisque des élèves dénotent des enseignants qui haussent le ton rapidement en classe. Ces derniers sont considérés aussi comme étant trop « sévères », surtout quand ils donnent des « crochets » aux élèves. Lorsqu'il est question de discipline ou surtout des **devoirs**, les enseignants peuvent attribuer des crochets dans les agendas des élèves pour manquement à une consigne. Or, plusieurs élèves dénoncent la sévérité des crochets pour les devoirs et espéreraient une plus grande souplesse. Un participant a d'ailleurs dessiné un élève qui était déçu de recevoir un crochet lors de la correction des devoirs. Malgré tout, un participant (Élève 13) a partagé qu'il arrivait à leur enseignante d'être à l'écoute de leurs besoins. Il écrit : « Mme [Enseignante] avait remarqué que beaucoup d'élève[s] avai[en]t plusieurs petits stress alors elle a pris le temps de nous écouter et de nous aider. »

Les parents

Peu d'élèves ont mentionné les parents dans leur journal de bord. Malgré tout, ces derniers ont été mentionnés lorsqu'il était question de jouer et de socialiser à la maison. Le rôle des parents dans la vie scolaire des élèves est abordé davantage lors des entretiens (phase 3, section 4.3).

4.2.2.2 Les endroits

La **classe** et la **cour d'école** sont des lieux que nous avons déjà abordés dans la section précédente, puisqu'ils sont associés à différentes catégories de personnes présentes dans le quotidien scolaire des élèves. Plusieurs jeux ont été nommés dans la **cour de récréation**, notamment des sports, des jeux de loisir comme la « tag » ou des jeux dans les modules.

Outre ces deux endroits, un élève a aussi parlé de la bibliothèque, disant qu'il était déçu de ne pas pouvoir apporter de livres à la maison. Un autre élève a mentionné que la nourriture de la cafétéria était bonne, mais que la file d'attente était souvent trop longue. Puis, un autre a partagé un trajet qu'il jugeait « agréable » dans l'**autobus** pour se rendre à l'école.

4.2.2.3 Les activités

En regardant de plus près les différentes activités qui ont été nommées par les élèves, on remarque que certaines semblent prendre une plus grande place dans le quotidien de ces derniers. De fait, les **devoirs** ont été mentionnés plusieurs fois par les enfants dans leurs journaux de bord, notamment lorsqu'il était question des crochets, mais aussi pour dire qu'ils étaient utiles pour « aider à faire des progrès ». Certains trouvaient parfois qu'ils étaient également trop nombreux. C'est aussi le cas des **examens et des**

dictées. Qu'ils soient considérés trop faciles ou trop difficiles pour certains, c'est l'anxiété qu'ils génèrent qui semblait prendre une grande importance pour les élèves. En effet, quelques-uns mentionnent avoir été stressés pendant une évaluation, certains affirmant même avoir de la difficulté à se concentrer lorsqu'ils sont stressés. Au contraire, un participant s'enthousiasme à propos de la fois où ils auraient eu une dictée rigolote, précisant que ce type de dictée permet de réduire le stress. Puis, un élève avance ne pas avoir apprécié faire une **autoévaluation** de son niveau d'étude, puisque cela lui faisait remettre en doute ses propres efforts.

Parmi les autres activités nommées par les élèves, on retrouve les journées farfelues bien appréciées parce qu'elles permettent aux élèves de se vêtir selon une thématique, mettant de côté les **uniformes** pour la journée. On retrouve aussi le plaisir, en **classe**, d'étudier de **manières différentes** ou de recevoir des **invités** pour des projets. Des élèves s'emballaient d'ailleurs au sujet d'une activité de sciences qui avait impliqué qu'une personne de l'extérieur vienne aborder différents sujets avec eux.

On a fait un projet sur les roches et minéraux avec une invitée spéciale. J'ai adoré cela, car j'en [ai] appri[s] plus sur ce sujet et parce que j'aime quand il y a des invités qui viennent nous parler de différents sujets. (Élève 20)

Le **dessin** et la **lecture** font aussi partie des activités clés des élèves, certains ajoutant même le **bricolage**. Le **sport** a aussi été promu par plusieurs élèves. Finalement, un participant raconte aussi son implication dans le **comité vert**, sentant pouvoir contribuer à la cause environnementale qui lui tient à cœur. « Moi je dessinai[s] quelque chose pour le dîner *zéro déchet*[. C]'était très fun, car j'adore dessiner et faire des choses pour le comité vert. » (Élève 14)

4.3 Phase 3 : détermination des caractéristiques d'une école idéale selon des élèves de 5^e année du primaire dans le cadre d'entretiens de groupe

Pour compléter les données recueillies dans les phases précédentes, nous avons fait une liste exhaustive des sujets à aborder avec les élèves ainsi que des exemples de questions à poser. Ces idées incluaient donc les catégories de personnes, les activités et les lieux relevés dans les tableaux 4.1, 4.2 et 4.3 ainsi que dans la figure 4.1, puis constituaient notre plan pour les entretiens de groupe. Compte tenu du temps limité pour chacun de ces entretiens, nous sommes passés à travers la liste au terme des quatre entretiens, c'est-à-dire qu'une section différente a été abordée avec chacun des groupes. Bien que tous les groupes n'aient pu s'exprimer sur chacun des thèmes, cela a eu pour bénéfice de donner davantage libre cours aux élèves, dirigeant moins leur prise de parole pour les presser à passer tous les thèmes en revue.

Voici les questions générales qui ont guidé nos entretiens pour chacun de nos thèmes :

- Pourquoi êtes-vous bien ou moins bien dans cette situation?
- Comment s'assurer que tout le monde soit bien?
- Comment cette situation favorise-t-elle votre présence, votre participation ou vos apprentissages à l'école?
- Comment cette situation nuit-elle à votre présence, à votre participation ou à vos apprentissages à l'école?
- Qu'est-ce qui est absolument important pour vous de garder de cette situation pour votre école idéale?
- Que voudriez-vous changer de cette situation pour votre école idéale?

Le tableau 4.4 ci-dessous présente d'ailleurs les différents thèmes abordés précisément dans les quatre entretiens. Les élèves concernés sont également mentionnés, ainsi que la durée de chacune des rencontres.

Tableau 4.4 La répartition des entretiens selon les thèmes abordés

Entretiens	Élèves	Thèmes abordés	Durée
1	1, 2, 3, 4 et 5	Les élèves, les parents, les surveillants, les enseignants, les examens, la cour de récréation	42 min. 29 sec.
2	7, 9, 10, 11, 20 et 24	Les élèves, les examens, les devoirs, l'horaire, la langue, la cour de récréation	41 min. 30 sec.
3	13, 14, 15, 16, 17 et 18	La bibliothèque, les comités, la lecture, l'horaire, la proximité de l'école	37 min. 53 secs.
4	8, 12, 19, 21, 22 et 23	Les élèves, les enseignants, la bibliothèque, la cafétéria, les toilettes, le gymnase, les journées farfelues, l'utilisation des appareils électroniques,	54 min. 13 sec.

4.3.1 Résultats issus de l'activité 3 : les entretiens

Les résultats seront présentés selon les trois catégories : les personnes, les endroits et les activités. Des éléments supplémentaires permettront de clore cette section.

4.3.1.1 Les personnes

Les personnes nommées lors des entretiens sont les élèves, les parents, les surveillants et les enseignants. Pour chacune d'entre elles, les éléments nouveaux soulevés par les élèves lors des entretiens sont présentés ci-bas.

Les élèves [entretiens 1, 2 et 4]

Les opinions concernant les élèves font référence aux amitiés, à la socialisation et aux conflits. Dans un premier temps, il est question de la création d'amitiés par le biais des travaux d'équipe en classe, surtout formée par hasard, puis de la création des groupes-

classes de début d'année. « Bien, des fois, les travaux en équipe, comme, tu ne connais pas bien les gens et après tu commences à les connaître et ils deviennent tes amis. » (Élève 4, entretien 1)

Dans un deuxième temps, ces amitiés prennent leur importance dans la socialisation, alors que les participants aimeraient avoir plus de temps pour discuter avec leurs camarades de classe. Ils mentionnent que la formation des ilots en classe permet de discuter avec leurs pairs et qu'ils apprécieraient avoir des moments de transition entre les cours pour socialiser davantage avec leurs amis. Cette socialisation peut cependant être moins positive pour certains élèves alors qu'une participante partage la peur du jugement des autres par rapport à des objets qu'elle apporte à l'école.

« [...], mais quand il y a des garçons ou même des filles qui rient de moi, je sens que j'en ai déjà assez et je ne veux plus apporter des électroniques si le but, c'est qu'ils rient de moi. » (Élève 12, entretien 4)

Dans un troisième temps, il est question des conflits qu'engendrent les relations entre les élèves. En ce sens, les élèves mentionnent qu'ils aimeraient avoir des outils pour les aider à régler leurs conflits. Ils reconnaissent que les adultes aident d'ailleurs en ce sens et qu'il serait souhaitable qu'il y ait plus d'intervenants à l'école disponibles pour le faire. Finalement, le sentiment d'injustice concernant les outils personnels pour des adaptations soutenant l'apprentissage, sentiment mentionné à la phase 2 (section 4.2.2.1), a été rediscuté. Les élèves craignent que l'utilisation de l'ordinateur par certains soit injuste, mais aussi qu'elle engendre de la tricherie si tous y avaient accès. Plusieurs considèrent qu'il faut expliquer l'utilisation adéquatement pour éviter le sentiment d'injustice alors qu'un élève propose de « mettre la personne qui utilise l'ordinateur dans une autre pièce où il n'y a personne » (Élève 9, entretien 2).

Les parents [entretien 1]

Les rôles des parents ont été discutés par les élèves lors des entretiens. L'élément qui prime en ce qui les concerne est le fait qu'ils aident aux apprentissages. Cependant, les élèves mentionnent que ces derniers ne sont pas suffisamment au courant de ce qui se passe à l'école pour toujours être en mesure d'aider adéquatement.

« Des fois, quelque chose qu'on ne comprend pas à l'école, bien nos parents essaient de nous aider, mais ce n'est pas exactement la leçon qu'on apprend. » (Élève 1, entretien 1)

En ce sens, les élèves suggèrent que l'enseignante partage les notions vues en classe aux parents. Finalement, le pont entre l'école et les parents peut parfois occasionner de l'anxiété, selon un participant qui fait spécifiquement référence à l'annonce de résultats d'évaluation aux parents.

« Si t'as une mauvaise note dans ton évaluation par exemple, et tu dois le donner à tes parents pour qu'ils le signent, parfois tu as du stress pour leur montrer. » (Élève 5, entretien 1)

Les surveillants [entretien 1]

La relation dépeinte par les élèves avec les surveillants est aussi négative qu'à la phase 2. Les élèves décrivent les surveillants comme étant « trop sévères ». Ils aimeraient qu'ils soient plus doux et plus réceptifs, puisque certains considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment à l'écoute. En ce sens, ils ne seraient pas toujours de bons alliés pour aider à régler les conflits : « Des fois t'as un conflit, tu le dis à la surveillante... Ils disent qu'ils vont faire quelque chose, mais comme ils ne le font pas. » (Élève 1, entretien 1)

De plus, une participante mentionne ne pas aimer que les surveillants fassent des commentaires sur son comportement à ses parents, disant par exemple que si l'élève était lente à se préparer pour quitter l'école, c'était parce qu'elle « parlait ». Malgré tout, ils admettent aussi qu'ils devraient eux-mêmes être plus gentils avec les surveillants pour favoriser une meilleure relation.

Les enseignants [entretiens 1 et 4]

En plus de la sévérité des enseignants présentée à la section précédente, les élèves ajoutent un besoin que l'enseignante se préoccupe d'eux et de leur compréhension. « L'an dernier, je ne veux pas être méchante, mais comme elle n'a pas *take care*, elle ne m'a pas *care* beaucoup... » (Élève 3, entretien 1)

Un élève ajoute aussi que les explications données par l'enseignant en éducation physique sont trop longues et ne permettent pas de se mettre en action assez rapidement. Un malaise est aussi mentionné lorsqu'il est question d'aller dans la salle des enseignants, puisque c'est un endroit où les élèves vont peu souvent où l'objectif de la visite est souvent d'obtenir de l'aide de la part d'un adulte présent.

« C'est parce que quand je vais dans un local que je n'ai pas l'habitude d'aller, mais comme pas en musique, en arts plastiques... comme dans la salle des professeurs, j'ai comme toujours... je ne sais pas ce qu'il va arriver... j'ai toujours peur quand je vais dedans. » (Élève 23, entretien 4)

Finalement, les crochets faits à l'agenda des élèves et la sévérité quant à leur utilisation ont été abordés fortement par les élèves. Le désir d'avoir plus d'avertissements avant d'obtenir un crochet, surtout pour les devoirs, a été réitéré plusieurs fois. Des élèves

considèrent que les crochets peuvent parfois aider à ne pas oublier de faire ses devoirs malgré tout. Cependant, ils n'aiment pas les répercussions négatives qu'ils peuvent avoir à la maison, mentionnant que les parents sont parfois fâchés ou déçus. Un élève ajoute aussi qu'une fois le crochet obtenu, il préfère ne pas avoir de conséquence additionnelle : « Ce que je n'aime pas c'est quand on ne fait pas un devoir, qu'on oublie, on n'a pas seulement un crochet, on reste à la récré pour le faire. » (Élève 10, entretien 2)

De plus, les retenues, soit la conséquence à un trop gros nombre de crochets accumulés, sont considérées comme n'étant « pas si pire que ça ».

4.3.1.2 Les endroits

Les endroits qui sont ressortis davantage dans les propos des élèves lors des entretiens sont la bibliothèque, la cafétéria, les toilettes et le gymnase. Les autres locaux (comme la classe, l'auditorium, le local d'arts plastiques et celui de musique) sont surtout souhaités grands, colorés et bien aménagés. Nous ne nous concentrerons ainsi que sur les quatre endroits qui ont fait réagir les élèves.

La bibliothèque [entretiens 3 et 4]

D'abord, la déception de ne pas pouvoir apporter de livres à la maison décrétée à la phase 2 a été éclaircie. La raison principale serait la situation pandémique actuelle, puisque c'était possible lors des années précédentes. Outre cet élément, les élèves souhaitaient une bibliothèque plus grande, plus colorée, comprenant des espaces pour lire ainsi que pour réviser, comparant la leur à celle des élèves du secondaire. En plus de souhaiter plus de livres, les élèves aimeraient également une plus grande variété d'ouvrages (p. ex., des recueils de poésie) ainsi que la possibilité de lire des livres de

tous les niveaux, sans restrictions d'âge. Ils apprécient cependant les recommandations de livre faites par la bibliothécaire et aimeraient avoir plus de moments à la bibliothèque. De fait, les élèves ne vont à la bibliothèque qu'une fois par semaine le temps de choisir leurs livres et de revenir en classe.

La cafétéria [entretien 4]

D'abord, la longueur de la file pour acheter sa nourriture à la cafétéria et jugée trop longue par certains élèves à la phase 2 serait causée par le choix des repas. De fait, les mercredis et les vendredis seraient plus achalandés selon les élèves, puisque des pâtes et de la pizza sont au menu. Autrement, les élèves aimeraient une cafétéria moins bruyante et plus colorée. Ils aimeraient aussi avoir plus d'espace entre les tables et entre les élèves pour manger. La propreté de la cafétéria est toutefois appréciée par les élèves.

Compte tenu de la quantité d'élèves à la cafétéria au même moment, certains pensent qu'il serait souhaitable de l'utiliser comme un lieu pour faire des annonces importantes concernant l'école. Aussi, des élèves considèrent qu'ils ne devraient pas payer pour un repas offert par la cafétéria si ce repas est pour dépanner un élève qui aurait oublié sa boîte à lunch à la maison.

Les toilettes [entretien 4]

Le sujet des toilettes a déclenché des réactions vives de la part des élèves en ce qui concerne la propreté de ce lieu.

« Parce que dans les toilettes, comme Élève 12 a dit, il y a toujours des gouttes sur les bords et là je suis obligée d'essuyer et ça m'énerve... Et quand les personnes ne *flushent* pas aussi... » (Élève 23, entretien 4)

En ce sens, les élèves aimeraient avoir accès à un produit pour rafraîchir les odeurs dans les toilettes. Ils proposent également des affiches pour rappeler de tirer la chasse, mentionnant que les affiches existantes ne sont plus adéquates. Ils proposent aussi d'installer des robinets et des toilettes automatiques pour faciliter le tout. Autrement, les élèves n'apprécieraient pas non plus les graffitis méchants présents sur quelques murs des toilettes.

Dans un autre ordre d'idées, les élèves aimeraient toujours avoir la permission d'aller aux toilettes pour éviter le risque d'un refus de la part de l'enseignante dans une situation plus urgente. Ils font aussi mention d'un désir d'avoir plus d'intimité aux toilettes. En effet, les espaces sous les cabines créeraient des malaises pour les personnes à l'intérieur, selon eux. Par ailleurs, comme ils doivent se changer à l'occasion pour des activités, l'ajout d'une cabine pour le faire serait apprécié par plusieurs. Finalement, les élèves mentionnent aussi qu'ils aimeraient que les toilettes soient séparées pour les garçons et pour les filles, ce qui n'est pas le cas dans la section primaire dans cette école.

Le gymnase [entretien 4]

Comparant encore leur « petit » gymnase au « grand » gymnase des élèves du secondaire, les élèves souhaiteraient un gymnase qui soit plus grand avec un plafond plus haut et plus solide.

« Parce que dans... pour moi les toits du gym sont vraiment faibles et ils ne sont pas faits pour le gym parce qu'une fois un ballon est tombé, et ça s'est cassé en deux. » (Élève 12, entretien 4)

De plus, ils aimeraient que le gymnase ait plus d'équipements de sport (p. ex., paniers de basketball, poutres de gymnastique) et qu'il puisse se séparer facilement en plusieurs sections.

La cour de récréation [entretiens 1 et 2]

La cour de récréation a été moins abordée par les élèves que dans les activités de la phase précédente (section 4.2). Des précisions sont tout de même apportées concernant le désir de pouvoir accéder à toutes les sections de la cour, ce qui n'est pas possible avec les bulles-classes actuelles. Les élèves aimeraient pouvoir changer de sections plus souvent. Aussi, certains élèves souhaiteraient réduire la pollution sur la cour de récréation, proposant l'ajout de poubelles pour limiter les déchets sur le sol. Par ailleurs, un endroit désigné dans la cour pour régler les conflits a aussi été proposé par un des participants.

4.3.1.3 Les activités

Lorsqu'il est question des activités, plusieurs éléments mentionnés à la phase 2 ont été discutés avec les élèves : les examens, les devoirs, les journées farfelues, la lecture, le dessin, le sport, les comités et les visites d'invités, en plus d'autres sujets qui se sont ajoutés au fil de la discussion avec les élèves. Seuls les éléments ayant été abordés davantage par les élèves ainsi que les nouveautés seront présentés en détail ci-dessous.

Examens [entretiens 1 et 2]

Les examens ont été grandement discutés par les élèves lors des entretiens. Le point le plus marquant aura été de ne pas afficher le temps restant à un examen en cours, puisque les élèves considèrent cela comme trop anxiogène. « [...] [Q]uand tu dis le temps, ça

stresse. Et quand tu stresses, tu n'arrives plus, tu ne sais plus les réponses » (Élève 20, entretien 2)

Les élèves précisent vouloir que les questions soient bien claires dans les examens également et qu'ils aient suffisamment de temps pour les réaliser. Ils aimeraient même être un peu guidés pendant les examens. Par ailleurs, pour s'y préparer, les élèves souhaiteraient parfois plus de temps pour étudier et aimeraient que l'enseignante envoie des ressources pour l'étude. En effet, les élèves aiment les examens faciles et souhaiteraient pouvoir contribuer à établir le contenu des examens ainsi que leur niveau de difficulté.

Journées farfelues [entretien 4]

Le sujet des journées farfelues a suscité une réaction forte chez les élèves, puisqu'il a été question de l'uniforme obligatoire. Dans un premier temps, les élèves mentionnent qu'ils apprécient les journées farfelues pour s'habiller à leur guise, mais aussi pour éviter le port de la jupe. En effet, l'uniforme oblige les filles à porter une jupe (avec collants au besoin), ne permettant le port du pantalon que lors des journées où un cours d'éducation physique a lieu.

« Très contente, car... il y a des jours d'école où on doit porter l'uniforme avec les jupes et les collants, et je n'aime pas vraiment les jupes à carreaux, car je me sens inconfortable, mais quand c'est des journées farfelues, c'est vraiment comme... plus confortable. » (Élève 21, entretien 4)

Les élèves réclament à plusieurs reprises la possibilité de porter des pantalons à l'école, comme les élèves du secondaire peuvent le faire. Pourtant, il n'est pas question d'abolir le port de l'uniforme. Au contraire, les élèves préfèrent garder l'uniforme pour la majorité du temps, pensant que sans lui, les choix de leurs vêtements pourraient causer

des problèmes. Par exemple, Élève 21 juge que certains portent des vêtements « spéciaux » et qu'ils pourraient « *show off* » (se vanter) de cette façon, perturbant l'atmosphère de l'école. L'importance de l'uniforme est aussi réitérée afin que tout le monde reste égal en termes de vêtements.

Comités [entretien 3]

Lorsque les comités ont été abordés (p. ex. le comité vert), les élèves souhaitent surtout avoir l'opportunité d'en créer des nouveaux qui rejoignent leurs intérêts. Ils ont parlé de l'implantation de présidents de classe, par exemple, ou encore de la création d'un comité se rassemblant pour jouer à des jeux de société. Aussi, ils souhaitent que les comités puissent regrouper des élèves de différents groupes, ce qui n'est malheureusement pas possible actuellement avec la pandémie. Certains pensent même que les comités permettent de favoriser la communication des élèves, même des plus timides. Dans une école idéale, ils aimeraient également avoir des locaux disponibles pour chacun des comités. Cependant, certains pensent que la participation aux comités ne devrait pas exiger de travail supplémentaire. Alors que certains considèrent que les comités motivent les élèves à aller à l'école, d'autres pensent qu'ils peuvent nuire s'il y a un manque d'intérêt.

Lecture [entretien 3]

Le grand intérêt démontré pour la bibliothèque reflète la passion pour la lecture que plusieurs élèves partagent. L'envie d'avoir un coin lecture dans la classe, que ce dernier ait un plus grand nombre de livres comportant aussi des styles différents, d'avoir de petits moments de lecture au retour des récréations et de pouvoir faire des cercles de

lecture sont des manifestations de cette passion. D'ailleurs, les élèves ne souhaitent pas seulement lire librement, mais de pouvoir lire en anglais plus souvent aussi.

Devoirs [entretien 2]

En plus des crochets qui n'enchantaient pas les élèves à la phase 2 et qui ont été abordés à la section 4.3.1.1 en ce qui concerne les enseignants, les élèves considèrent que les devoirs permettent de réactiver les connaissances pour mieux comprendre. Toutefois, ils trouvent parfois qu'il y en a trop et que les explications à leur propos manqueraient de clarté. Ils proposent une limite d'une page de français et d'une page de mathématiques par devoir. De plus, afin d'éviter les oublis, ils aimeraient bien pouvoir ranger tous leurs devoirs au même endroit. Par ailleurs, plutôt que d'avoir les devoirs le jour même, les élèves souhaiteraient pouvoir planifier leur semaine de façon autonome. L'élève 1 (entretien 1) racontait que l'an dernier, les devoirs étaient donnés le vendredi pour la semaine entière suivante alors que cette année, ils sont donnés un jour à la fois. Or, l'élève considère que c'est « une perte de temps » d'écrire à l'agenda chaque jour et que la façon de faire de l'année précédente lui plaisait davantage pour permettre de s'organiser soi-même.

Utilisation des appareils électroniques [entretien 4]

Lorsqu'il est question d'utiliser les appareils électroniques à l'école, les élèves sont réticents. Bien qu'ils apprécient l'accès aux appareils électroniques pour des projets d'enrichissement, ils ont souvent peur d'en faire une mauvaise utilisation. Par exemple, des élèves mentionnent avoir peur de briser l'appareil de l'école, de ne pas se déconnecter adéquatement de leur compte ou de subir des « arnaques » sans la

supervision de leurs parents. Dans tous les cas, les élèves préfèrent utiliser les appareils électroniques pour les travaux scolaires plutôt que pour les jeux.

« Parce que moi quand je vais à l'école, c'est que je n'ai pas comme... je n'ai pas l'humeur à aller... à avoir un portable et d'utiliser les électroniques pour autre chose que les projets. » (Élève 23, entretien 4)

En plus de ces éléments, les élèves ont fait plusieurs suggestions. Notamment, ils ont nommé leur désir de participer au choix des sorties scolaires pour que celles-ci rejoignent leurs intérêts. Ils souhaiteraient aussi qu'il y ait différents concours auxquels ils pourraient participer sur une base volontaire à l'école. Par exemple.... Ils disaient aussi apprécier la visite d'invités en classe pour des projets et travailler les différentes matières de façon « amusante ».

« Cette année, madame [Directrice pédagogique] a remplacé notre prof et elle a fait un Kahoot! Alors tout le monde écrivait des questions qu'on a apprises et après elle a parti un Kahoot! Et c'était le fun. » (Élève 10, entretien 2)

De plus, le dessin reste une activité appréciée par plusieurs, tant que ce dernier est libre et sans contraintes, alors que certains élèves peuvent avoir peur des jugements concernant leurs habiletés de dessin. Il serait souhaitable, toujours selon les élèves, que l'école offre du matériel de bricolage et que l'art plastique soit intégré davantage dans différents projets. Finalement, une élève souhaiterait que des spectacles de fin d'année soient organisés et que les élèves participent à leur élaboration.

4.3.1.4 Des éléments supplémentaires

Au terme des entretiens, des éléments ne faisant pas nécessairement partie des catégories présentées ci-haut (catégories de personnes, endroits et activités) ont été mis de l'avant par les élèves. Nous les présentons ci-après.

L'horaire [entretiens 2 et 3]

D'abord, des élèves ont partagé leur désir de pouvoir décider de leur horaire à l'école. En effet, ils aimeraient être en mesure de choisir la matière travaillée à un moment précis tout en ayant l'opportunité de se regrouper avec des élèves d'autres classes pour le faire.

« En fait ce serait spécial si admettons comme le lundi, sciences, maths, français, univers social, ceux qui veulent faire sciences, ils peuvent faire sciences. Elle peut donner les pages. » (Élève 11, entretien 2)

« Non, mais ce que je veux dire c'est que t'es pas obligé d'être dans la même classe que toujours... [...] Ouais comme genre toutes les classes un peu mélangées. » (Élève 7, entretien 2)

C'est donc cette idée de choix dans la planification de ses propres apprentissages qui a émergé des entretiens.

La langue [entretien 2]

Ensuite, le droit de parler la langue de son choix à l'extérieur des cours a été souhaité par plusieurs élèves lors de nos discussions. Le français étant exigé à l'école, les élèves aimeraient pouvoir avoir plus de flexibilité quant à la langue utilisée hors classe.

« Pour parler en anglais, c'est ça que je n'aime pas. Comme au moins dehors, on peut parler. J'ai même expliqué à mes parents, et ils ont dit eux-mêmes que ce n'est pas juste. On a même anglais dans la classe pour une matière. Ça nous aidera pour les notes et tout ça, anglais. Je comprends que c'est une école française et tout ça. Au moins dehors! » (Élève 24, entretien 2)

La proximité de l'école [entretien 3]

Puis, comme l'avait abordé brièvement Élève 18 lors de la première activité de la phase 2 (Section 4.2.1), la proximité de l'école aurait un rôle à jouer concernant la présence des élèves. En effet, des élèves mentionnent qu'ils trouvent que le trajet qu'ils ont à parcourir pour se rendre à l'école en autobus est trop long. D'autres apprécieraient habiter à proximité de l'école pour éviter la circulation souvent trop dense. Finalement, un élève propose même un transport direct et facile vers l'école, comme un passage souterrain.

4.4 Phase 4 : Diffusion sous forme d'affiches

Comme dernière activité, les élèves étaient responsables de participer à la diffusion des résultats du projet. Pour ce faire, nous avons préalablement inscrit les idées recueillies lors des activités précédentes dans un PowerPoint afin de pouvoir les présenter en entier aux élèves. Ces derniers étaient très réactifs pendant la présentation, approuvant ou désapprouvant des idées et entamant des discussions entre eux. Ces mêmes idées ont également été imprimées dans un tableau selon leurs différentes catégories. Par exemple, les idées concernant le besoin de discuter, d'avoir des amis et les possibles conflits ont été catégorisées dans « Social ». À la fin de la présentation, nous encourageons les élèves à choisir les thèmes qu'ils jugeaient les plus importants et nous déchirions ainsi la languette précoupée qui concernait cette catégorie à titre d'aide-mémoire pour leur affiche. Les élèves se sont placés eux-mêmes seuls ou en équipe pour venir chercher les sujets de leur choix. Il y avait bien plus de thèmes que d'équipes, ce qui fait que certaines équipes ont réalisé plus d'une affiche et que certains sujets n'ont pas été choisis. Il a été mentionné plus d'une fois aux élèves que c'était leurs idées et que s'ils n'étaient pas d'accord avec un élément, ils n'avaient pas à

l'écrire. Ils pouvaient reformuler à leur guise et même en ajouter s'ils avaient d'autres idées. Les seules consignes concernant les affiches ont été d'indiquer « Dans notre école idéale » comme titre afin d'uniformiser les résultats partagés. Ils ne devaient également pas signer les affiches pour conserver la confidentialité.

Nous avons apporté une vingtaine de cartons blancs et plusieurs crayons permanents noirs et bleus pour offrir du matériel aux élèves. Ils pouvaient aussi utiliser leurs propres crayons. Les élèves étaient très enjoués de faire leurs affiches, même qu'ils demandaient à les signer tellement ils étaient fiers de les exposer.

Le thème le plus demandé par les élèves au début a été la **bibliothèque**. D'ailleurs, pendant la dernière période de la confection, les élèves allaient justement en petits groupes à la bibliothèque afin de choisir leurs livres, dans le cadre des activités normales de leur classe. En revenant, plusieurs étaient très absorbés par la lecture des livres choisis. La bibliothèque semble être un espace très important pour eux. L'affiche la concernant est présentée ci-dessous (figure 4.2).

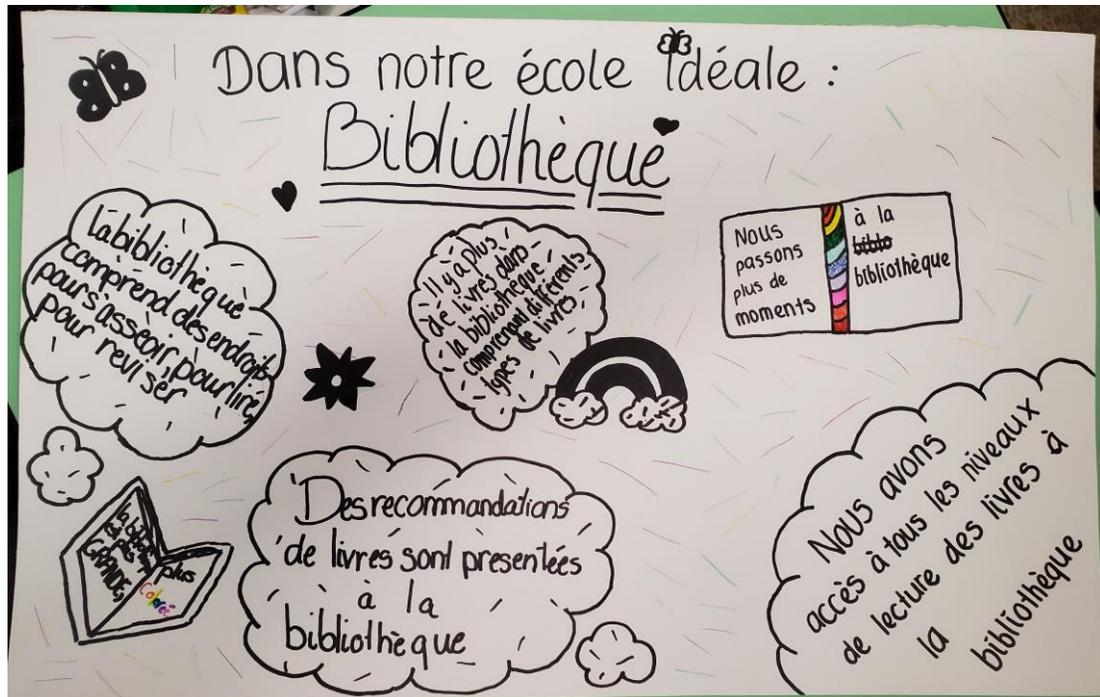


Figure 4.2 Dans notre école idéale : la bibliothèque

Une autre idée qui fut réclamée rapidement par la majorité des filles a été l'uniforme. Les élèves jugeaient les jupes trop inconfortables et souhaitaient avoir le droit, comme les élèves du secondaire, de porter des pantalons en dehors des cours d'éducation physique. L'affiche à cet effet est présentée ci-dessous (figure 4.3).

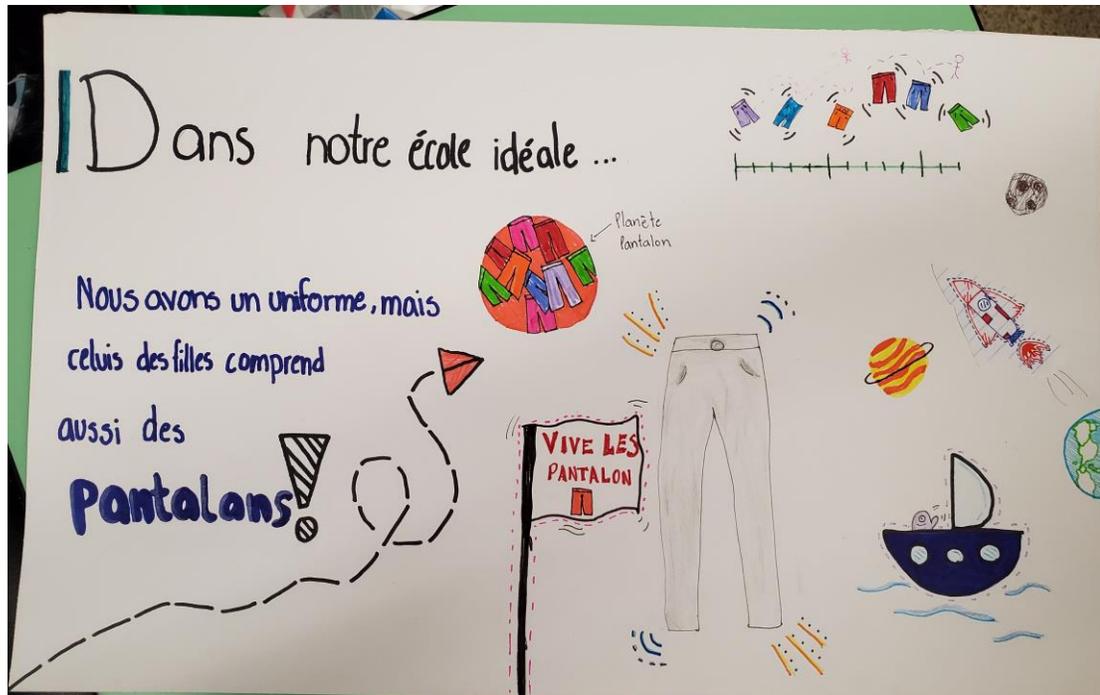


Figure 4.3 Dans notre école idéale : l'uniforme

À la vue de cette affiche, l'enseignante a partagé son inquiétude concernant sa diffusion dans l'école. En effet, elle a dit espérer que toutes les affiches se retrouveraient sur les murs, puisqu'elle avait peur qu'il y ait de la censure par la direction pour certains sujets plus chauds. Elle a vite fait référence à l'uniforme. Finalement, non seulement les affiches ont toutes été exposées dans un couloir passant de l'école par les élèves eux-mêmes, mais la direction du primaire a promis une visite aux élèves pour assurer un suivi de leurs idées. La direction a avoué connaître déjà l'opinion des filles concernant l'uniforme et être ouverte à une discussion à ce sujet. Elle a d'ailleurs déjà reçu une pétition de la part des filles à cet effet.

Il faut noter également que durant la réalisation des affiches, Élève 15 est venu demander si le droit à différentes coiffures pour les garçons avait été abordé. Comme

ce n'était pas le cas, nous l'avons encouragé à créer son affiche avec cette nouvelle idée s'il la jugeait importante. La voici donc ci-bas (Figure 4.4).

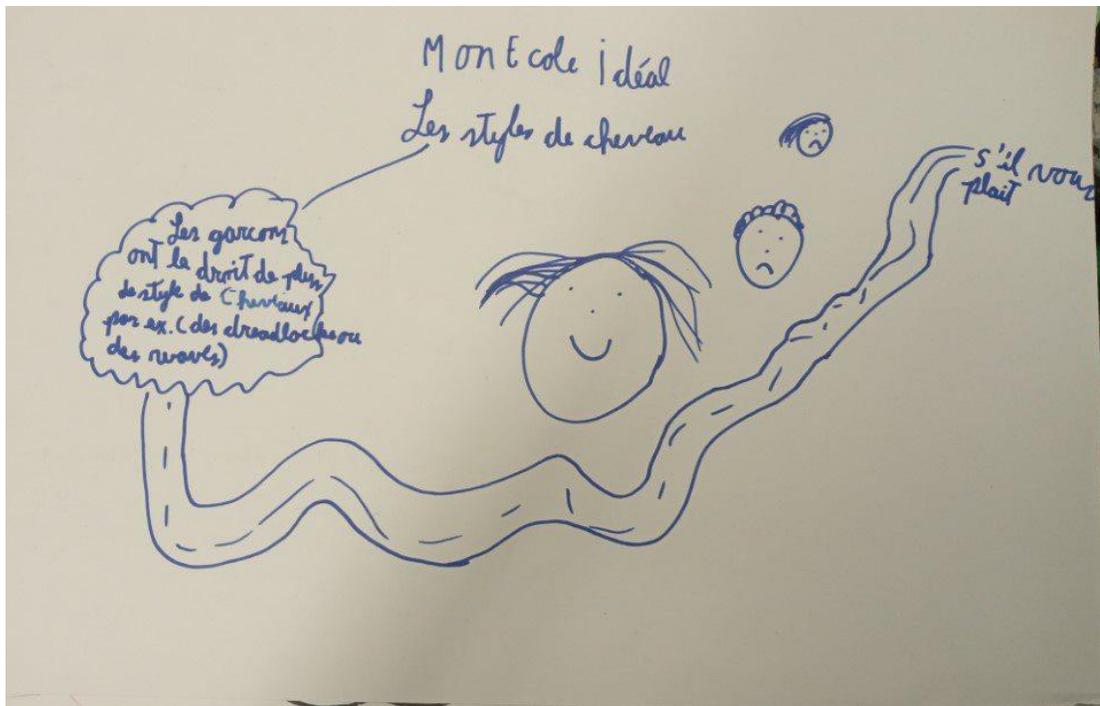


Figure 4.4 : Dans notre école idéale : les coiffures des garçons

Les autres affiches présentent différents thèmes abordés lors des phases 2 et 3, et sont présentées en annexe (Annexe F).

4.5 Synthèse des résultats

Au terme des différentes phases de la collecte de données, les élèves ont été en mesure de nommer des facilitateurs et des obstacles à leur présence, à leur participation et à leurs apprentissages à l'école, ce qui leur a permis de ressortir différentes caractéristiques d'une école inclusive qui leur tiennent à cœur. Cette synthèse permettra

de rappeler les principaux éléments soulevés dans ce présent chapitre, puis d'étayer ce qui sera discuté dans le chapitre suivant.

En ce qui concerne les catégories de personnes impliquées à l'école, l'élément qui prime concerne les relations entre les élèves, les enseignants et les surveillants, que ces relations agissent comme facilitateurs ou comme obstacles. La socialisation et la création d'amitiés entre les jeunes favoriseraient la présence, la participation et les apprentissages de ces derniers alors que les conflits nuiraient davantage. D'ailleurs, les surveillants sont considérés comme des obstacles à la résolution de conflits, la relation avec ces personnes étant négative. Du côté de l'enseignant, c'est la bienveillance et l'écoute qui sont souhaitées, percevant sa sévérité de manière péjorative. La relation avec les parents est aussi importante, puisqu'une communication plus accrue entre l'école et la famille est proposée par les élèves.

En ce qui concerne les endroits, ce sont la bibliothèque, la cafétéria, les toilettes, le gymnase et la cour de récréation qui sont les plus nommés. En général, les élèves souhaitent avoir de grands locaux colorés et bien aménagés. Toutefois, la bibliothèque est considérée comme un lieu très prisé les élèves, qui souhaitent pouvoir la fréquenter davantage, y retrouver des espaces pour lire et étudier ainsi que d'y ajouter une plus grande diversité de livres de tout niveau. L'accessibilité à la lecture est importante pour les élèves. La propreté des lieux est aussi mise de l'avant, que ce soit pour la cafétéria ou les toilettes. Le désir d'espace entre les élèves, d'une certaine intimité fait partie des éléments communs nommés à ces endroits. Les élèves souhaitent aussi avoir davantage d'équipements sportifs ainsi que de pouvoir accéder à toutes les sections de la cour de récréation.

En ce qui concerne les activités, l'élément fondamental relevé par les élèves est qu'ils souhaitent avoir davantage de choix. Que ce soit dans la sélection des sorties scolaires, dans la création de comités ou dans la conception des examens, les jeunes veulent avoir leur mot à dire sur ce qui les entoure. L'anxiété des évaluations, la quantité des devoirs et les contraintes en ce qui concerne le dessin, par exemple, peuvent agir comme obstacles, selon eux. Or, une liberté accrue du côté des élèves pourrait être bénéfique dans l'optique où les intérêts de ces derniers seraient mis de l'avant. Les élèves partagent même le désir de choisir l'horaire de la journée, permettant le mélange des groupes-classes.

Par ailleurs, d'autres éléments pertinents en dehors de ces catégories ont émergé. D'abord, le port de l'uniforme, bien que considéré essentiel, est fortement revendiqué par les filles en ce qui concerne la jupe à carreaux. Dans cette lignée, un garçon a également demandé à ce qu'il n'y ait plus de restrictions en ce qui concerne les coiffures masculines. Aussi, les élèves souhaitent pouvoir parler la langue de leur choix en dehors des heures de classe. Puis, la proximité de l'école est souhaitée par les élèves qui se plaignent parfois des trajets trop longs le matin.

Finalement, ces différentes caractéristiques, agissant tantôt comme facilitateurs, tantôt comme obstacles, seront discutées et questionnées davantage dans le chapitre suivant. Les termes *présence*, *participation* et *apprentissages* seront au cœur de cette discussion, établissant des liens avec les études existantes, pour mener à l'élaboration des caractéristiques d'une école inclusive telles que décrites par les élèves de 5^e année du primaire.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre permet un retour sur les caractéristiques d'une école inclusive soulevées par les élèves de 5^e année lors de la collecte de données en lien avec nos objectifs de recherche. La première partie de ce chapitre permettra de discuter des obstacles et des facilitateurs à la présence, à la participation et aux apprentissages à l'école rapportés par les élèves (section 5.1) pour ensuite présenter les caractéristiques d'une école inclusive telles que décrites par des élèves de 5^e année du primaire. Tout au long de cette discussion, des comparaisons seront effectuées avec les indicateurs relevés dans notre cadre conceptuel afin de discuter de ce que pourrait être une véritable école inclusive. Puis, dans une dernière partie, la participation des élèves à notre projet sera discutée davantage, réitérant l'importance d'entendre leur voix, mais aussi précisant les obstacles auxquels nous avons fait face dans la conduite de cette étude (section 5.2).

5.1 Obstacles et facilitateurs à la présence, à la participation et aux apprentissages à l'école

Au terme de notre étude, nous souhaitons identifier les facilitateurs et les obstacles à la présence, à la participation et aux apprentissages des élèves de 5^e année du primaire

à l'école (Phases 1, 2 et 3), pour ensuite établir ce que serait leur école « idéale », celle qui permettrait l'élimination de ces obstacles (Phases 3 et 4).

C'est donc en nous concentrant sur trois composantes fondamentales à l'inclusion en éducation selon Ainscow et Messiou (2018), à savoir la présence, la participation et les apprentissages, que nous discuterons des éléments les plus marquants de nos résultats. Décrivant une école qui en éliminerait les obstacles, les éléments promouvant l'« école idéale » selon des élèves de 5^e année du primaire sont perçus comme traitant du caractère inclusif de l'établissement scolaire. Ainsi, une synthèse de l'ensemble des caractéristiques d'une école pouvant être considérée comme inclusive terminera cette section.

5.1.1 Une école qui nuit à ou favorise la présence

La présence, telle que définie dans le deuxième chapitre, concerne le lieu d'apprentissage des élèves (où ils apprennent) ainsi que leur fréquentation scolaire fiable et ponctuelle (Ainscow et Messiou, 2018). Les facilitateurs et les obstacles à la présence sont discutés selon deux thématiques qui ont émergé de nos résultats, soit la proximité de l'école d'abord, puis l'accessibilité à cet établissement privé ensuite.

L'école à proximité

D'abord, nos résultats dévoilent que la **proximité de l'école** peut jouer sur la présence des élèves. En effet, les participants se plaignent des longs trajets lors des heures de pointe et partagent le désir d'habiter près de l'école. Un participant propose même la création d'un accès direct facile et rapide pour s'y rendre. Bien que dans le cas qui nous concerne les élèves fréquentent tout de même l'école en question en dépit du trajet à effectuer, on peut penser que si une école semblable avait été disponible plus près de

leur domicile, le choix de l'école aurait pu être différent. Aussi, certains mentionnent que le trafic peut engendrer des retards, surtout en hiver, ne leur permettant pas d'être présents à l'heure à l'école. L'UNESCO priorise d'ailleurs l'accès à l'école dans plusieurs de ses documents (2015; 2017), bien que les obstacles à cet accès aillent bien au-delà de la proximité de l'école. Malgré tout, on peut considérer ce manque de proximité comme étant un facteur d'exclusion. Il est clair cependant que le contexte urbain qui nous concerne s'éloigne des contextes internationaux où se rendre à l'école peut être un chemin bien ardu. Pourtant, malgré les voitures et le système de transport en commun bien développé dans la métropole et malgré ce milieu plus aisé financièrement, la proximité de l'école reste un facteur réclamé par les élèves de notre étude.

Des barrières à l'école dès le départ

Les obstacles concernant **l'admission** à l'école n'ont pas été nommés par les élèves. Pourtant, la direction a bel et bien mentionné la passation obligatoire d'examens ainsi qu'un seuil minimal requis pour pouvoir fréquenter l'établissement. Par ailleurs, une somme monétaire relativement importante est demandée pour y étudier. À l'âge des élèves, on peut penser que ce sont les parents qui s'occupent de ces aspects et qu'ils sont moins au courant des différentes conditions d'accès. De plus, comme les élèves ont parfois fréquenté uniquement l'école privée, ils n'ont pas nécessairement de comparaison avec une école qui demanderait moins de prérequis. Toutefois, cet obstacle s'accorde avec l'AE (2009) qui précise comme condition favorable au développement de l'éducation inclusive que les politiques d'admission doivent favoriser l'accès à l'école ordinaire pour tous les élèves. La présence de restrictions pourrait donc agir ici comme obstacle si on souhaite développer une école à laquelle tous peuvent avoir accès.

5.1.2 Une école qui nuit à ou favorise la participation

La participation, telle que définie dans le deuxième chapitre, se rapporte à la qualité des expériences des élèves quand ils sont présents, ces dernières devant inclure les points de vue des apprenants (Ainscow et Messiou, 2018). Permettre aux élèves d'exprimer leurs opinions est ici un élément clé pour discuter de la participation de ces jeunes. Ces expériences seront donc discutées du point de vue des élèves selon trois thématiques émergentes de nos résultats, soit la notion de choix, les relations interpersonnelles, puis les lieux d'apprentissage.

Des élèves ont la parole : le désir de choisir

Un élément clé émergent de notre étude concerne la notion de **choix** des élèves. De fait, les élèves ont proposé la possibilité de choisir l'**horaire** de la journée, en décidant eux-mêmes où et quand travailler sur un sujet en particulier. Cette façon de faire permettrait aux élèves ainsi de rejoindre le local désigné à la matière choisie tout en mélangeant les différents groupes-classes. Dans ce même ordre d'idées, les élèves souhaitent avoir la liberté de planifier eux-mêmes les **devoirs** de la semaine, plutôt que de devoir les faire un jour à la fois. Ils proposent même de participer à la confection des **évaluations** afin de pouvoir établir leur niveau de difficulté. Le choix de porter des pantalons conformes au code attendu (**uniforme**) est également fortement clamé par la majorité des filles, un sentiment partagé par les participants surtout parce qu'elles soulignent l'inconfort de la jupe plutôt que d'en faire une question d'inégalité entre les garçons et les filles. Choisir des vêtements confortables pour soi-même peut clairement favoriser la qualité de l'expérience scolaire des élèves. Permettre aux élèves de prendre part aux décisions qui les concernent, à commencer par leur habillement, serait un facilitateur à leur participation à l'école, comme le mentionnent Salisbury et McGregor (2002). Cela concorde d'ailleurs avec l'obligation que nous avons à l'égard de l'article

12 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) de les consulter pour des décisions qui les affectent (Lundy, 2007; Moran-Ellis, 2010).

Dans cette optique, en plus du souhait de participer au choix des sorties scolaires rapporté par les élèves, l'envie de ces derniers de créer de nouveaux comités s'agence avec ce droit de s'exprimer sur tout sujet qui les concerne de l'article 12 (ONU, 1989; Lundy, 2007). Les résultats de notre étude révèlent que la présence de comités dans l'école favorise la motivation des élèves, nous laissant penser qu'elle influence également favorablement leur participation. De fait, les élèves précisent que de travailler dans des comités permet une bonne communication, même pour les élèves les plus timides, puisqu'ils peuvent s'exprimer en sous-groupes. Les élèves ajoutent toutefois que le travail exigé par les comités doit rester volontaire, sans quoi cela pourrait devenir un obstacle à leur participation. Souhaitant répondre davantage à leurs intérêts, les élèves pourraient ainsi bénéficier d'un espace sécuritaire pour s'exprimer librement, facteur essentiel à la participation des enfants selon Lundy (2007). La formation de comités pourrait ainsi favoriser la participation des élèves dans une école inclusive où permettre à ces jeunes de s'exprimer serait une priorité.

Toujours dans cette volonté de choisir librement, les élèves de notre étude souhaiteraient pouvoir davantage parler la **langue** de leur choix en dehors des heures de cours. Outre la langue d'enseignement exigée, ils croient juste de pouvoir discuter en anglais, par exemple, lorsqu'ils ne sont pas en classe. Cette restriction pourrait nuire à leur participation dans l'optique où les élèves pourraient choisir de se taire plutôt que de partager une opinion dans une autre langue. De plus, sentir sa langue interdite pourrait affecter le bien-être des élèves qui fréquentent l'établissement, plusieurs parlant une autre langue que le français à la maison. Cet accueil et cette valorisation de la langue maternelle des élèves se retrouvent entre autres dans l'étude de Brown (2002)

et dans les indicateurs d'ERO, en Nouvelle-Zélande (2016). Dans cette optique, les élèves aimeraient pouvoir lire également dans la langue de leur choix. En ce sens, Brown (2002) mentionne qu'il faut savoir maximiser l'inclusion des cultures diverses dans l'environnement de la classe, et ce, dans les livres par exemple. Afin de situer cette exigence, il faut préciser ici qu'au Québec, depuis 1977, la Charte de la langue française fait du français la langue officielle de l'État et des tribunaux dans la province (*Charte de la langue française*, 1977). Selon le chapitre 8 de cette charte, le français est officiellement la langue d'enseignement dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires. Le Programme de formation de l'école québécoise précise d'ailleurs que l'école est « [...] invitée à porter une attention particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 4). Jongler avec cette obligation légale peut s'avérer complexe lorsqu'il est question de valoriser les autres langues parlées par les élèves. Sans toutefois négliger cette responsabilité de mettre le français au premier plan au sein de nos établissements scolaires, une école inclusive doit conserver une ouverture à la diversité des élèves. Permettre aux élèves de parler leur langue maternelle à l'école a d'ailleurs été révélateur dans l'étude de Magnan et ses collègues (2018), précisant que cela bonifierait même leurs apprentissages. Dans une optique inclusive, pour que l'autre puisse s'ouvrir sur la culture de l'école, il faut avant tout qu'il sente que sa culture est acceptée et valorisée. L'exclusivité de la langue française pour favoriser la participation et, à long terme, l'inclusion de tous les élèves est ainsi à revisiter.

Des relations qui définissent les expériences

Lorsqu'il est question de discuter de la qualité de l'expérience scolaire des élèves, leurs relations interpersonnelles semblent prendre, selon nos résultats, une place prépondérante, que ce soit entre les élèves ou avec les enseignants ou les surveillants.

En ce qui concerne les relations entre **élèves**, quelques obstacles peuvent survenir lors de conflits, notamment sur la cour de récréation ou lors des travaux d'équipe. Cette mésentente peut nuire à la participation des élèves dans les différentes activités scolaires et affecter le climat de l'école, une dimension favorisant l'inclusion d'ailleurs nommée entre autres par Sabando et ses collègues (2019). D'un autre côté, nos résultats montrent que la présence d'un nombre suffisant d'adultes disponibles et ouverts pour aider à la résolution de conflits serait favorable à un meilleur climat d'école pour les enfants rencontrés. Les élèves proposent aussi la mise en place d'un endroit réservé à la résolution de conflits dans la cour de récréation ainsi que la disponibilité d'outils pour les aider (p. ex., des chronomètres pour calculer le temps, des pièces pour tirer à pile ou face, etc.). Ces différents moyens favoriseraient un climat sain et sécuritaire, ce qui serait bénéfique également pour développer un sentiment d'appartenance à l'école, permettant à chacun d'y trouver sa place (CSÉ, 2017).

Au-delà de ces conflits, nos résultats soulèvent l'importance des amitiés. Pour les élèves rencontrés, les travaux d'équipe favoriseraient de nouvelles rencontres quand les regroupements sont formés au hasard par exemple. Aussi, l'organisation des pupitres doit, selon les participants, permettre une communication entre les élèves et les récréations doivent être suffisamment longues pour favoriser cette socialisation. Bref, les relations entre les élèves sont au cœur de l'expérience scolaire des jeunes et favoriseraient la participation à l'école. La socialisation est d'ailleurs une des trois missions du PFÉQ (Ministère de l'Éducation, 2006). ERO (2016) place d'ailleurs cette compétence sociale et émotionnelle comme étant un élément essentiel pour faire des apprentissages à l'école. Jacquet (2016) mentionne aussi qu'il est nécessaire d'être pourvu des compétences personnelles et sociales pour apprendre. Ainsi, nos résultats mettent de l'avant la pertinence des autres dans l'expérience scolaire des élèves, définissant l'école inclusive comme un milieu de socialisation important pour les

enfants. Afin de favoriser la participation des élèves, il faut tenir compte de ces relations en instaurant un environnement qui leur soit favorable, c'est-à-dire qui puisse offrir différentes opportunités d'échanges positifs.

En ce qui concerne les **surveillants**, la relation négative rapportée par les élèves de notre étude fait obstacle au soutien souhaité par ceux-ci de la part des adultes pour la résolution de conflits, entre autres. Notre étude précise que les élèves comptent sur l'aide des adultes, notamment des surveillants, pour les soutenir dans la résolution de leurs conflits. Or, cette aide ne serait ni constante ni douce de l'avis des élèves. Pour favoriser un bon climat à l'école, les surveillants doivent pourtant se mobiliser dans les mesures de discipline et les procédures de prévention de conflits, comme mentionné par Sabando et ses collègues (2019). D'ailleurs, du côté des **enseignants**, notre recherche révèle qu'une trop grande sévérité dans les mesures de discipline de la part de l'adulte peut brimer l'expérience scolaire des élèves. De fait, nos participants mentionnent trouver cela « malheureux » de recevoir des crochets pour des devoirs non faits et, dans certains cas, de devoir en plus refaire le travail lors d'un temps de jeux libres, ce qu'ils perçoivent comme une double punition. Ils aimeraient pouvoir avoir davantage d'avertissements. Ils ne souhaitent toutefois pas éliminer l'entièreté des crochets, puisqu'ils considèrent qu'après quelques avertissements, un crochet serait mérité. Ils assument donc la responsabilité de leurs actions, ce qui est d'ailleurs souhaité par les enseignants (Brown, 2002). Ainsi, une flexibilité dans les pratiques de discipline faciliterait la participation des élèves et favoriserait ce sens des responsabilités de la part des élèves (Brown, 2002). Une approche flexible et bienveillante de la part des adultes de l'école en ce qui concerne les pratiques de discipline favoriserait la qualité de l'expérience scolaire des élèves. Dans une école qu'on souhaite inclusive, cette approche devra être repensée et uniformisée entre les

différents intervenants afin de permettre une meilleure participation de la part des élèves.

La qualité des lieux d'apprentissage et de socialisation

En ce qui concerne les lieux d'apprentissage et de socialisation des élèves, ces derniers souhaitent avoir accès à toutes les sections de la cour de récréation, en plus d'avoir des **locaux** plus grands, plus colorés. En effet, certains locaux, comme la bibliothèque ou le gymnase, seraient considérés comme étant « trop petits », ayant un impact négatif sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves. De fait, dans le premier cas, les élèves n'ont pas d'espace pour s'asseoir, lire un livre ou étudier. Or, le Ministère de l'Éducation et du Développement à la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013) mentionne l'importance d'un environnement physique accessible où les élèves se sentent bienvenus, en sécurité et surtout valorisés. À sans cesse comparer la bibliothèque ou le gymnase à ceux des élèves du secondaire, les élèves ne semblent pas sentir cette valorisation au primaire dans leur école. Aussi, notre étude révèle la présence de déchets sur la cour de récréation, ce qui ne favorise pas non plus un bel environnement de jeu pour les élèves. Or, considérant que l'école est en quelque sorte la deuxième maison de l'enfant, puisqu'il y passe une très grande partie de son temps, l'environnement physique dans lequel il évolue a inévitablement un impact sur la qualité de son expérience scolaire. Cela est d'autant plus vrai lorsque la dimension de certains locaux empêche la réalisation de certaines activités, comme l'étude ou la lecture à la bibliothèque par exemple. Pour optimiser la participation des élèves dans une école inclusive, il faut ainsi considérer l'aménagement et la propreté des différents locaux, assurant un espace suffisant pour que l'élève s'y sente bien et confortable. Sentir que le meilleur nous est donné nous donne envie de donner le meilleur de nous-mêmes!

5.1.3 Une école qui nuit à ou favorise les apprentissages

Les apprentissages, tels que définis dans le deuxième chapitre, concernent les traces d'apprentissage tout au long du programme scolaire, pas simplement les résultats de tests ou d'examens (Ainscow et Messiou, 2018). Les facilitateurs et les obstacles concernant les apprentissages sont discutés selon quatre thématiques émergentes des résultats de notre étude, soit le rôle des autres dans les apprentissages des élèves, les différentes tâches scolaires, l'utilisation des appareils électroniques pour différencier les apprentissages ainsi que la mise en œuvre d'activités motivantes pour les élèves.

Le rôle des autres dans les apprentissages des élèves

D'abord, nos résultats ont su démontrer l'importance de l'apport des **parents** dans l'expérience scolaire des élèves. Les participants ont mentionné souhaiter que leurs parents soient davantage au courant de ce qui se passe à l'école pour mieux les soutenir puisque, dans le cas contraire, ils pouvaient nuire à leurs apprentissages. L'importance de cette communication accrue entre l'école et les familles est d'ailleurs appuyée par plusieurs auteurs (Bell, 2001; Brown, 2002; Gosselin-Gagné, 2018; Gouvernement de l'Alberta, 2013; Jacquet, 2016; Johnson et Asera, 1999; Lapointe et Dion, 2015; Salisbury et McGregor, 2002). Or, l'école a souvent l'habitude d'inclure la collaboration des parents lorsqu'il est question d'un plan d'intervention, puisque la loi l'oblige (*Loi sur l'instruction publique*, 2020). Pourtant, même sans cette mesure, la collaboration entre les parents et l'école favorise la réussite des élèves, leur permettant même d'obtenir de meilleurs résultats selon la Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Le même document stipule que l'assiduité des élèves et leur comportement en classe s'amélioreraient également, considérant le soutien fourni par les parents. Un parent qui perçoit l'école de manière positive influencera certainement son enfant à faire de même.

Il semblerait ainsi que, pour favoriser les apprentissages des élèves dans une école inclusive, l'implication des parents est indispensable.

Ensuite, les résultats de notre recherche précisent que l'**enseignante** doit se préoccuper de ses élèves ainsi que de leurs apprentissages. De fait, les participants ont mentionné qu'un manque de compréhension et d'écoute de la part de l'enseignante pouvait nuire à leurs apprentissages. Ce rôle de l'enseignant allant au-delà du simple passeur de connaissances, mais incluant également celui de guide ou de mentor est d'ailleurs la base du cadre éducatif de la Colombie-Britannique analysé par Jacquet (2016). Les résultats du mémoire de Poirier (2007) rapportent que les élèves à risque de décrochage manifestent des attitudes plus négatives envers leur enseignante, rapportant être moins engagés et percevant moins de soutien de la part de l'enseignante. On remarque ainsi l'importance de créer un lien de confiance entre l'enseignante et l'élève. De fait, sentir que l'enseignante s'engage dans la réussite de l'élève influencera sans aucun doute les apprentissages que fera ce dernier. Dans une école inclusive, un enseignant se doit donc d'être bienveillant, à l'écoute et compréhensif. La rigidité et la sévérité des enseignants ayant également été critiquées par les élèves de notre étude, une certaine flexibilité s'avère nécessaire.

Différentes tâches scolaires questionnées

Les élèves de notre étude ont mentionné deux tâches scolaires pouvant nuire aux apprentissages : les devoirs et les évaluations. D'une part, les **devoirs** peuvent faire obstacle aux apprentissages à la maison s'ils présentent des consignes floues et sont trop nombreux selon les participants qui ont d'ailleurs mentionné un ratio idéal d'une page pour un devoir en mathématique et d'une autre page en français. Cela s'agence avec Bell (2001) lorsqu'elle précise que les tâches données aux élèves doivent

représenter un défi considérable sans être trop répétitives pour être motivantes. D'ailleurs, plusieurs études discutent de la pertinence des devoirs. Chouinard et ses collègues (2006) viennent à la conclusion que même si les devoirs paraissent être une pratique pédagogique bénéfique, les résultats sont plutôt inconsistants. D'ailleurs, plusieurs perceptions ne seraient pas soutenues par la recherche, comme le besoin de donner des devoirs régulièrement et d'en donner beaucoup, le fait que les parents en souhaitent ou que les devoirs favoriseraient le développement du sens des responsabilités (Chouinard *et al.*, 2006). Pourtant, les élèves partagent l'avis que les devoirs permettent de consolider les apprentissages faits en classe. Ainsi, des conditions sont proposées par Chouinard et ses collègues (2006) pour en favoriser les bénéfiques : se doter de règles claires et explicites concernant les devoirs, soutenir les parents, privilégier la fréquence à la longueur, donner des devoirs qui ont du sens, particulariser les devoirs en offrant des choix et établir des routines en relation avec les devoirs. En ce sens, pour favoriser les apprentissages des élèves dans une école qui se veut inclusive, la question des devoirs pourra être discutée parmi l'équipe-école à la lumière de ces dernières conditions.

D'autre part, les élèves dénoncent la formule rigide lors des **examens**. De fait, ils souhaiteraient être guidés pendant ces derniers tout en ayant la possibilité de poser des questions. Le contexte actuel des évaluations serait un obstacle au niveau des apprentissages des élèves, puisque les contraintes et le temps alloué causeraient de l'anxiété. De fait, les élèves souhaitent ne pas voir le temps restant à une évaluation, de peur d'être complètement déstabilisés par le stress engendré. Cette façon de faire n'est pas nécessairement favorable à la réussite de tous les élèves, ouvrant la porte à une remise en question des méthodes d'évaluation pour qu'elles soient plus inclusives, moins contraignantes. Un contexte plus flexible, où les échanges seraient permis, et où le temps ne serait pas un obstacle pourrait être un contexte plus favorable à la

réalisation des apprentissages par les élèves dans le cadre d'une évaluation. D'ailleurs le PFÉQ (Ministère de l'Éducation, 2006) propose l'utilisation de différents outils et moyens n'ayant pas nécessairement un caractère officiel. Parmi ceux-ci, on y retrouve des grilles d'observation, des productions annotées d'élèves et des portfolios. Ainsi, pour favoriser les apprentissages des élèves dans une école inclusive, la passation d'examens dans des contextes rigides et particuliers devrait être revisitée afin d'assurer la meilleure méthode permettant d'évaluer le réel niveau de compétence des élèves, le facteur de stress ne favorisant pas un tel résultat.

L'utilisation des appareils électroniques pour différencier les apprentissages

Pour faciliter les apprentissages, les résultats de notre étude révèlent l'utilisation de **mesures d'aide individuelle**. En effet, un élève mentionne utiliser un ordinateur pour ses travaux scolaires, lors de la dictée par exemple, afin de l'aider à compenser certaines difficultés. Ce type de soutien pour les apprenants considérés à risque ou en difficulté est très important pour favoriser les apprentissages de tous et est soutenu par plusieurs études (Bergeron *et al.*, 2014; Gouvernement de l'Alberta, 2013; Horne *et al.*, 2008; Johnson et Asera, 1999; Rousseau et Thibodeau, 2011; UNESCO, 2017). Cependant, les élèves précisent ressentir de l'injustice devant l'utilisation de l'ordinateur par un camarade alors qu'ils n'y ont pas droit. Un manque de compréhension de la part des élèves serait la cause de ce sentiment et demanderait à ce qu'on explique clairement à l'ensemble des élèves les raisons qui ont poussé à cette mesure d'aide individuelle afin d'éviter qu'elle ne devienne un obstacle pour les autres. Ainsi, une réflexion autour de ces moyens de compensation peut être initiée. En effet, Bergeron et ses collègues (2011) se penchent sur la pédagogie universelle, soit une approche misant sur « l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves » plutôt que de « proposer un chemin quasi

unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent » (p. 92). Dans une telle optique, pourquoi ne pas envisager au préalable différents moyens à offrir aux élèves pour parvenir à réaliser des activités d'apprentissage et mobiliser leurs ressources, sans accentuer la différence d'un élève en particulier? Ces mesures d'aide compensatoires pourraient mener à ce que Doudin et ses collègues (2009) identifient comme une forme d'exclusion.

Parmi les approches explorées au sein des écoles pour concrétiser les visées d'une éducation inclusive, le CSÉ (2017) nomme la différenciation pédagogique, tout comme Rousseau et Thibodeau (2011) qui la privilégient en contexte hétérogène pour favoriser les apprentissages de tous. Tenir compte des rythmes d'apprentissage des élèves fait partie des éléments essentiels pour favoriser leur réussite (Bergeron *et al.*, 2014). L'utilisation des appareils électroniques pourrait être bénéfique pour favoriser cette volonté de flexibilité et de souplesse dans les activités d'apprentissage, pour tous. De fait, les élèves de notre étude appréciaient pouvoir utiliser l'ordinateur pour travailler sur des projets d'enrichissement, entre autres. C'est un moyen de permettre à certains élèves de travailler de manière autonome pendant que d'autres ont des suivis plus serrés avec l'enseignante. C'est donc en s'adaptant aux caractéristiques des élèves au préalable et en prônant la flexibilité dans notre différenciation pédagogique que nous pourrions permettre à tout un chacun de réussir à sa manière, sans être mis à l'écart.

Des activités d'apprentissage motivantes pour les élèves

Ensuite, pour favoriser les apprentissages des élèves, la mise en œuvre d'activités d'apprentissage motivantes pour eux est une thématique qui a émergé des résultats. Notre étude révèle que, pour faciliter les apprentissages, les élèves apprécient de **travailler les matières de façon « amusante »**. Ils nomment, par exemple, l'utilisation

d'un quiz « Kahoot » pour la révision de notions. Le quiz « Kahoot » a sûrement su être populaire auprès des élèves par son caractère ludique, le plaisir associé au jeu étant partagé par tous les enfants. On peut ainsi réfléchir aux différentes pratiques enseignantes qui permettent aux élèves de participer et de s'engager dans leurs propres apprentissages. Or, cette réflexion constante sur ses pratiques est importante et doit se poursuivre pour favoriser une éducation inclusive, comme le soulignent Ainscow et Booth (2002), l'UNESCO (2017), le CSÉ (2017), ERO (2016), Gosselin-Gagné (2018), le Ministère de l'Éducation et du Développement à la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013), Rousseau et Thibodeau (2011), puis Salisbury et ses collègues (2002), entre autres. En effet, « favoriser une variété de moyens d'expression faisant appel aux habiletés et aux intérêts des élèves » permettrait de « développer la motivation des élèves à apprendre et à s'engager davantage dans les activités pédagogiques » (Bergeron *et al.*, 2011, p. 95). Ainsi, pour favoriser les apprentissages, la mise en place d'activités rejoignant les intérêts des élèves permettrait de capter leur attention et de favoriser leur engagement. Il est donc de la responsabilité de l'enseignante de remettre en question ses pratiques, d'une part, mais aussi de s'assurer de bien connaître ses élèves pour concevoir différentes activités d'apprentissage qui puissent les tenir engagés.

Le fait que les enfants soient capables de nommer des obstacles et des facilitateurs à leur présence, à leur participation et à leurs apprentissages nous permet de nommer les caractéristiques qu'ils associent à une école idéale. Ainsi, une synthèse est présentée dans la section 1.1.4, incluant l'ensemble des résultats de notre étude.

5.1.4 Caractéristiques d'une école idéale telles que décrites par des élèves de 5^e année du primaire et leur correspondance avec celles d'une école inclusive

Reprenant les tableaux synthèses 2.1 et 2.2 de notre cadre conceptuel, nous nous sommes basés sur les indicateurs d'écoles inclusives et sur les études empiriques pour classer les caractéristiques d'une école idéale relevées par les élèves de 5^e année du primaire (Tableau 5.1). Les caractéristiques absentes des résultats de notre étude seront ensuite discutées selon les différentes dimensions du tableau.

5.1 Tableau synthèse des caractéristiques d'une école idéale selon leur dimension du point de vue d'élèves de 5^e année du primaire correspondant aux différentes dimensions et caractéristiques d'une école inclusive

Indicateurs de l'école inclusive	Point de vue des élèves de 5 ^e année du primaire
A – Créer une <i>culture</i> inclusive	
A1 – Bâtir une communauté	
Collaboration entre les partenaires (entre les membres du personnel, les parents, la communauté)	Participation des parents : soutiennent les apprentissages à la maison et sont au courant de ce que les élèves font en classe.
Responsabilité de tous , unicité (leadership partagé)	
Leadership de la direction	
Opportunités de travail collaboratif pour le personnel enseignant	
A2 – Établir des valeurs inclusives	
Valeurs d'équité, de flexibilité et de diversité partagées par l'ensemble des partenaires	Langues : valorisation des différentes langues parlées par les élèves (autre que le français) en permettant de parler la langue de son choix en dehors des heures de classe. Uniforme : permettre le port des pantalons aux filles dans l'uniforme. Surveillants : respect mutuel entre les surveillants et les élèves. Conséquences : système de discipline plus flexible.
Conserver des attentes élevées envers les élèves	Niveaux de lecture : permettre la lecture de tous les livres à tout âge, peu importe le niveau attribué à ce dernier.
Philosophie d'inclusion partagée par tous les acteurs	
Éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la participation des élèves	Enseignants : se préoccupent de leurs élèves et de leurs apprentissages. Devoirs : présenter des consignes claires et limiter la quantité de devoirs par soir. Examens : guider les élèves pendant les examens et présenter des questions qui sont claires.
B – Produire des <i>politiques</i> d'éducation inclusive	
B1 – Développer une école pour tous	

École accessible et adaptée à tous (tous les apprenants issus de leur communauté locale)	Cour de récréation : accès aux différentes sections de la cour. Proximité de l'école : habiter près de l'école ou avoir un accès direct facile et rapide pour s'y rendre.
Politiques claires et conformes aux accords internationaux et lois nationales (école pour tous)	
Milieu d'apprentissage commun / inclusif	Élèves : travaux d'équipe, formation des équipes au hasard, organisation des bureaux pour permettre la communication entre les élèves et des récréations suffisamment longues pour permettre de socialiser entre eux. Locaux : des locaux plus grands, plus colorés, permettant suffisamment d'espace entre les élèves et offrant un certain confort. Horaire : les élèves peuvent choisir où et quand travailler sur un sujet en particulier (changement de local, mélange des groupes). Comités : inventer plus de comités selon les intérêts des élèves, permettre une bonne communication même pour les élèves plus timides, offrir une motivation à aller à l'école, travailler sous base volontaire.
Climat d'apprentissage sécuritaire et valorisant (sentiment d'appartenance)	Conflits : suffisamment d'adultes disponibles et ouverts pour aider à régler les conflits, un endroit réservé pour la résolution de conflits et des outils disponibles pour aider à régler les conflits. Surveillants : plus gentils et plus doux avec les élèves, aident à régler les conflits calmement. Devoirs : liberté de planifier soi-même les devoirs dans la semaine, tout mettre dans le même cartable. Conséquences : plus d'avertissements avant de donner un crochet et des conséquences plus significatives. Pollution : éliminer la pollution sur la cour de récréation, ramasser les déchets, ajouter des poubelles.
B2 – Organiser le soutien à la diversité	
Qualité de la formation initiale des enseignants (considération particulière sur la diversité)	
Soutien de qualité pour les apprenants vulnérables	Mesures d'aide individuelle : compréhension de l'utilisation de l'ordinateur par un élève pour l'aider.

Réorganiser les services à l'élève dans une perspective de prévention, d'intervention en classe et de soutien au personnel enseignant.	
Maximiser les cultures diverses dans l'environnement de la classe (ex. livres, manuels...)	<p>Langues : valorisation des différentes langues parlées par les élèves (autre que le français) en permettant de lire dans la langue de son choix.</p> <p>Lecture : offrir une variété et une diversité dans le choix des livres (plus de livres, différents types, différentes langues).</p>
C – Développer des pratiques d'éducation inclusive	
C1 - Orchestrer les apprentissages	
Pratiques et évaluations inclusives favorisant la présence, la participation et les apprentissages de tous.	Examens : suffisamment de temps pour faire un examen et pour étudier, guider les élèves, ne pas afficher le temps restant et faire participer les élèves dans la confection des évaluations pour établir le niveau de difficulté.
Assurer l'offre d'un enseignement et d'apprentissage de haute qualité	Travail des matières : travailler de façon amusante.
Tenir compte des rythmes d'apprentissage et des caractéristiques individuelles	<p>Examens : Faire participer les élèves dans la confection des évaluations pour établir le niveau de difficulté.</p> <p>Mesures d'aide individuelles : tenir compte des difficultés d'un élève en lui offrant un outil supplémentaire.</p>
C2 - Mobiliser les ressources	
Ressources et services permettant de répondre aux besoins des élèves	<p>Mesures d'aide individuelles : compréhension de l'utilisation de l'ordinateur pour aider un élève.</p> <p>Appareils électroniques : accès à des ordinateurs pour faire des recherches.</p>
Connaissance et utilisation des services apparentés et intersectoriels (communauté)	<p>Visites et invités : recevoir des invités de l'extérieur pour faire des activités ou des projets.</p> <p>Sorties scolaires : faire des sorties scolaires, permettre aux élèves de choisir les sorties, respecter leurs intérêts.</p>

Absence de certains indicateurs dans le discours des élèves

Alors que le tableau 5.1 fait état des caractéristiques d'une école idéale et leur correspondance avec les celles d'une école inclusive telles que rapportées par les élèves rencontrés (colonne de droite), nous constatons, au terme de notre étude, que certains indicateurs relevés dans les écrits (colonne de gauche) n'ont pas été abordés par nos participants. Dans un premier temps, en ce qui concerne la « culture inclusive », les indicateurs en lien avec la **direction** sont absents du discours des élèves. Pourtant, la direction était une personne nommée lors de la première activité de la phase 2 de la collecte de données (chapitre 4). En effet, seize (16) élèves partageaient une relation positive avec la direction alors que trois (3) en partageaient une plus ou moins positive. Dans les phases subséquentes de la collecte des données, la direction n'a pas fait l'objet des journaux de bord et il n'en a pas été question dans les propos des élèves lors des entretiens. Cela peut s'expliquer par le fait que la direction n'est pas nécessairement une figure présente dans le quotidien de l'élève au même titre que peuvent l'être les enseignants et les surveillants. De plus, comme la direction se mobilise peut-être davantage auprès du personnel enseignant pour s'assurer de répondre aux besoins des élèves, ces derniers peuvent se sentir un peu moins concernés. Pour partager son leadership et assurer un engagement bienveillant de la part de la direction au sein de l'école, on pourrait penser que sa présence auprès des élèves pourrait être mise davantage de l'avant. Par ailleurs, considérant le malaise que certains élèves ont évoqué concernant la salle des enseignants, il est possible de s'imaginer que le bureau de la direction peut être intimidant. En ce sens, l'absence de la direction dans le discours des élèves peut être reliée à un sentiment d'inaccessibilité ou un désir de plaire à l'adulte « haut-placé ».

Dans cette optique, les **opportunités de travail collaboratif pour le personnel enseignant** n'ont pas été discutées par les élèves. Or, on peut imaginer que le travail que fait le personnel enseignant n'est pas entièrement connu des élèves et que l'ampleur de la planification et du travail collaboratif ne peut être perçue entièrement par ces derniers.

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne l'établissement de « valeurs inclusives », il n'a pas été question spécifiquement, dans notre recherche, du partage par tous les acteurs d'une **philosophie d'inclusion**. Cela peut s'expliquer simplement par le fait que ces termes sont davantage techniques et relèvent d'études empiriques sur l'éducation inclusive. Or, les élèves n'ont pas ce bagage théorique et se basent davantage sur des éléments relevant de leur expérience scolaire personnelle. Cette philosophie n'est donc pas discutée par les élèves. Toutefois, sans l'avoir mentionné directement, la gentillesse et la bienveillance souhaitée autant de la part de l'enseignante que des surveillants pourraient être interprétées comme étant des valeurs inclusives devant faire partie d'une philosophie d'inclusion et être partagées par l'ensemble des acteurs scolaires.

Dans un troisième temps, lorsqu'il est question de développer « une école pour tous », les élèves n'ont pas, dans le cadre de notre étude, abordé les **politiques claires et conformes** aux accords internationaux et aux lois nationales. Encore une fois, ces politiques se retrouvent loin du quotidien des élèves et restent très abstraites.

Dans un quatrième temps, en ce qui concerne l'organisation du « soutien à la diversité », la **qualité de la formation initiale des enseignants** n'a pas été l'objet du discours des élèves. Selon nous, pour pouvoir discuter de ces éléments, des informations auraient dû être partagées aux élèves en ce qui concerne ces formations

afin qu'ils puissent avoir un point de vue éclairé sur le sujet. Tout de même, sans avoir discuté de la qualité de l'enseignement reçu ou des compétences des enseignants, les élèves ont partagé des comportements qu'ils jugeaient nuisibles (p. ex., crier après les élèves). La méthodologie utilisée dans le cadre de notre étude se concentrait davantage sur l'expérience scolaire des élèves au quotidien, nous concentrant sur les personnes, les endroits et les activités présents dans l'école. Il en va de même pour la **réorganisation des services à l'élève** dans une perspective d'intervention en classe et de soutien au personnel enseignant. Cela aurait demandé que les participants se retirent de leur rôle d'« élèves » pour se mettre dans la peau de celui du personnel enseignant.

5.2 Participation des élèves à la recherche

Notre étude est innovante dans l'optique où elle priorise la participation des élèves de 5^e année du primaire à la recherche. En effet, nous avons vu, dans le cadre du deuxième chapitre (section 2.2.2), que la Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU (1989, article 12) prescrit d'écouter les enfants et de considérer ce qu'ils ont à dire. Souhaitant identifier des caractéristiques d'une école inclusive, c'est une pratique inclusive en soi d'inclure les élèves dans le processus de recherche (Ainscow et Messiou, 2018).

Malgré tout, Lundy (2007) a relevé, dans son travail, des obstacles à la participation des enfants qu'elle associe aux inquiétudes des adultes. Qu'il s'agisse de scepticisme envers les habiletés des enfants, d'une peur de perte de contrôle ou d'un trop grand investissement, les adultes peuvent nuire au droit des enfants d'être entendus. Toutefois, dans le cadre de notre étude, nous nous sommes rendu compte que malgré la volonté des adultes d'entendre les enfants, des obstacles à leur participation peuvent persister. De fait, n'ayant pas l'habitude de se voir offrir cette place, les élèves ont

semblé plutôt anxieux pendant la collecte des données. Dès la première visite pour la présentation du projet, alors que nous mentionnions notre désir de connaître ce qui serait une école idéale pour les élèves, une participante a partagé qu'elle pensait qu'il fallait demander aux enseignantes ce genre de questions plutôt qu'aux enfants. Par ailleurs, au cours de la première activité, les élèves demandaient sans cesse la validation de leurs réponses, de peur de faire des erreurs. En effet, les élèves persistaient à demander si leurs réponses étaient « bonnes », même s'il leur était répété qu'aucune mauvaise réponse n'était possible et que tout était bienvenu.

Cette peur de se tromper et ce désir de plaire à l'adulte ont surtout été des obstacles lors de la deuxième activité. L'enseignante avait d'ailleurs déjà partagé une inquiétude concernant leur participation aux journaux de bord, puisqu'elle sentait beaucoup d'insécurité chez ses élèves, eux qui lui demandaient sans cesse l'approbation pour réaliser diverses tâches. Elle a même dit « c'est tout juste s'ils ne me demandent pas la permission pour respirer ». Nous avons pu remarquer cette insécurité, puisqu'une participante (Élève 1) est venue nous dire qu'elle n'avait rien écrit parce qu'elle ne savait pas quoi écrire. Elle avait peur « de ne pas être bonne ». Cela peut également expliquer la participation inégale aux journaux de bord, puisque les élèves étaient laissés davantage à eux-mêmes dans l'activité. Nous n'étions pas présents pour guider les élèves dans leurs réflexions et l'enseignante ne pouvait pas vraiment les aider.

Cette insécurité de la part des élèves est en lien avec ce déséquilibre dans la relation de pouvoir entre l'adulte et l'enfant que mentionnaient Einarsdóttir (2007) et Punch (2002). En effet, comme vu au chapitre 3, Punch (2002) précise que cette relation de pouvoir inégale peut être expliquée par le fait que ce sont les adultes qui dirigent toutes les sphères de la vie des enfants, ce qui est notamment le cas à l'école. Les enfants s'attendraient donc à ce que l'adulte exerce son pouvoir sur eux, n'étant pas habitués à

être traités à parts égales avec ce dernier. Or, le comportement des enfants lors des premières activités de notre étude tend à confirmer cette hypothèse. Cependant, une fois arrivés à l'activité 3, soit les entretiens, nous pouvions déjà voir une plus grande aisance de la part des élèves à partager leurs opinions sans restrictions. Un entretien indirect en sous-groupes sous forme de discussion, comme le suggérait Einarsdóttir (2007), semble réellement avoir placé les élèves dans une toute nouvelle posture. Plutôt que de recevoir une tâche écrite de la part d'un adulte, un peu comme un travail à corriger, ils étaient maintenant en travail d'équipe pour faire comprendre à la chercheuse le fonctionnement de l'école ainsi que ses facilitateurs et ses obstacles. Donc, les premières activités ont permis, malgré les insécurités des élèves, de recueillir un minimum d'informations pour nourrir ces entretiens qui ont été l'élément clé de la collecte de données. Une combinaison des différentes méthodes est donc en effet essentielle pour favoriser la participation des élèves, bien qu'elle n'ait pas permis, dans le cadre de notre étude, de surmonter en tout temps cette relation de pouvoir entre l'adulte et l'enfant, cela malgré les précautions que nous avons prises.

Finalement, notre étude s'appuie sur le droit d'accompagnement des enfants de la part des adultes mentionné dans l'article 13 de la Convention relative aux droits des enfants (Lundy, 2007). En effet, les différentes activités prévues ont permis aux élèves d'exprimer leurs opinions de différentes manières, cherchant à leur donner l'espace, la voix, l'audience et l'influence, c'est-à-dire les quatre facteurs nécessaires à leur participation au sein de notre processus de recherche selon Lundy (2007). Les différentes étapes ont su rassurer les élèves qui, dès le début, semblaient prendre un pas de recul. C'est d'ailleurs ce manque d'accompagnement qui pourrait être la cause d'une participation inégale aux journaux de bord (activité 2). Nous verrons ci-dessous ces quatre facteurs en détail.

L'espace

Pour favoriser un espace sécuritaire où l'enfant sent qu'il peut s'exprimer sans peur de répercussions négatives (Lundy, 2007), nous avons demandé à l'enseignante de ne pas être présente lors des activités. Ainsi, les élèves pouvaient partager librement leurs opinions. Nous leur avons répété à plusieurs reprises que l'anonymat serait respecté et que leurs réponses resteraient confidentielles. Comme ils avaient le dernier mot sur les résultats qui ont été diffusés, ils pouvaient même s'en assurer. Cela ne semblait toutefois pas inquiéter les élèves plus qu'il ne le faut, puisqu'ils ont demandé plusieurs fois à signer leur affiche lors de la diffusion.

Puis, pour favoriser la participation d'une diversité d'enfants, nous avons offert une variété de méthodes leur permettant de s'exprimer. Ainsi, ils ne seraient pas brimés par leurs habiletés en écriture, par exemple, ou leur timidité lors de discussions de groupe. Les modalités tantôt en grand groupe, tantôt individuellement, puis tantôt en sous-groupes, ont permis cette flexibilité. Par exemple, dans notre étude, nous constatons qu'Élève 25 n'a participé qu'aux journaux de bord, puisque c'était l'activité avec laquelle elle était le plus à l'aise. En ce sens, la diversité des méthodes a permis la participation de cette élève.

La voix

Dans cette même optique, l'utilisation de différentes méthodes de collecte de données a permis de faciliter l'expression du point de vue par les élèves. En effet, les élèves étaient accompagnés à travers quatre activités différentes pendant lesquelles ils étaient

amenés à partager leurs opinions sur les personnes, les endroits et les activités à l'école. Dès le début de la collecte des données, nous pouvions sentir de l'anxiété de la part des élèves devant le projet. Les étapes guidées ont permis d'accompagner les élèves dans le développement de leurs idées, ne les laissant pas seuls devant notre question de recherche. De plus, nous avons utilisé des méthodes facilitant leur participation, priorisant par exemple une discussion de groupe lors des entretiens à une entrevue individuelle traditionnelle. Ainsi, la majorité des élèves étaient bien à l'aise d'exprimer ce qu'ils avaient à dire, même qu'ils explicitaient souvent le désir d'excéder le temps prévu pour ces entretiens.

L'audience

En ce qui concerne ce troisième facteur, nous nous sommes assurés que le point de vue des élèves serait entendu. Pour ce faire, nous avons d'abord choisi l'école en fonction de l'ouverture de la direction et de l'enseignante participant à la recherche. L'intérêt d'entendre les enfants sur un sujet qui les concerne faisait partie des critères de sélection décrits au troisième chapitre. Par ailleurs, les élèves ont confectionné des affiches présentant les résultats de la recherche qu'ils ont eux-mêmes exposées dans les corridors de l'école à la vue de tous les acteurs scolaires. Pendant notre visite, nous avons déjà pu être témoins d'enseignants curieux qui venaient lire les produits finaux des élèves. Par ailleurs, la direction a promis de visiter la classe concernée pour les féliciter de leur travail et leur assurer un suivi.

L'influence

Ce dernier facteur est sans doute celui qui est le plus difficile à vérifier dans le cadre de notre recherche. De fait, bien que la direction ait promis de considérer les résultats

partagés par les élèves et d'assurer un suivi avec eux, nous n'avons pas les moyens de vérifier que cette promesse ait été tenue. Considérer ce que les enfants ont à dire va pourtant au-delà de les écouter (Lundy, 2007). Nous avons malgré tout eu des discussions avec la direction à ce sujet alors qu'elle démontrait un réel intérêt de réagir aux propositions des élèves. L'enseignante partageait aussi un désir revendicateur de faire entendre toutes les idées, s'inquiétant qu'il y ait des censures. En effet, comme le port de l'uniforme était un sujet plus chaud, elle craignait que la direction refuse d'exposer l'affiche concernant ce sujet, ce qui, heureusement, ne fut pas le cas. Néanmoins, en gage de suivi avec les collaboratrices que sont la direction et l'enseignante titulaire de la classe, un résumé des résultats leur sera envoyé.

5.3 Résumé de la discussion

Au terme de ce chapitre, nous avons discuté de différents facilitateurs et obstacles à la présence, à la participation et aux apprentissages des élèves participants. En effet, leur expérience scolaire pourrait être affectée notamment par la proximité de l'école, surtout en ce qui concerne la longueur du trajet pour s'y rendre, ainsi que par ses conditions d'admission. Cette expérience semble également affectée par une conception de la discipline qui est plutôt punitive, lorsqu'il est question de crochets pour les devoirs oubliés ou de retenues. Aussi, le droit de prendre des décisions, de faire des choix permettrait une plus grande participation de la part des élèves. Les relations interpersonnelles et la qualité des lieux d'apprentissage et de socialisation semblaient jouer un grand rôle également dans leur expérience scolaire. On constate également l'importance du rôle des parents et des enseignants pour soutenir les apprentissages des élèves. Certaines tâches scolaires sont d'ailleurs remises en question, comme les devoirs et les examens. Puis, l'utilisation des appareils électroniques permettrait de différencier l'apprentissage alors que des activités motivantes sauraient garder les

élèves engagés. Ces facilitateurs et ces obstacles ont mené à des caractéristiques d'une école idéale qui correspondent à celles d'une école inclusive selon notre définition tirée de la littérature de recherche, puisqu'elle favorise la présence, la participation et les apprentissages des élèves. Ces caractéristiques ont donc été présentées en parallèle avec les indicateurs relevés dans le second chapitre. Cette démarche a permis, entre autres, de faire ressortir des indicateurs qui n'ont pas été nommés par les élèves, comme ceux concernant la direction, par exemple, ou les politiques. Puis, notre discussion s'est terminée avec les enjeux entourant la participation des élèves à notre recherche. En effet, malgré les précautions prises en fonction des quatre facteurs nécessaires à une bonne participation que sont l'espace, la voix, l'audience et l'influence selon Lundy (2007) en plus des considérations éthiques et méthodologiques spécifiques à l'enfance, notre étude révèle la présence d'obstacles à la participation pleine et libre des élèves.

CONCLUSION

Notre étude exploratoire se penchait sur les caractéristiques d'une école inclusive, soit une école qui favorise la présence, la participation et les apprentissages de tous les élèves qui la fréquentent. Rappelons-nous que la mise en œuvre d'une école inclusive est difficile au Québec, que ce soit à cause d'une centration sur les diagnostics, d'un besoin de prise en compte de l'hétérogénéité, d'un système à trois vitesses ou de l'impossibilité d'établir un modèle unique d'éducation inclusive étant donné la polysémie du terme. En contexte montréalais, cette hétérogénéité se fait beaucoup sentir. Ce contexte nous a donc poussés à nous questionner sur ce que pourrait être une école qui s'adapte aux caractéristiques de toute cette diversité d'enfants. Nous nous sommes intéressés particulièrement à des élèves de 5^e année du primaire d'une école privée située dans la région métropolitaine.

À travers le monde, plusieurs exemples d'écoles s'inscrivant dans une approche dite « inclusive » incluent des pratiques pour s'y prendre autrement (p. ex., Bell, 2001; Johnson et Asera, 1999; Gosselin-Gagné, 2018). Cependant, peu d'études incluent la participation des élèves dans le processus de recherche comme l'ont fait Ainscow et Messiou (2018) en Angleterre par exemple. Pourtant, on considère que les enfants sont aptes à rendre compte de leur expérience et qu'il est bénéfique de leur donner une voix (Bragg, 2010). Or, étant les premiers concernés par le contexte scolaire et considérant que la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (1989) garantit à

l'enfant ce droit de s'exprimer, d'être entendu et d'être considéré (article 12), le besoin de mettre les enfants au premier plan de notre recherche s'est avéré incontournable.

Pour ce faire, nous avons documenté et analysé, selon une approche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018), les caractéristiques d'une école inclusive selon le point de vue des élèves de 5^e année du primaire. Pour y arriver, nous avons consulté la littérature issue de la recherche et de documents officiels pour relever des indicateurs d'une école inclusive dans un premier temps, puis des caractéristiques de l'école inclusive provenant d'études empiriques dans un deuxième temps. Une mise en commun des informations recueillies a permis d'élaborer des caractéristiques selon leurs dimensions qui ont été identifiées par la recension (Tableau 2.2). Notre cadre conceptuel a également permis d'établir la place de l'enfant au sein de la recherche.

Considérant l'importance de mettre de l'avant les points de vue des enfants dans notre recherche et les implications de l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989), nous avons suscité la participation des élèves du primaire et considéré leur expérience scolaire pour identifier, selon leurs points de vue, les caractéristiques d'une école qui favoriserait la présence, la participation et les apprentissages de tous les enfants qui la fréquentent. Pour ce faire, nous cherchions à savoir ce qu'étaient les facilitateurs et les obstacles à leur présence, à leur participation et à leurs apprentissages à l'école. Puis, nous souhaitions les amener à décrire ce que serait leur école « idéale », celle qui permettrait l'élimination de ces obstacles. Notre étude contribue ainsi à regrouper des indicateurs d'une école inclusive présents dans la littérature tout en y repérant des caractéristiques auxquelles les enfants rencontrés tiennent.

En ce sens, notre étude a permis à des élèves de 5^e année du primaire de partager leurs points de vue sur un sujet qui les concerne au plus haut point : l'école. Considérant les études peu nombreuses mettant de l'avant le point de vue des enfants, notre étude se démarque par son ancrage dans l'expérience scolaire des élèves, mais également par sa méthodologie originale conçue entièrement pour favoriser la participation des enfants.

En effet, en priorisant la participation des enfants de 5^e année du primaire, nous avons pu identifier des caractéristiques d'une école inclusive qui se rapprochent de l'expérience scolaire des élèves. Comme chacune des étapes de la collecte est alimentée par les points de vue des élèves, les résultats reflètent leur réalité. C'est donc à partir de leur vécu qu'ils ont pu évaluer la qualité de leur expérience scolaire. On constate entre autres que les relations interpersonnelles sont un élément clé de l'expérience scolaire des enfants, la bienveillance et la flexibilité étant des valeurs devant être partagées par les adultes de l'école, surtout en ce qui concerne les pratiques de discipline. On peut aussi nommer l'importance de la qualité des lieux d'apprentissage et de socialisation ou le rôle des autres (enseignants et parents) dans les apprentissages des élèves. Au final, en étant peu ancrés explicitement dans le quotidien des élèves, les indicateurs organisationnels concernant les politiques, les formations ou les directions n'ont pas fait partie du discours des participants, ne signifiant pas néanmoins qu'ils n'auraient pas été en mesure de s'exprimer sur ces questions. De fait, le caractère non directif de notre recherche n'a pas guidé les élèves vers cette avenue, n'initiant pas ce sujet de discussion auprès d'eux. Les caractéristiques d'une école inclusive partagées par les élèves ont donc émergé naturellement, reflétant réellement ce qui les concerne directement et ce qui est visible au sein de nos établissements scolaires. Les résultats sont alors véritablement ancrés dans l'expérience scolaire des élèves.

En portant une attention particulière aux résultats, on remarque aussi que le désir d'avoir le choix et de participer aux prises de décision pour des sujets qui les concernent favorise l'expérience des élèves. Or, cela met d'autant plus d'importance sur la nécessité d'une recherche mettant la participation des élèves au premier plan, puisque le point de vue des élèves n'est pas souvent recueilli. En effet, sur les 211 études empiriques initialement relevées au deuxième chapitre (Figure 2.3), seulement six (6) priorisaient la perspective des élèves. On relève souvent le point de vue des adultes pour des sujets qui concernent les enfants, allant questionner l'enseignante, la direction ou les parents par exemple. Or, l'importance de les entendre et de les considérer plus fréquemment est renforcée par les insécurités partagées par les participants à notre étude.

Ainsi, le rôle de la chercheuse était d'offrir un espace sécuritaire et des méthodes adaptées pour recueillir au mieux leurs points de vue au sujet des caractéristiques d'une école « idéale ». Aussi, pour favoriser cette participation, notre méthodologie a été conçue en réfléchissant aux différents enjeux qu'implique une prise de parole de la part des enfants. Pour favoriser et soutenir la participation des élèves, nous avons fait un travail de recension des méthodes adaptées à l'enfance (Tableau 3.1). Nous avons ensuite priorisé une combinaison de méthodes de collecte de données qui s'en inspirent (schéma en toile d'araignée, journal de bord à l'écrit ou en dessin et entretien) comme le suggérait Punch (2002), cela afin de mieux recueillir le point de vue de tous les élèves, qu'importe leurs caractéristiques. Ainsi, un élève plus timide pouvait se sentir plus à l'aise de s'exprimer sur papier qu'en entretien. D'un autre côté, un élève qui avait des difficultés en écriture pouvait être plus libre de s'exprimer oralement ou par le dessin. Par ailleurs, nous avons également pris en compte l'âge des enfants, les possibilités en contexte de pandémie ainsi que nos objectifs et questions de recherche.

Notre étude permet donc la mise à l'essai d'une méthodologie originale conçue à partir d'une combinaison de méthodes favorisant la participation des enfants.

En plus des enjeux méthodologiques, nous avons également porté une attention particulière aux enjeux éthiques qui concernent la participation des enfants. Afin d'assurer une participation entièrement volontaire, nous avons demandé aux enfants s'ils souhaitaient participer à chacune des activités au début de ces dernières, en plus du formulaire signé préalablement. Aussi, nous avons réitéré le rôle de la chercheuse plusieurs fois comme guide et accompagnatrice des élèves dans l'élaboration de leurs idées, étant surtout à l'écoute de ce qu'ils avaient à dire. En ce sens, pour assurer de partager leurs idées, les élèves avaient le dernier mot sur les résultats à diffuser en confectionnant des affiches contenant les caractéristiques d'une école « idéale » les plus importantes pour eux. Ce sont ces affiches, écrites et conçues par les élèves de 5^e année du primaire, que la direction, les membres du personnel de l'école et les autres élèves ont pu consulter.

Les caractéristiques relevées par les élèves sauront sans doute favoriser la mise en œuvre d'une école inclusive au Québec. Cependant, comme toute étude, la nôtre présente aussi ses limites. D'abord, il faut toujours garder à l'esprit que la compréhension même de l'inclusion en éducation varie d'une école à l'autre, voire d'un intervenant à l'autre au sein d'une même école (Rousseau et Thibodeau, 2011). En ce sens les résultats sont directement liés au contexte dans lequel ils ont été émis. Bien que le critère de transférabilité que nomme Savoie-Zajc (2018) soit favorisé par la tenue d'un journal de bord par la chercheuse ainsi que par une description du contexte dans lequel s'est déroulée l'étude, la généralisation des résultats obtenus est à faire avec prudence. Le contexte de l'école privée choisie ne reflète pas nécessairement celui de l'ensemble des écoles primaires montréalaises, chacune ayant ses particularités. Par

ailleurs, malgré les précautions prises pour minimiser la relation de pouvoir entre l'adulte et l'enfant, cette dernière est tout de même présente, puisqu'elle est normée dans nos interactions adultes/enfants. Cette désirabilité de plaire a surtout été perçue dans les journaux de bord que devaient remplir les élèves. En effet, bien que cette méthode s'inscrive dans une étude où nous souhaitions varier les modes de collecte de données pour rejoindre les préférences des élèves et favoriser leur participation, la consignation écrite ou dessinée dans un journal pouvait ressembler davantage à une tâche scolaire dans laquelle l'adulte a souvent une position d'autorité. Puis, le contexte pandémique dans lequel a été menée la collecte de données apporte lui aussi ses limites, qu'il s'agisse de l'accès à l'école plus restreint, de l'horaire des visites souvent chamboulé et de la proximité des élèves plus ardue pour la création d'une relation de confiance entre la chercheuse et les participants. Heureusement, comme nous avons déjà eu des contacts avec l'école en question, il nous a tout de même été possible d'accéder facilement aux élèves. La méthodologie a été conçue en fonction de ces conditions, évitant les méthodes où les élèves devaient se promener davantage dans l'école ou se mélanger entre les groupes-classes, ce qui aurait pu donner accès à d'autres aspects de l'expérience scolaire des élèves.

Aussi, un cadre plus précis aurait pu être offert pour mieux guider la première phase de la collecte de donnée, soit les consignations de la chercheuse au sujet de l'école et des élèves. De fait, ces informations se sont avérées précieuses pour la contextualisation des données alors que certaines auraient bénéficié davantage de détails. Finalement, il faut retenir que les élèves ne se sont pas prononcés directement sur le caractère inclusif de l'école, mais plutôt sur ce que la chercheuse a retenu comme définissant une école inclusive. Bien que les éléments recueillis aient été fidèlement mis en lien avec des données de la littérature issue de la recherche, la mention de cette nuance nous apparaît importante.

Maintenant, considérant ces limites ainsi que l'apport concret et contextualisé de nos résultats, nous avons différentes pistes pour des recherches à venir. D'abord, nous jugeons qu'il serait pertinent de refaire une telle recherche dans différents contextes éducatifs. De fait, comme nos résultats s'inscrivent dans le contexte montréalais de l'établissement privé dans lequel elle a été menée, une comparaison permettrait une transférabilité plus grande des caractéristiques de l'école inclusive. Ensuite, comme nous remarquons que l'indicateur concernant la direction est absent des discours des élèves, nous pensons qu'il serait intéressant d'aller voir spécifiquement cet aspect auprès de ces derniers. En effet, la direction joue un grand rôle dans l'élaboration d'une école inclusive selon de nombreuses études (p. ex., Fortier *et al.*, 2018; Gosselin-Gagné, 2018; Johnson et Asera, 1999; Bell, 2001; Magnan *et al.*, 2018; Salisbury et McGregor, 2002; DeMatthews, 2015). Nous pensons donc que le point de vue des élèves serait un atout important à la recherche concernant le rôle de la direction. Puis, nous pensons qu'il serait nécessaire d'assurer un suivi pour les directions d'école afin de les accompagner davantage dans la considération des résultats partagés par les élèves. En effet, pour respecter entièrement le facteur d'influence que décrit Lundy (2007), les points de vue des enfants doivent être considérés par les adultes. Ainsi, un projet ultérieur pourrait prioriser cet accompagnement afin d'assurer le respect des quatre facteurs que Lundy (2007) associe à l'article 12 de la Convention relative aux droits des enfants (ONU, 1989) et, par le fait même, honorer cette obligation d'entendre et de tenir compte de ce que les enfants ont à dire.

Finalement, notre étude contribue à la concrétisation d'une école inclusive sur le sol québécois en s'inscrivant directement dans l'expérience scolaire des élèves. Les caractéristiques ainsi relevées permettront sans doute d'élaborer des indicateurs d'une telle école à plus grande échelle. Surtout, nous espérons que notre recherche saura en inspirer d'autres à considérer les enfants comme participants, priorisant leur prise de

parole pour les sujets qui les concernent. Après tout, qui de mieux pour discuter de l'école que ces individus qui y grandissent jour après jour?

ANNEXE A

LES INDICATEURS D'ÉCOLES INCLUSIVES

Document phare: *Index for Inclusion*

De prime abord, l'*Index for Inclusion* de Booth et Ainscow (2002) est souvent cité dans la littérature lorsqu'il est question d'écoles inclusives et a également servi à concevoir différents documents. Nous pouvons prendre en exemple le Gouvernement de l'Alberta (2013) ou l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2009) qui s'appuient notamment sur le travail de Booth et Ainscow (2002) pour la conception de leur ressource. Relevant d'un centre indépendant pour l'étude de l'éducation inclusive (CEEI), l'*Index for Inclusion* (Booth et Ainscow, 2002) souhaite offrir aux écoles un processus soutenu d'autoquestionnement et de développement faisant appel au point de vue de l'ensemble des acteurs scolaires et familiaux, c'est-à-dire du personnel enseignant, des membres du conseil d'établissement, des élèves, des parents/tuteurs ainsi que des autres membres de la collectivité qui les entourent. C'est un examen détaillé permettant d'identifier et de minimiser les obstacles aux apprentissages et à la participation et de les minimiser pour n'importe quel élève. On y mentionne que l'inclusion est souvent associée aux élèves qui ont des limitations fonctionnelles ou aux élèves qui sont perçus comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux », mais que cela concerne plutôt tous les élèves. C'est

donc suivant cette idée que ce document pratique tente d'identifier ce que l'inclusion veut dire dans toutes les sphères d'une vie d'école, de la salle du personnel aux classes et à la cour d'école.

Ce guide est le résultat d'un long processus d'élaboration, de confection, de révision et de mises à l'essai dans différentes écoles primaires et secondaires de différents districts scolaires. Au terme de leur travail, Booth et Ainscow (2002) ont élaboré trois dimensions d'indicateurs d'une école inclusive, chacune subdivisée en deux sous-catégories (Figure 2.2 du mémoire, à la page 37).

Ainsi, la première dimension permet de créer une communauté sécurisante, acceptante, collaborante et stimulante dans laquelle tous sont valorisés (Booth et Ainscow, 2002). La deuxième s'assure que l'approche s'insère dans toutes les dimensions de l'école alors que la troisième aide au développement des pratiques de l'école, tout en y reflétant la culture et les politiques inclusives de celle-ci. En tout temps, le guide tient compte de la diversité des élèves. De plus, pour chacune de ces dimensions et de ces sous-catégories, plusieurs indices énumérés ainsi que des questions favorisant l'observation de ces éléments permettent aux écoles de mieux analyser leur propre milieu.

Organisations internationale et européenne

À une échelle plus large, l'UNESCO publie *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation* (2017). Ce guide faisait suite au *Programme de développement durable à l'horizon 2030* et aux objectifs de développement durable (ODD) adoptés par différents pays en 2015. Le but de ce document est d'aider les pays à intégrer l'inclusion et l'équité dans leur politique éducative, l'objectif ultime étant de « créer, à grande échelle, des changements qui permettent de surmonter, aux fins d'une

éducation de qualité, les obstacles qui entravent l'accès, la participation, l'apprentissage et l'obtention de résultats, et de veiller à ce que tous les apprenants soient valorisés et associés de la même manière » (UNESCO, 2017, p. 10).

Pour ce faire, l'UNESCO présente un cadre d'examen des politiques ayant quatre dimensions.

Tableau A.1 Caractéristiques des dimensions du cadre d'examen des politiques, informations synthétisées de l'UNESCO (2017)

1. CONCEPTS
<p>1.1 L'inclusion et l'équité sont les principes généraux qui guident toutes les politiques, plans et pratiques éducatives.</p> <p>1.2 Le programme national et ses systèmes sont conçus pour répondre aux besoins de tous les apprenants.</p> <p>1.3 Tous les partenaires qui travaillent avec les apprenants et leurs familles comprennent et appuient les objectifs nationaux de promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation.</p> <p>1.4 Des systèmes suivent la présence, la participation et les accomplissements de tous les apprenants.</p>
2. DÉCLARATIONS DE POLITIQUE
<p>2.1 Les principaux documents nationaux d'orientation sur l'éducation mettent fortement l'accent sur l'inclusion et l'égalité.</p> <p>2.2 Les cadres supérieurs au niveau des pays, des districts et des écoles assurent un leadership sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation.</p> <p>2.3 Les responsables à tous les niveaux formulent des objectifs politiques cohérents pour développer des pratiques éducatives inclusives et équitables.</p> <p>2.4 Les responsables à tous les niveaux remettent en question les pratiques éducatives non inclusives, discriminatoires et inéquitables.</p>
3. STRUCTURES ET SYSTÈMES

- 3.1 Il existe un soutien de qualité pour les apprenants vulnérables.
- 3.2 Tous les services et les institutions travaillant avec les élèves et leurs familles collaborent pour coordonner les politiques et les pratiques éducatives inclusives et équitables.
- 3.3 Les ressources, humaines et financières, sont réparties de façon à bénéficier aux apprenants potentiellement vulnérables.
- 3.4 Les prestations spécialisées, par exemple les écoles et unités spéciales, ont un rôle clair dans la promotion de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation.

4. PRATIQUES

- 4.1 Les écoles et autres centres d'apprentissage ont des stratégies pour encourager la présence, la participation et la réussite de tous les apprenants issus de leur communauté locale.
- 4.2 Les écoles et autres centres d'apprentissage soutiennent les apprenants qui sont menacés d'échec scolaire, de marginalisation et d'exclusion.
- 4.3 Les enseignants et le personnel de soutien sont préparés à prendre en compte la diversité des apprenants au cours de leur formation initiale.
- 4.4 Des possibilités de formation professionnelle continue en matière de pratiques inclusives et équitables sont offertes aux enseignants et au personnel de soutien.

À moins large échelle, l'AE (2009) publie un document présentant le développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe. Le but de ce projet est de mettre au point une méthodologie qui aboutirait à un ensemble d'indicateurs au niveau national, mais applicable au niveau européen, qui aurait également une orientation claire en ce qui concerne les conditions qui pourraient favoriser ou gêner le développement de l'éducation inclusive dans les écoles. Au total, 23 pays ont nommé 32 experts pour participer au projet. Pour développer leurs indicateurs, ils se sont basés sur le travail de Booth et Ainscow (2002) ainsi que sur celui de Hollenweger et Haskell (2002), ce dernier se concentrant spécifiquement sur des indicateurs de qualité des personnes à besoins éducatifs particuliers.

Pour élaborer ses indicateurs, l'AE se base sur des conditions à respecter liées à trois domaines clés : la législation, la participation et le financement. De nombreux indicateurs sont également présentés afin de spécifier chacune de ces conditions. Nous les présentons dans le Tableau A.2.

Tableau A.2 Conditions favorables au développement de l'éducation inclusive selon trois domaines, informations synthétisées de l'AE (2009)

<i>Conditions à respecter dans le domaine de la législation</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conformité totale de la législation nationale sur l'éducation avec les accords internationaux. 2. Conformité totale entre les différentes lois nationales. 3. La législation sur l'éducation couvre tous les aspects pédagogiques. 4. La législation sur l'éducation concerne la qualité de la formation et la professionnalisation des enseignants, des psychologues, du personnel non pédagogique, etc. avec une considération particulière pour la diversité. 5. La législation sur l'éducation s'intéresse en détail aux questions de flexibilité, de diversité et d'équité dans toutes les institutions pédagogiques pour tous les élèves/étudiants. 6. La législation sur l'éducation s'intéresse en détail à des questions de suivi et de responsabilisation pour toutes les institutions pédagogiques et les élèves/étudiants.
<i>Conditions à respecter dans le domaine de la participation</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Les politiques d'admission favorisent l'accès à l'école ordinaire pour tous les élèves/étudiants. 2. Les principes directeurs des programmes nationaux, s'ils existent, facilitent pleinement l'inclusion de tous les élèves/étudiants. 3. Les systèmes de test nationaux, lorsqu'ils existent, suivent pleinement les principes de l'évaluation inclusive et ne s'érigent pas en obstacle à la participation aux procédures d'évaluation ou d'apprentissage.

- | |
|---|
| <p>4. Identifier les besoins éducatifs et les systèmes d'évaluation qui favorisent et encouragent pleinement l'inclusion.</p> |
|---|

<p><i>Conditions à respecter dans le domaine du financement</i></p>
--

- | |
|---|
| <p>1. La politique de financement soutient pleinement l'éducation inclusive.</p> <p>2. La politique de financement repose pleinement sur les besoins éducatifs.</p> <p>3. La politique de financement permet de répondre pleinement et de manière flexible, efficace et performante aux besoins des élèves/étudiants.</p> <p>4. La politique de financement facilite pleinement les aides émanant des services apparentés et la collaboration intersectorielle indispensable.</p> |
|---|

Documents gouvernementaux

Maintenant en mesure de constater que des organisations internationale et continentale guident les différents pays avec des indicateurs promouvant une éducation plus inclusive, et considérant le document central de Booth et Ainscow (2002), il devient nécessaire de consulter des documents plus concrets proposés par différents pays. Pour ce faire, nous avons consulté des documents gouvernementaux provenant de Nouvelle-Zélande et de provinces canadiennes, réputés pour leur caractère inclusif, pour ensuite consulter ce qui se fait, ici même, au Québec. Les documents britanno-colombien, albertain et néo-brunswickois s'avèrent pertinents dans notre recherche, puisque les conditions de vie au sein des différentes provinces canadiennes se ressemblent, les systèmes scolaires pouvant donc être davantage comparés.

Nouvelle-Zélande. Nous avons consulté un document de *Education Review Office* (ERO), un département du service public en charge d'évaluer et de publier la qualité de l'éducation de tous les élèves dans l'ensemble des écoles de Nouvelle-Zélande et des services à la petite enfance (ERO, 2016). La Nouvelle-Zélande étant réputée pour

sa capacité à évaluer ses écoles (*ibid.*), il est pertinent de consulter les indicateurs qui guident ces réflexions.

Les indicateurs présentés ont pour but de centrer l'école et le personnel sur ce qui compte le plus, selon l'ERO, soit la réussite éducative²⁹ des élèves. L'ERO présente, en ce sens, deux types d'indicateurs : la réussite éducative (*outcome*) et le processus (*process*).

La réussite éducative (*outcome*) regroupe les accomplissements scolaires des élèves et leurs progrès, ces derniers étant une mesure directe de ce qui est attendu à l'école. Ces indicateurs sont tirés du programme scolaire et peuvent être utilisés pour évaluer l'impact des politiques et des actions de l'école. Ils sont aussi liés à l'estime de l'élève dans son identité, sa langue et sa culture, tout comme à son bien-être, à sa participation et à sa contribution, des éléments essentiels pour faire des accomplissements et du progrès. Le cœur de la vision du cadre théorique concernant ce type d'indicateurs est décrit ainsi (ERO, 2016, p. 11, traduction libre) :

Chaque jeune est :

- Confiant dans son identité, dans sa langue et dans sa culture en tant que néo-zélandais;
- Compétent socialement et émotionnellement, résilient et optimiste à propos du futur;
- Un apprenant pour la vie;

²⁹ Le document fait référence aux « student outcomes » pouvant être traduits par les « résultats de l'élève ». Toutefois, la définition va au-delà des résultats scolaires, comprenant les accomplissements de l'élève, ses progrès, mais aussi son estime, son bien-être, sa participation et sa contribution. Nous choisissons donc d'utiliser la traduction « réussite éducative », englobant tous ces éléments.

- Confiant de participer et contribuer à un large éventail de contextes (culturel, national et global) pour bâtir un monde durable pour le futur.

Le deuxième type d'indicateurs (*process*) décrit les pratiques et le processus contribuant à l'efficacité et aux améliorations de l'école (ERO, 2016). Il est organisé en six domaines qui travaillent ensemble pour promouvoir l'équité et l'excellence dans la réussite éducative des élèves. Ces domaines sont présentés ci-dessous :

1. Gérance/gestion (*Stewardship*)
2. Leadership pour l'équité et l'excellence (*Leadership for equity and excellence*)
3. Riches connexions et relations éducatives avec la communauté (*Educationally powerful connections and relationships*)
4. Curriculum, pratiques efficaces et opportunités d'apprendre (*Responsive curriculum, effective teaching and opportunity to learn*)
5. Aptitudes professionnelles et collectives (*Professional capability and collective capacity*)
6. Évaluation, questionnement et renforcement des connaissances pour l'amélioration et l'innovation (*Evaluation, inquiry and knowledge building for improvement and innovation*)

Colombie-Britannique. Le travail de Jacquet (2016) propose une analyse du caractère inclusif du « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique, issu d'une refonte majeure des programmes scolaires de la province (Jacquet, 2016).

La chercheuse a observé la forme que prend la dyade « inclusion-diversité » ainsi que les principes sur lesquels elle s'appuie au sein de ce « nouveau » plan éducatif qui, avant toute chose, propose différentes orientations générales souhaitant promouvoir l'école inclusive :

- Favoriser une approche plus personnalisée de l'apprentissage en donnant aux élèves une plus grande liberté pour aborder des sujets et des activités qui les passionnent;
- Impliquer plus étroitement les parents à la planification de l'éducation de leurs enfants pour les aider à réussir;
- Intervenir plus efficacement auprès des élèves en difficulté;
- Poursuivre les ententes de partenariat avec les communautés autochtones, par l'entremise de districts scolaires, afin d'améliorer la performance scolaire des élèves autochtones, dont le taux de diplomation est le plus faible au Canada.

C'est donc en suivant une approche par compétence que le cadre éducatif est présenté, considérant une responsabilité de la part des enseignants de rendre compte de leurs actions pédagogiques (Jacquet, 2016). Les trois compétences essentielles transversales à l'ensemble des programmes sont : la compétence de la pensée correspondant au développement de la pensée critique et créative, la compétence de la communication relevant des habiletés dont l'élève a besoin pour apprendre et interagir efficacement dans le monde ainsi que les compétences personnelles et sociales concernant les habiletés sociales et culturelles que les élèves développent en tant qu'individus et membres de la société.

Cette dyade « inclusion-diversité » est donc vue au travers des compétences, puisqu'elles doivent être enseignées de manière à équilibrer les besoins individuels et les besoins collectifs (Jacquet, 2016). C'est donc en trouvant un équilibre entre une focalisation sur l'apprenant et les contextes culturels particuliers que le cadre éducatif prend place. Le cadre ne souhaite pas simplement prendre en compte la différence culturelle de manière superficielle, mais souhaite plutôt « engager les élèves comme les enseignants dans un processus de décentration culturelle [...] et épistémologique

permettant de comprendre l'Autre à travers la manière dont il construit ses propres modes de connaissance (Jacquet, 2016, p. 154).

Jacquet (2016) conclut que le programme s'appuie sur une approche d'enseignement personnalisée s'adaptant aux besoins de l'éducation du 21^e siècle, où « les enseignants n'agissent plus en tant que source unique de connaissances, mais assument des rôles diversifiés : guide, mentor, entraîneur et spécialiste de contenu » (Jacquet, 2016, p. 155).

Alberta. Le document *Indicateurs d'écoles inclusives : continuer la conversation* publié par le Gouvernement de l'Alberta (2013) présente une synthèse de la recherche sur l'inclusion, l'amélioration du rendement scolaire et l'enseignement efficace. C'est une ressource qui fournit de l'information et des outils aux directions d'école pour réfléchir aux moyens employés dans leurs établissements pour favoriser l'inclusion (Gouvernement de l'Alberta, 2013). Ce guide offre une adaptation des éléments présentés dans le document *Index for Inclusion*, et certains indicateurs albertains ont été élaborés avec la collaboration de Booth.

Ces derniers s'articulent autour de cinq dimensions, soit :

1. Établir des valeurs et des principes fondamentaux inclusifs;
2. Construire des environnements d'apprentissage inclusifs;
3. Fournir des soutiens pour favoriser la réussite;
4. Organiser l'apprentissage et l'enseignement;
5. Interagir avec les parents et la communauté.

Nouveau-Brunswick. Le Ministère de l'Éducation et du Développement à la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013) publie sa politique établissant les conditions qui permettent aux écoles publiques d'être inclusives. On y retrouve une définition de l'inclusion afin de bien situer les finalités souhaitées, tant pour les individus que pour la collectivité : il s'agit d'une « [p]hilosophie et [d'un] ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse apprendre avec ses pairs dans un milieu d'apprentissage commun et réaliser son plein potentiel » (p. 2). L'inclusion scolaire reposerait sur un système de valeurs et de croyances partagées par les écoles et les collectivités. C'est à partir de cette définition que sont élaborées les caractéristiques de l'école inclusive (Ministère de l'Éducation et du Développement à la petite enfance, 2013, p. 4).

- La reconnaissance du principe que chaque élève peut apprendre;
- L'universalité, c'est-à-dire les programmes d'études provinciaux sont offerts équitablement à tous les élèves dans un milieu d'apprentissage commun et inclusif partagé avec des pairs du même groupe d'âge dans leur école de quartier;
- L'individualisation, pour que le programme éducatif assure le succès de tous les élèves en misant sur leurs forces et leurs besoins individuels et pour qu'il soit fondé sur le meilleur intérêt de chacun;
- La capacité d'adaptation du personnel scolaire;
- Le respect de la diversité des élèves et du personnel scolaire quant à leur race, couleur, croyance, origine nationale, ascendance, lieu d'origine, âge, incapacité, état matrimonial, orientation ou identité sexuelle réelle ou perçue, sexe, condition sociale ou convictions ou activités politiques;
- Un environnement physique accessible au sein duquel tous les élèves et le personnel se sentent bienvenus, en sécurité et valorisés.

La politique néo-brunswickoise identifie l'élimination des obstacles à l'apprentissage et l'accès à la formation ciblée du personnel scolaire en tant que conditions au maintien d'un système inclusif. De plus, la direction devrait agir comme leader ayant un rôle

primordial au sein de l'école inclusive; différentes tâches lui sont attribuées, comme l'assignation des ressources, l'aide concernant l'utilisation de stratégies souples, l'offre d'occasions d'apprentissage communautaire, le soutien dans les interventions et l'enseignement offert, pour n'en nommer que quelques-unes.

Québec. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2017b) a conduit dix études de cas d'écoles considérées inclusives, soit quatre écoles secondaires (dont une anglaise et une se trouvant au Nouveau-Brunswick), cinq écoles primaires puis une accueillant des élèves de la maternelle à la deuxième secondaire (CSÉ, 2017b). Des entrevues ont été menées auprès du personnel enseignant, non-enseignant, de soutien technique et paratechnique, de direction ainsi qu'auprès de la direction générale des commissions scolaires concernées.

D'après les données recueillies, le CSÉ (2017b) compare les écoles inclusives aux écoles régulières et révèle que, dans les premières, le climat est meilleur, les élèves sont plus conscientisés à propos de la différence et de la diversité, on y remarque une amélioration des habiletés sociales et des résultats scolaires des élèves et l'engagement de chaque membre du personnel de l'école y est soutenu, notamment en favorisant un travail en collaboration, des responsabilités partagées à l'égard de la réussite de chaque élève, l'élaboration de stratégies communes, un suivi d'équipe, une attention portée au bien-être de tous puis l'utilisation d'une approche positive à l'égard des comportements. Les résultats montrent également que les parents apprécient beaucoup la flexibilité dont l'école inclusive fait preuve pour répondre aux besoins de leur enfant, bien que l'étude rapporte peu le point de vue des familles des élèves.

Les analyses de ces études de cas du CSÉ ont permis de décrire les conditions et les leviers nécessaires à l'atteinte de cet idéal d'une école inclusive.

- Il est indiqué avant toute chose qu'un **élément déclencheur** est nécessaire pour entamer le processus de changement vers une école plus inclusive et mobiliser l'ensemble de l'équipe-école.
- Pour ce faire, on mentionne également la nécessité d'un **leadership** pédagogique³⁰ affirmé, participatif et partagé (*ibid.*). La direction doit avoir une vision claire qui est construite ou partagée avec les membres de l'équipe.
- Pour améliorer les pratiques, la **connaissance de chaque élève** et de son **milieu** est un élément central. Il faudrait porter un regard global pour voir l'enfant au-delà de l'élève, permettant ainsi de connaître « ses centres d'intérêt, ses façons d'agir dans différentes situations, ses besoins et ses capacités, son milieu de vie, autant d'éléments qui peuvent être mis à profit pour l'amener à s'engager dans ses apprentissages et adapter l'enseignement à ses besoins » (CSÉ, 2017b, p. 23).
- L'école doit partager des **valeurs inclusives claires et positives**, qui se manifestent dans les attitudes et les pratiques des acteurs scolaires.
- Pour un **climat sein** et sécuritaire, les comportements doivent être considérés selon des approches positives et préventives. La sécurisation de la cour de

³⁰ « Le leadership pédagogique consiste à faire en sorte que tous les élèves aient régulièrement accès à un enseignement de grande qualité et fassent l'apprentissage nécessaire pour parvenir aux résultats d'apprentissage visés par le programme d'études » (Consortium de leadership éducationnel de la Nouvelle-Écosse (CLENE), 2021).

récréation afin de lutter contre l'intimidation et la violence en est un exemple. L'amélioration du climat scolaire favorise un sentiment d'appartenance à l'école, permettant à chaque élève d'y trouver sa place avec ses forces et défis.

- **Le développement professionnel et des pratiques réflexives collaboratives** au moyen de formations, de rencontres entre la direction et le personnel ou autre, sont nécessaires pour alimenter un travail en constante évolution. Pour permettre ces pratiques réflexives collaboratives, on mentionne la nécessité d'un **espace-temps de qualité** qui y soit consacré. Des exemples concrets de pratiques observées dans les écoles visitées sont présentés afin de témoigner de l'importance accordée à la pratique réflexive collaborative (CSÉ, 2017b, p. 30) :
 - Les portes sont ouvertes (les élèves et le personnel enseignant passent d'une classe à l'autre à différentes occasions, et les discussions de corridor sont fréquentes).
 - De multiples actions nourrissent le climat collaboratif (partage d'expertise, soutien mutuel, etc.).
 - La communication est multidirectionnelle et partagée entre tous (langage commun).
 - L'accompagnement mutuel est très présent tout comme le recours à des experts externes pour dépasser des écueils.
 - La direction fait preuve d'une gestion souple et créative pour dégager des espaces de collaboration.
 - Des moments sont prévus régulièrement pour permettre de faire le point, de vérifier si les actions menées ont porté leurs fruits ou de préciser la nature des difficultés éprouvées par un élève.

- Il est bénéfique de **réorganiser les services à l'élève** dans une perspective de prévention, d'intervention en classe et de soutien au personnel enseignant. Bien qu'il n'existe aucune recette gagnante, l'étude rapporte quelques points communs émergeant de toutes leurs initiatives (CSÉ, 2017b, p. 32) :
 - Un questionnement systématique sur l'intention pédagogique et l'efficacité des interventions;
 - Une prise de décisions basées sur des observations et des données spécifiques;
 - Une réflexion commune et une intervention concertée des différentes personnes qui interviennent auprès de l'élève;
 - Une graduation des stratégies selon les besoins de l'élève.

ANNEXE B

LES CARACTÉRISTIQUES D'ÉCOLES INCLUSIVES SELON DES ÉTUDES EMPIRIQUES

Afin de mieux rendre compte des éléments présents dans les différentes études empiriques retenues, nous les avons divisées selon les axes choisis dans le cadre de leur recherche, allant de l'aspect le plus large au plus précis. En effet, une première catégorie aborde l'ensemble des dimensions de l'école pouvant favoriser son caractère inclusif, une deuxième concerne les études se concentrant sur les directions d'école et leur leadership, une troisième offre une centration sur le personnel enseignant alors qu'une dernière priorise la voix des élèves. Ainsi, pour chacun de ces angles choisis, nous présentons les études concernées pour ensuite, de manière subséquente, élaborer les caractéristiques recueillies.

L'ensemble des dimensions de l'école

D'abord, plusieurs études offrent un point de vue plus large de l'école inclusive, abordant différents éléments au sein de celle-ci.

Dans un premier temps, Fortier, Noël, Ramel et Bergeron (2018) effectuent une métasynthèse de quatre recherches provenant de Suisse, du Québec et de Nouvelle-Zélande, en mettant de l'avant les difficultés d'implanter l'inclusion scolaire dues aux

représentations des enseignants. Au terme de leur analyse, la formation initiale et les contextes d'insertion professionnelle semblent renforcer les représentations préexistantes des enseignants, c'est-à-dire cet ancrage dans le paradigme de l'intégration scolaire (Fortier *et al.*, 2018). Chacune des études démontre, à sa manière, « la persistance d'un plus ou moins grand nombre d'éléments associés à une vision biomédicale et individuelle chez la majorité des futurs enseignants [...] » (Fortier *et al.*, 2018, p. 24). Il s'avère donc nécessaire de repenser la formation et encourager une vision biopsychosociale, collective et évolutive de l'enseignement (*ibid.*).

Les auteurs relèvent également plusieurs facteurs influençant l'adoption d'une approche inclusive au niveau de l'école et de la classe. Parmi ces facteurs, ils nomment les ressources disponibles et leurs organisations pour appuyer les élèves et les enseignants, le leadership de la direction d'école, la culture scolaire ainsi que l'ouverture au changement (*ibid.*). Ils mentionnent également l'importance des présupposés et des représentations des acteurs scolaires en ce qui concerne la différence à l'école (*ibid.*).

Dans un deuxième temps, une étude espagnole souhaitant évaluer le niveau d'inclusion des écoles primaires en Catalogne fait la recension de six dimensions favorisant l'inclusion (Sabando *et al.*, 2019). Ces dimensions sont présentées et décrites ci-dessous (*ibid.*) (Tableau B.1).

Tableau B.1 Six dimensions favorisant l'inclusion, informations synthétisées de Sabando et ses collègues (2019)

L'organisation de l'école
On parle ici de repenser les fonctions des acteurs scolaires, d'ajuster les horaires, les espaces, l'école et les pratiques parascolaires. Les politiques d'organisation doivent être flexibles, favorisant engagement, participation et communication de tous.
Le climat de l'école
Le respect est la clé pour le climat de l'école. Les mesures de discipline et les procédures de prévention de conflits doivent être claires et partagées. L'engagement des acteurs scolaires dans la direction doit être favorisé, souhaitant réduire les risques d'intimidation et l'absentéisme des élèves.
L'organisation de la classe
La classe doit être flexible et offrir des activités d'apprentissage collaboratives, maximisant les interactions entre les élèves.
Le support éducatif
Il doit s'étendre au-delà des murs des salles de classe, favorisant des changements contextuels souhaitant l'élimination de barrières d'apprentissage et de participation.
L'engagement de la communauté
Tous les membres de l'école et de la communauté, incluant les institutions externes et les écoles particulières, sont des ressources essentielles pour un processus d'inclusion réussi. Il faut être prêt à accueillir la diversité et à la valoriser au sein de l'école.
L'apprentissage à long terme

Pour obtenir une école inclusive, il faut être prêt à des transformations radicales et des formations permettant de tenir informé le personnel, les familles et la communauté éducative.

Au terme de la recherche, les auteurs concluent qu'il est important de valoriser la participation, l'engagement et la prise de parole des élèves dans leur éducation (Sabando *et al.*, 2019).

Dans un troisième temps, une étude québécoise effectue le portrait de deux écoles primaires inclusives dans le contexte de diversité ethnoculturelle montréalais (Gosselin-Gagné, 2018). Ils identifient l'objectif ultime d'une approche inclusive comme étant de « promouvoir une éducation qui s'adresse à tous, dans une perspective d'équité et de justice sociale, et dans le but de contrer les inégalités, la discrimination, l'échec et l'exclusion à l'école, mais aussi plus largement dans la société » (Gosselin-Gagné, 2018, p. 91). Alors qu'ils identifient la précarité, les difficultés psychosociales, les traumatismes et le décodage d'une nouvelle culture scolaire comme étant des défis à l'inclusion scolaire des élèves, ils présentent quatre leviers pour intervenir (Gosselin-Gagné, 2018) (Tableau B.2).

Tableau B.2 Quatre leviers pour favoriser une approche inclusive, informations synthétisées de Gosselin-Gagné (2018)

Le leadership des écoles
Les directions sont engagées et bienveillantes. Elles croient en la réussite de tous les élèves, considérant « qu'un enfant qui a de la difficulté doit être pris en charge, peu importe ses besoins » (Gosselin-Gagné, 2018, p. 95). Elles font tout en leur possible

<p>pour mobiliser leur personnel et leurs ressources pour répondre aux besoins des élèves, qu'importe ces besoins. Elles favoriseraient une approche critique et un leadership transformatif³¹, souhaitant être des agents de changement.</p>
<p>Le climat socioprofessionnel et les pratiques qui visent les élèves</p>
<p>Favorisant un travail d'équipe et de soutien dans leurs pratiques, les enseignants font preuve d'interdisciplinarité. Ils sont souvent empathiques, ont une attitude positive et possèdent des connaissances au sujet de la diversité. Les qualités d'adaptabilité, de flexibilité et de créativité ont été mentionnées, en plus du besoin de connaître les élèves.</p>
<p>Les relations école-familles immigrantes</p>
<p>Pour communiquer avec les familles et rejoindre l'ensemble de la population scolaire, il est nécessaire de faire preuve de flexibilité et de souplesse. Une variété de moyens pour communiquer avec les parents sont mis en place, notamment pour ceux qui ne parleraient pas le français. Entrer en contact régulièrement avec les parents est favorisé.</p>
<p>La collaboration des écoles avec les ressources communautaires qui les entourent</p>
<p>Il est essentiel que les écoles soient en contact avec les ressources communautaires, permettant une plus vaste prise en charge des besoins des élèves.</p>

Du côté des États-Unis, Johnson et Asera (1999) font une étude regroupant neuf écoles primaires urbaines pluriethniques défavorisées hautement performantes. Les

³¹ Le leadership transformatif favoriserait le pont vers une école inclusive selon Magnan et ses collègues (2018) et sera défini davantage plus bas.

écoles concernées sont présentées selon des caractéristiques communes ainsi que leurs différences (Johnson et Asera, 1999). Dans cette recherche, les auteurs explicitent les stratégies efficaces de ces écoles et présentent diverses recommandations permettant de favoriser la réussite scolaire (*ibid.*). Voici donc, d'abord, les stratégies qui étaient mises de l'avant par les neuf écoles à l'étude :

- Les directions établissent un premier but important, visible et atteignable. Se concentrant sur l'atteinte de ce dernier, elles se servent de ce succès pour poursuivre avec des objectifs plus ambitieux.
- Les directions redirigent vers le service aux élèves le temps et l'énergie dépensés par les adultes de l'école. Elles demandent aux enseignants, au personnel de soutien et aux parents de mettre de côté leurs propres intérêts pour prioriser un bon service aux élèves.
- Le personnel enseignant encourage le développement d'un sens des responsabilités chez les élèves pour favoriser un comportement approprié, puis crée un environnement qui encourage les élèves à bien se comporter. Les problèmes de discipline sont rares dans ces écoles, puisqu'elles implantent des approches ayant une multitude de facettes permettant aux élèves de prendre leur responsabilité pour leurs propres actions.
- Les écoles augmentent la quantité et la qualité du temps consacré aux activités de leadership pédagogique. Les directions aident davantage les enseignants lorsqu'il est question de problèmes pédagogiques et défavorisent les distractions allant au-delà de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles encouragent constamment les enseignants et les élèves à atteindre des objectifs académiques plus élevés. Elles utilisent également des données pour identifier les forces présentes à l'école ainsi que pour diriger leur attention et leurs ressources vers les besoins.

- Le personnel enseignant ajuste son enseignement aux standards et aux épreuves exigés par le district scolaire. Les enseignants et les directions travaillent de concert pour comprendre exactement ce que les élèves doivent savoir et être en mesure de faire pour ces épreuves. Puis, ils planifient l'enseignement afin d'assurer que les élèves aient une excellente chance d'apprendre ce qui est attendu d'eux.
- Les directions d'école ont les ressources et les formations que les enseignants jugent nécessaires pour permettre à leurs élèves de réussir en fonction de leurs attentes élevées.
- Les directions d'école créent, pour les enseignants, des opportunités de travail, de planification et de travail collaboratif sur les problèmes pédagogiques. L'horaire est élaboré en fonction d'assurer une collaboration autour des problèmes pédagogiques de manière quotidienne et hebdomadaire.
- Le personnel enseignant fait des efforts pour gagner la confiance et le respect des parents. Il établit de solides relations avec les parents pour mieux soutenir les élèves dans leurs accomplissements.
- Les directions d'école créent du temps additionnel pour l'enseignement. Dans certains cas, on favorisait une attention particulière à un problème pédagogique particulier pendant la journée scolaire. Dans d'autres cas, on créait du temps additionnel d'enseignement allant au-delà de l'horaire scolaire régulier.
- Le personnel enseignant persiste dans les difficultés, les retours en arrière et les échecs. Malgré les défis et les frustrations, les directions ne cessent d'essayer d'améliorer leur école.

Considérant ces stratégies efficaces recueillies au sein des différentes écoles à l'étude, Johnson et Asera (1999) suggèrent plusieurs éléments qui permettraient à quelconque

école de favoriser la réussite scolaire de ses élèves. Voici, ci-dessous, l'étendue de ces recommandations :

- Renforcer la capacité des directions d'école à offrir un leadership pédagogique.
- Diriger les ressources de manière à favoriser un leadership pédagogique au sein des écoles.
- Créer des attentes claires, mesurables et rigoureuses.
- Assurer que les attentes et les objectifs sont accompagnés par des stratégies adéquates pour rendre le tout réalisable et offrir du soutien.
- Permettre également une certaine flexibilité aux écoles et les soutenir afin qu'elles en fassent bon usage.
- Intégrer les principes de la réforme scolaire au sein de programmes d'éducation fédéraux.
- Utiliser la législation, les politiques ainsi que l'assistance technique pour aider le personnel enseignant à créer des opportunités réelles et régulières de développement professionnel.
- Offrir des ressources pour augmenter la quantité de temps consacrés à l'enseignement.
- Renforcer la législation et offrir une assistance technique pour encourager les écoles à favoriser, par le biais des enseignants et des parents eux-mêmes, l'engagement et la participation des parents.
- Poursuivre la recherche jugée essentielle pour mieux comprendre comment les districts scolaires peuvent mieux soutenir le perfectionnement de l'enseignement et des apprentissages au sein des écoles défavorisées.

Finalement, en Californie, Bell (2001) présente elle aussi des pratiques favorables d'écoles défavorisées performantes. Sur les douze écoles nommées, dix se

situent à l'ordre de l'enseignement primaire alors que les deux autres sont à l'ordre du secondaire. Au terme de sa recherche, Bell (2001) avait pour but premier d'informer et d'enrichir les connaissances des leaders en éducation et des partenaires de soutien qui souhaitent améliorer les résultats scolaires des écoles peu performantes. Ensuite, elle souhaitait approfondir la compréhension des participants au sujet des stratégies efficaces des écoles auprès d'élèves ayant historiquement de faibles rendements scolaires. Finalement, Bell (2001) voulait contribuer au bassin de connaissances permettant d'aider les élèves ayant différents bagages à apprendre et évoluer en Californie et à travers la nation. En ce sens, dans son étude, l'auteure identifie les pratiques efficaces des écoles concernées englobant quatorze thèmes au-delà de la réussite académique (Bell, 2001). Ces derniers sont présentés ci-dessous :

1. Établir des attentes élevées pour tous les élèves de l'école comme principal objectif.
2. Se concentrer sur l'offre d'un enseignement et d'apprentissages de haute qualité.
3. Mettre l'accent sur les efforts et la persévérance, sur les attentes élevées et sur la persévérance.
4. Promouvoir la discipline dans un environnement sécuritaire et ordonné comme étant une clé à l'apprentissage.
5. Rendre le soutien de la communauté évident et essentiel.
6. Avoir des directions d'école qui soient des modèles d'un fort leadership pédagogique.
7. Avoir des directions d'école qui sont persistantes et innovatrices dans leur démarche d'obtention des ressources servant à soutenir les besoins des élèves.
8. Partager le leadership parmi les membres de la direction, le personnel scolaire ainsi que les parents.

9. Collaborer pour l'atteinte des buts scolaires et le développement professionnel.
10. Utiliser régulièrement des épreuves ou des tâches comme outils de diagnostic pour renforcer les buts académiques de l'école.
11. Intervenir de manière précoce et régulière afin de promouvoir la réussite académique de tous les élèves.
12. Promouvoir une politique d'inclusion et un sentiment d'appartenance.
13. Travailler activement auprès des parents pour étendre la mission de l'école au sein des maisons.
14. Aider le personnel et les élèves à s'identifier comme faisant partie d'un système à part entière grâce à l'articulation académique du programme à travers les différents niveaux scolaires.

Au terme de ces quatorze principes, trois principes essentiels communs à ces établissements sont nommés : la force du leadership, l'engagement à bâtir une communauté d'apprentissage, ainsi que l'importance accordée à la recherche concernant les principes qui permettent aux élèves d'apprendre (Bell, 2001). Ce sont ces trois principes qui sont davantage élaborés dans la recherche de l'auteure. En ce qui concerne le premier, Bell (2001) mentionne que les directions considèrent que leur rôle est surtout d'obtenir et de rendre disponibles les ressources financières, matérielles et humaines pour assurer le succès des élèves et du personnel enseignant. Pour ce qui est de la communauté d'apprentissage, l'auteure met l'accent sur le développement d'un sentiment d'appartenance et l'établissement des liens solides et durables avec les parents et la communauté comme étant des éléments clés (Bell, 2001). Elle précise aussi, en ce sens, que les objectifs et les intérêts doivent être partagés par l'ensemble des acteurs concernés, et non seulement par les membres du personnel scolaire (*ibid.*). Puis, différents éléments relevant de la recherche ont influencé les pratiques enseignantes et sont donnés en exemples par l'auteure (*ibid.*). Entre autres, la

motivation est considérée comme un prérequis important pour l'apprentissage, précisant que les tâches posant un défi considérable étaient plus motivantes que des tâches répétitives moins exigeantes (*ibid.*). De plus, c'est encore plus pertinent lorsque ces tâches peuvent être utiles dans la vie courante, démontrant à l'élève que son travail a une valeur au-delà de l'école (*ibid.*).

La direction d'école et son leadership

Une première étude recensée fait l'état d'une recherche-action/formation d'une durée de trois ans effectuée en contexte montréalais auprès de gestionnaires travaillant dans des écoles primaires pluriethniques (Magnan *et al.*, 2018). Ces auteures mettent de l'avant différents types de leadership : transactionnel, transformationnel et transformatif. Brièvement, le premier vise davantage un accord commun entre la direction et les membres de l'équipe-école, souhaitant l'objectif de bénéfices réciproques (Magnan *et al.*, 2018). Le deuxième vise des changements organisationnels souhaitant rendre l'école plus efficace en comprenant la culture organisationnelle, en établissant des objectifs, en contribuant au développement professionnel et en reconfigurant l'organisation du milieu scolaire et du programme éducatif (*ibid.*). Puis, le dernier consiste, quant à lui, à remettre en question certaines façons d'utiliser le pouvoir ainsi que les privilèges qui créent ou reproduisent l'iniquité et l'injustice (*ibid.*). Ce leadership transformatif nécessiterait un courage moral et une part d'activisme de la part de la direction (*ibid.*). On lui associe les valeurs de libération, d'émancipation, de démocratie, d'équité et de justice (*ibid.*). C'est d'ailleurs ce troisième type de leadership qui favoriserait le pont vers l'éducation inclusive, alors que le rôle de la direction est capital et la force de son leadership considérée comme un élément clé (Magnan *et al.*, 2018).

La présente étude démontre notamment que les directions d'école ont besoin de se sentir soutenues, de sentir leurs idées et leurs décisions légitimées et mises en valeur par leur commission scolaire (Magnan *et al.*, 2018). À la fin des trois années de recherche auprès des directions, les auteures ont remarqué chez ces dernières une conscience critique de soi, du milieu scolaire et de la société, une vision réflexive et critique étant nécessaire en milieu pluriethnique (*ibid.*). Un besoin de formation en contexte pluriethnique, notamment, est mis de l'avant par les auteures (*ibid.*).

Une deuxième étude, cette fois-ci du côté des États-Unis, fait état des attitudes et des comportements des directions dans un contexte d'inclusion (Salisbury et McGregor, 2002). Cinq directions d'écoles primaires provenant de démographies différentes (*ibid.*). Chacune de ces écoles était considérée engagée dans une approche inclusive de l'éducation spécialisée (*ibid.*).

Des informations ont d'abord été recueillies à propos du climat organisationnel, où les comportements des directions et des enseignants sont mis sous la loupe (*ibid.*). En général, les auteurs ont constaté qu'un climat d'ouverture régnait au sein de ces écoles (*ibid.*). Les résultats démontrent une majorité de directions dégageant un comportement assurant un support plutôt qu'un leadership restrictif et directif (Salisbury et McGregor, 2002). Dans cette même direction, les enseignants font preuve davantage de collaboration, d'enthousiasme et d'ouverture que de désengagement (*ibid.*).

Puis, des entrevues ont été menées auprès des directions des écoles afin de connaître leurs expériences, leurs perceptions et leurs actions qui influencent la culture et le climat de leur établissement scolaire (Salisbury et McGregor, 2002). Toutes ont mentionné l'inclusion comme étant une valeur clé au cœur de leur école (*ibid.*). La réflexion, l'analyse de ses pratiques et la remise en question ont été soulevées comme

étant des outils de changement importants (*ibid.*). En ce sens, les enseignants, les parents ainsi que les élèves sont inclus dans le processus de prise de décisions (*ibid.*). Les directions semblent également démontrer un effort conscient pour créer un sentiment de direction, un leadership partagé, une pratique réflexive ainsi que d'offrir du temps pour le personnel de travailler en équipe et de collaborer (*ibid.*). Les éléments valorisés dans ces écoles, selon Salisbury et ses collègues (2002) sont la diversité, l'analyse et la remise en question, la collaboration et l'inclusion significative des élèves, du personnel enseignant ainsi que des parents.

Une troisième étude, encore une fois américaine, relate des efforts d'une direction d'école ainsi que de son équipe dans la mise en place d'une école plus inclusive (DeMatthews, 2015). La recherche présente la manière dont le partage du leadership est effectué dans une école primaire hautement performante, présentant, dans cette optique, différentes actions permettant de créer un climat favorisant le leadership des enseignants (*ibid.*). Parmi ces actions, on y retrouve une sélection précise des enseignants engagés, souhaitant initialement de l'expérience ou de l'intérêt dans la prise en charge d'activités de leadership de leur part. Ensuite, un leadership transparent s'avère essentiel afin de permettre à toutes et à tous de participer entièrement. Les rencontres administratives sont alors ouvertes à la faculté scolaire. En ce sens, une prise de décision démocratique est favorisée. Comme quatrième action, l'étude précise que la direction devrait toujours avoir sa porte ouverte, encourageant les vas-et-viens du personnel enseignant à n'importe quelle heure de la journée. De même, la direction doit être facilement visible et disponible pour favoriser les échanges et ainsi construire des relations de confiance (*ibid.*). S'en suit ensuite la création d'opportunités de leadership, proposant des idées et des activités à prendre en charge par les enseignants. La direction doit également, toujours selon DeMatthews (2015), s'engager auprès de ces derniers lors des activités. Finalement, guider et offrir des

rétroactions aux enseignants qui incarnent des rôles de leadership est à favoriser chez la direction (*ibid.*).

Le personnel enseignant

Une première étude québécoise fait une synthèse des modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves (Bergeron *et al.*, 2014). Elle conceptualise, dans un premier temps, la « différence » selon des conceptions « quantitative », « naturalisante », puis selon un « désajustement » entre l'élève et la culture établie (*ibid.*). La première considère la différence comme un écart entre le rendement d'un élève et celui des autres ou d'une norme préétablie alors que la deuxième considère que la différence fait partie des caractéristiques individuelles mêmes de l'apprenant (*ibid.*). Finalement, la troisième se rapporte à l'interaction entre l'élève et l'école, dans son appropriation scolaire en tant que culture (*ibid.*).

Cette étude fait la recension de modalités de gestion ayant trois grandes visées : 1. tenir compte des rythmes d'apprentissage, 2. tenir compte des caractéristiques individuelles 3. contourner les obstacles (Bergeron *et al.*, 2014). Ces visées sont liées aux différentes conceptions de la différence, correspondant respectivement à la conception « quantitative », « naturalisante » et « de diffraction » (correspondant au « désajustement ») qui ont été mentionnées plus haut (*ibid.*). Pour chacune de ces visées, les auteurs mentionnent cinq éléments clés qui y sont reliés dans la gestion de l'école (Tableau B.3).

Tableau B.3 Trois visées des modalités de gestion de la diversité des élèves, informations synthétisées de Bergeron et ses collègues (2014)

1. Tenir compte des rythmes d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement basé sur le diagnostic et le suivi des acquis - Enseignement basé sur les attentes du programme et les niveaux de complexité - Individualisation - Augmentation du niveau de soutien - Modification des attentes liées au programme
2. Tenir compte des caractéristiques individuelles
<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte des caractéristiques individuelles - Prise en compte des différences en matière d'apprentissage - Rééducation des déficits spécifiques - Accommodation pour compenser les handicaps ou les troubles - Programme individuel lié à un handicap
3. Contourner les obstacles
<ul style="list-style-type: none"> - Offrir plus de ressources afin de permettre l'accès à l'apprentissage - Situations d'apprentissage authentiques et significatives - Explicitation des connaissances et des stratégies cognitives et métacognitives - Enseignement basé sur l'apprentissage par les pairs - Accommodation visant à contourner les difficultés

Les auteurs présentent, sous forme de tableau, cette synthèse illustrant les éléments qui favorisent davantage l'accès au programme général que l'adaptation de celui-ci, ainsi que la centration sur quelques élèves du groupe-classe par rapport aux interventions concernant plutôt l'ensemble du groupe-classe (Bergeron *et al.*, 2014) (Figure B.1).

	Conception quantitative Rythmes d'apprentissage et niveaux de préparation	Conception naturalisante Caractéristiques individuelles	Conception de diffraction Obstacles à l'apprentissage	
Accès au programme général (PG)	<p>L'enseignement basé sur l'évaluation diagnostique et le suivi des acquis</p> <p>L'enseignement basé sur les attentes du programme et ses niveaux de complexité</p> <p>L'individualisation des parcours d'apprentissage</p>	<p>La prise en compte des différences culturelles et de genre</p> <p>La prise en compte des préférences en matière d'apprentissage</p>	<p>La mise à disposition d'une multitude de ressources permettant l'accès aux apprentissages</p> <p>La mise en place de situations d'apprentissage authentiques et significatives</p> <p>L'explicitation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives</p> <p>L'enseignement basé sur l'apprentissage par les pairs</p>	<p>Concernent tous les élèves du groupe-classe</p>
	<p>L'augmentation du niveau de soutien pour atteindre les normes d'apprentissage</p> <p>La modification des attentes liées au programme général</p>	<p>La rééducation des déficits spécifiques</p> <p>L'accommodation pour compenser un handicap ou un trouble</p> <p>La mise en place d'un programme individuel lié à un handicap</p>	<p>L'accommodation visant à contourner des difficultés</p>	<p>Ne concernent que quelques élèves du groupe-classe</p>
Adaptation du PG				

Figure B.1 Essai de synthèse des modalités de gestion de la diversité, tiré de Bergeron et ses collègues (2014)

On y retrouve donc différentes modalités permettant d'inclure à différents niveaux les élèves, de manière générale ou individuelle, au sein de la classe ordinaire. Nous pensons qu'en ayant ces modalités en tête, bien qu'elles ne soient jamais noires ou blanches de la sorte, il nous sera possible de mieux repérer des pratiques plus inclusives.

Une deuxième étude québécoise relate les conditions favorables à l'inclusion et à la réussite d'élèves à besoins particuliers, spécifiquement (Lapointe et Dion, 2015). Pour recueillir leurs données, les auteurs ont consulté cinq enseignants ainsi qu'une orthopédagogue d'une école primaire d'une région éloignée au Québec. Au préalable, ils ont recensé différents facteurs de réussite pour l'inclusion : les attitudes des enseignants, leurs compétences professionnelles, leurs pratiques d'intervention, leur niveau de formation ou les ressources mises à leur disposition (Lapointe et Dion, 2015). Au terme de leur recherche, conduisant une étude précisément sur l'inclusion d'élèves qui ont un trouble d'apprentissage, Lapointe et Dion (2015) avance trois familles de conditions favorables à la réussite : 1. les pratiques éducatives liées aux compétences des intervenants, 2. l'attitude des parents d'élèves intégrés et 3. les éléments contextuels se rattachant au programme d'inclusion d'élèves en troubles d'apprentissage. Ces trois éléments seront approfondis ci-dessous.

Dans un premier temps, les auteurs arrivent à relier la réussite scolaire des élèves intégrés et le développement de compétences professionnelles chez les intervenants (Lapointe et Dion, 2015). Malgré les nombreuses difficultés de ces élèves, les résultats de l'étude démontrent une estime d'eux-mêmes plutôt positive (*ibid.*). Cela serait relié à une famille de compétences génériques nécessaires, selon eux, pour travailler dans

une classe inclusive : la patience, l'empathie, la communication interpersonnelle, l'entraide, la promptitude, la conscience professionnelle, la justice, l'investissement, la confiance, la sensibilité et l'ouverture.

Dans un deuxième temps, l'attitude positive et déterminée des parents des élèves intégrés serait également liée à la réussite d'un programme d'inclusion (Lapointe et Dion, 2015). À l'école en question, les parents s'impliquent activement dans le cheminement scolaire de leurs enfants, assurent un suivi scolaire serré et assidu à la maison puis conservent des exigences réalistes et adéquates envers leurs jeunes (*ibid.*). Ces attitudes parentales sont considérées, par les auteurs, comme une condition facilitant l'inclusion des élèves à l'école concernée (*ibid.*).

Puis, dans un troisième temps, certains éléments contextuels spécifiques à la situation étudiée offrent des conditions facilitantes à la réussite de l'inclusion d'élèves intégrés. Parmi ces éléments, on peut nommer la sélection des élèves et le contingentement du programme, le faible ratio enseignant-élève, l'important effort financier, humain et administratif ainsi que le processus d'affectation des intervenants (Lapointe et Dion, 2015).

Toujours au Québec, une troisième étude rapporte le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement au moyen d'une recherche-action (Rousseau et Thibodeau, 2011). Le processus portait spécifiquement sur la compréhension de l'action inclusive ainsi que l'émergence d'une pédagogie inclusive en contexte d'enseignement primaire. Pour ce faire, les auteurs ont adopté un cycle type « Planification, Action, Observation, Réflexion » (*ibid.*). Au terme de la recherche, les auteurs concluent que la compréhension même de l'inclusion scolaire varie d'une école à l'autre, voire d'un intervenant à l'autre au sein d'une même école

(*ibid.*). Pour la majorité des participants, il semblerait même que les craintes concernant l'émergence de pratiques inclusives freinent la réflexion, l'explicitation et l'appropriation des fondements de ces pratiques pour ensuite concrétiser ces fondements en des gestes organisationnels et pédagogiques (*ibid.*). Ces craintes seront donc des obstacles au changement de pratiques, touchant autant les apprentissages des élèves et l'hétérogénéité de la classe que le sentiment de compétence face à l'enseignement de la diversité (*ibid.*).

En ce sens, les auteurs avancent que plusieurs enseignants considèrent la classe d'adaptation scolaire plus adaptée pour répondre aux besoins spécifiques des élèves à besoins éducatifs particuliers (Rousseau et Thibodeau, 2011). Dans cette optique, les enseignants doutent de leurs propres compétences ou même de celles de leur milieu pour intégrer certains élèves représentant des défis (*ibid.*). Ils craignent également la fermeture et l'entêtement de leurs collègues face au changement, à la philosophie de l'inclusion (*ibid.*). Un besoin de formation est alors énoncé dans la recherche de Rousseau et Thibodeau (2011). La planification de l'enseignement en contexte d'hétérogénéité est finalement un élément qui inquiète également les enseignants, ces derniers dénonçant également le manque de temps de préparation (*ibid.*).

Par ailleurs, Rousseau et Thibodeau (2011) présentent, dans le cadre de leur recherche, la réticence des enseignants concernant la présence de l'orthopédagogue au sein de la classe. En effet, le rôle de ce dernier se voit transformer : alors qu'il consistait souvent à prendre un certain nombre d'élèves dans un local externe, son rôle s'élargit maintenant au soutien de tous les élèves dans leur salle de classe. Il est donc important, pour l'enseignant, d'ouvrir sa classe à ce coenseignement, considérant que l'orthopédagogue peut contribuer au développement de stratégies d'apprentissage pour l'ensemble des élèves qui y grandissent (Rousseau et Thibodeau, 2011).

Finalement, l'étude de Rousseau et Thibodeau (2011) démontre un sentiment d'impuissance devant le manque de connaissances spécifiques des caractéristiques d'élèves à besoins particuliers, considérant la classe d'adaptation scolaire mieux adaptée. La différenciation s'avère nécessaire en contexte de classe hétérogène, bien qu'elle est perçue parfois comme un lourd travail (Rousseau et Thibodeau, 2011). Cependant, plus les enseignants expérimentaient la pédagogie inclusive et plus ils prenaient confiance en leurs compétences professionnelles (*ibid.*). L'enseignement collaboratif des enseignants et de l'orthopédagogue permet également d'offrir un soutien dans les interventions, tout en valorisant les compétences de l'orthopédagogue (*ibid.*). Alors que la présence d'une collègue en classe était une source de stress au début, elle est maintenant un moyen apprécié pour contribuer à la réflexion et au développement professionnel des participants (*ibid.*). Les pratiques des enseignants ont donc clairement évolué au cours de la recherche-action, considérant que la pratique inclusive « se construit, se coconstruit et se clarifie au fil du temps et des réalités particulières qui émergent tant des contextes d'enseignement que des croyances personnelles à l'égard de l'enseignement » (Rousseau et Thibodeau, 2011, p. 160).

Sortant de la province, une quatrième étude canadienne tente d'identifier les pratiques inclusives des écoles primaires de l'Île-du-Prince-Édouard (Horne *et al.*, 2008). Pour ce faire, l'inclusion scolaire était considérée comme le fait d'accueillir les élèves avec une variété d'habiletés et de difficultés au sein de l'école ordinaire avec les mesures de soutien adaptées à leurs besoins (*ibid.*). Les auteurs ont constaté qu'une école inclusive ainsi définie avait un effet positif sur le développement social de tous les enfants, en plus d'augmenter leur estime de soi et de valoriser un sentiment d'appartenance (*ibid.*). Cependant, ils ont également relevé le manque de soutiens appropriés et d'assistance adéquate pour répondre aux besoins de tous les élèves, notamment de ceux avec des handicaps fréquentant la classe ordinaire (*ibid.*).

En ce sens, Horne et ses collègues (2008) ont effectué un sondage auprès des enseignants afin de connaître les mesures de soutien qu'ils jugent importants pour l'inclusion des élèves dans leur classe (Tableau B.4).

Tableau B.4 Le palmarès des mesures de soutien favorisant l'inclusion selon des enseignants du primaire (n = 20), tiré de Horne et ses collègues (2008)

Mesures de soutien	Total de points	Nombre d'enseignants
Réduction du nombre d'élèves	51	14
Aide pour l'adaptation du programme	33	12
Soutien additionnel pour les élèves à besoins particuliers	32	10
Temps supplémentaire pour l'assistant-enseignant	28	8
Augmenter le nombre d'enseignants	27	8
Formations dans l'individualisation de l'enseignement	25	9
Formations pour des modèles de consultation/collaboration	24	6
Temps supplémentaire pour la planification	24	7
Formation pour les assistants-enseignants	14	6
Travail d'équipe/collaboration avec le personnel d'adaptation scolaire	9	4
Réduction de la bureaucratie (paperasse)	8	2
Augmenter le financement de la province	7	3
Réduction du temps de travail	5	2
Ajouter des crédits pour une certification	5	3
Assistance pour évaluer l'efficacité de l'inclusion de tous les élèves	4	3

Ambition du personnel à poursuivre leurs études	2	1
Encourager le personnel à avoir des ambitions	0	0
Récompenses financières aux écoles	0	0
Récompenses financières aux enseignants	0	0

Les trois regroupements principaux que le sondage a révélés sont le désir de réduire les capacités des classes, le besoin d'adaptation du programme ainsi que le besoin de formation (Horne *et al.*, 2008). Au terme de leur recherche, Horne et ses collègues (2008) avancent quatre recommandations pour assurer l'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers :

1. Limiter le nombre total d'élèves ayant des besoins particuliers en classe;
2. Favoriser une approche collaborative entre le personnel enseignant;
3. Éduquer la communauté au sens large des bénéfices de l'inclusion afin de sécuriser les mesures de soutien financées par le gouvernement et expliciter les principes de l'inclusion;
4. Offrir davantage de formations et/ou d'orientations, de travail d'équipe, et d'autres méthodes d'enseignement.

Finalement, dans une dernière étude, cette fois américaine, Brown (2002) présente les éléments à prendre en compte pour assurer la participation et l'engagement de l'ensemble des élèves de l'école. Pour ce faire, elle a effectué une étude de cas auprès d'une enseignante de 5^e année du primaire. Or, au terme de sa recherche, différentes caractéristiques propres à l'enseignant de la classe ont émergé :

- Avoir des compétences de gestion de classe efficaces;
- Maximiser l'inclusion des cultures diverses dans l'environnement de la classe, dans les livres et manuels, dans l'enseignement ainsi qu'à l'aide de ressources de la communauté;
- Être flexible et conscient de ses pratiques de discipline afin d'aider les élèves à assumer la responsabilité de leurs propres actions;
- Accueillir la langue propre des élèves tout en les aidant à apprendre et à maîtriser la langue d'enseignement;
- Développer et utiliser des outils, des activités et des situations d'apprentissage permettant de cibler les faiblesses des élèves et d'évaluer l'efficacité de l'enseignement;
- Encourager activement la collaboration entre l'enseignant et les parents.

L'étude de cas a également permis de cibler différents éléments existants dans la classe de l'enseignante de 5^e année concernée, des éléments favorisant l'inclusion scolaire de l'ensemble des élèves (Brown, 2002). Ces éléments sont présentés ci-dessous :

1. Tous les élèves peuvent s'identifier dans les affichages de la classe, dans les leçons ainsi que durant les discussions.
2. Les élèves sont encouragés à se soutenir et à coopérer entre eux, à assumer la responsabilité de leurs actions autant individuellement que collectivement, et à être compatissants envers les uns et les autres.
3. La culture de la maison, le dialecte, et les langues sont valorisés et affirmés.
4. Les interactions et les relations interculturelles sont nourries et encouragées.
5. Les méthodes d'enseignement sont variées, rejoignant tous les sens, afin de motiver et de rejoindre les besoins de tous les élèves.

6. Les questions sont reformulées et des indices sont offerts lorsque c'est nécessaire afin d'encourager autant la coopération et l'engagement indépendant de chaque élève.
7. Des activités alternatives sont parfois utilisées, mais les exigences ne sont jamais abaissées.
8. La réussite éducative est attendue de tous les élèves, nourrissant leur pensée critique et leurs réflexions.
9. Les relations entre les enseignants et les élèves sont encouragées et nourries.
10. La communication et le partenariat entre les enseignants et les parents sont initiés et encouragés.

En gardant ces différents aspects en tête, il est possible d'avoir une idée de caractéristiques à mettre en place par l'enseignant pour favoriser une classe plus inclusive selon Brown (2002).

Les élèves de l'école

Bien que les recherches recueillent souvent les points de vue des adultes, Messiou (2012) offre une étude effectuée en collaboration avec des élèves du primaire afin de comprendre les contextes de marginalisation dans le but d'adopter une approche plus inclusive. La chercheuse insiste sur l'idée de faire confiance aux enfants et à ce qu'ils ont à dire, considérant que malgré qu'ils puissent avoir tort, tout comme les adultes ont parfois tort, il faut au moins être préparé à entendre et à considérer leurs perspectives afin de progresser (Messiou, 2012). Au terme de la recherche, Messiou (2012) propose un cadre en quatre étapes permettant de promouvoir l'inclusion (Figure B.2):

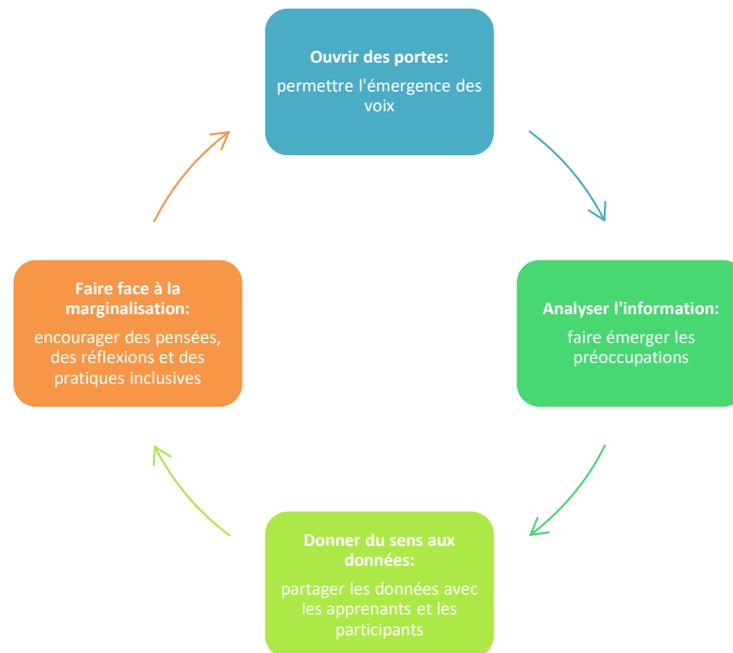


Figure B.2 Cadre en quatre étapes permettant de promouvoir l'inclusion, tiré de Messiou (2012)

Dans cette lignée, la chercheuse ainsi que sa collègue avancent qu'en se basant sur les recherches effectuées au fil des années, susciter le point de vue des élèves permettraient de nous guider vers une meilleure compréhension des pratiques favorables au développement d'une école plus inclusive (Ainscow et Messiou, 2018). Toutefois, elles précisent également que pour permettre un dialogue entre les élèves et les enseignants, des conditions organisationnelles appropriées doivent être mises en place (*ibid.*). En ce sens, Ainscow et Messiou (2018) décrivent et analysent quelques expériences de recherche effectuées auprès des jeunes.

En somme, les chercheuses identifient le but du développement de l'école inclusive comme étant d'éliminer les processus d'exclusion relevant des attitudes, de la réponse

à la diversité (ethnies, classe sociale, religion, genre, sexe, etc.) ainsi que des habiletés perçues (Ainscow et Messiou, 2018). L'idée clé est donc que chaque élève compte, et compte également (*ibid.*). L'éducation inclusive, selon Ainscow et Messiou (2018), est un processus de développement qui se concentre sur l'identification et l'élimination des obstacles à la présence, à la participation et aux apprentissages de tous les apprenants. Une attention particulière est également mise sur les élèves à risque d'échec, de marginalisation ou d'exclusion (Ainscow et Messiou, 2018).

C'est avec cela en tête que les auteures ont constaté, au fil de leurs recherches, que la participation des élèves offraient une perspective distincte concernant les apprentissages et les méthodes d'enseignement allant au-delà de ce qu'il est traditionnellement pointé comme étant des pratiques efficaces (*ibid.*). Ce dialogue permettrait alors aux enseignants de se remettre davantage en question afin d'offrir de nouvelles occasions de favoriser la participation des élèves dans leur enseignement (*ibid.*). Permettre aux élèves de partager leur point de vue permettrait de favoriser la présence, la participation et les accomplissements de tous les apprenants à l'école (Ainscow et Messiou, 2018). Par ailleurs, non seulement cela est bénéfique pour la promotion d'une école inclusive, mais cette pratique est, elle-même, inclusive (*ibid.*). Il revient donc encore plus important de la considérer dans les recherches concernant l'inclusion selon Ainscow et Messiou (2018).

ANNEXE C

PROTOCOLE DE LA COLLECTE – PHASE 2 : ACTIVITÉS 1 ET 2

Activité 1

BUT : Identifier les sphères dans lesquelles les élèves ont une expérience moins positive de l'école.

Cette identification permet de relever les sphères où l'école répondrait possiblement moins bien aux besoins des élèves.

La chercheuse est en classe avec les 30 élèves. Voici les différentes étapes de la séance :

1. Saluer les élèves et annoncer en quoi consistera cette première rencontre : *réfléchir sur notre expérience scolaire et se préparer à identifier nos besoins.*
2. Rappeler le but de la recherche : *décrire des caractéristiques d'une école inclusive, c'est-à-dire une école qui favorise la présence, la participation et les apprentissages de tous ses élèves.* Pour ce faire, nous souhaitons connaître le point de vue des élèves de 5^e année du primaire, car nous jugeons qu'ils sont les mieux placés pour offrir des réponses.
3. Voir avec les élèves les définitions des mots « présence », « participation » et « apprentissages ». Leur demander de lever la main pour partager leurs définitions.

Présence – concerne le lieu d'apprentissage des élèves ainsi que leur fréquentation scolaire fiable et ponctuelle;

Participation – se rapporte à la qualité de leurs expériences quand ils sont présents, ces dernières devant donc inclure les points de vue des apprenants;

Apprentissages – concernent les traces d'apprentissage tout au long du programme scolaire, pas simplement les résultats de tests ou d'examens.

4. Les inviter maintenant à réfléchir sur leur propre expérience scolaire avec ces trois définitions en tête.
5. Remettre aux élèves une grande feuille blanche vierge (11 x 14).
6. Leur demander d'inscrire « ÉCOLE » en haut, au milieu de leur feuille, puis de faire trois branches distinctes (une allant vers la gauche, l'autre au milieu, puis la dernière vers la droite). Faire un exemple au tableau pour les guider.
7. Inscrire au bout de la première branche : les personnes qu'on y retrouve. Inviter les élèves à l'inscrire sur leur feuille également.
8. Demander aux élèves de réfléchir à des personnes présentes à l'école. Inviter les élèves à se regrouper en équipe de 3 ou 4 pour trouver des idées. Leur laisser 2-3 minutes.
9. Retour en grand groupe. Partager les idées des élèves et les inscrire au tableau. Inviter les élèves à ajouter les idées qu'ils n'avaient pas sur leur feuille.
10. Recommencer les étapes 7 à 9 avec les deux autres branches, avec les idées respectives suivantes : les différents espaces et ce qu'on y fait.
11. Finalement, de manière individuelle, demander aux élèves d'évaluer, en général, leur relation avec les personnes identifiées à l'école. Pour ce faire, respecter la légende suivante :
 - Vert (ou 3) : Bonne ; *la majorité du temps, notre relation est bonne*
 - Jaune (ou 2) : Plus ou moins bonne ; *cela dépend des jours, parfois la relation est bonne, parfois moins*
 - Rouge (ou 1) : Mauvaise ; *majoritairement, notre relation est mauvaise*
 - Blanc (ou 0) : Inexistante ; *nous n'avons pas de relation / je ne la connais pas*
12. Dans le même sens, demander aux élèves d'identifier leur bien-être dans les différents espaces de l'école. Pour ce faire, respecter la légende suivante :
 - Vert (ou 3) ; *Je me sens bien la majorité du temps.*
 - Jaune (ou 2) ; *Je me sens plus ou moins bien, selon les différents moments.*

- Rouge (ou 1) ; *Je ne me sens pas bien.*
- Blanc (ou 0) ; *Je ne vais jamais (ou presque) à cet endroit.*

13. Répéter l'activité avec la dernière idée : ce qu'on y fait. Pour ce faire, utiliser la même légende qu'à l'étape 12.

14. Ramasser les feuilles des élèves lorsqu'ils ont terminé. S'assurer que la feuille soit face cachée pour respecter la confidentialité des élèves.

Voici un exemple de ce à quoi peut ressembler le schéma, avant l'évaluation individuelle de l'expérience scolaire des élèves (Figure C.1).

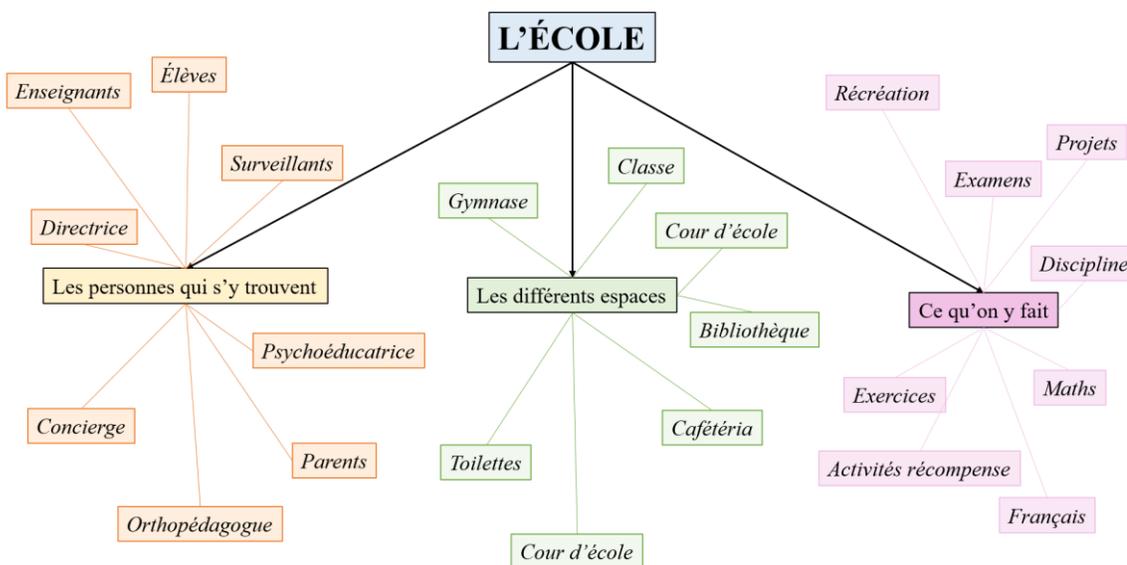


Figure C.1 Un exemple d'un schéma en toile d'araignée possible par les élèves avant l'autoévaluation

Activité 2

BUT : Identifier les besoins des élèves.

15. Présenter la consigne du journal de bord :

Dans les prochains jours, porte une attention particulière à tes besoins. Tu peux les identifier en voyant ce qui **t'aide** ou **ne t'aide pas** à l'école, ou encore selon ce que toi ou les autres **faites** ou **ne faites pas**. Cela peut être dans la classe, dans les corridors, dans la cour de récréation ou n'importe où ailleurs, à n'importe quel moment. Tu dois indiquer **la date**, puis l'expliquer en quelques phrases ou faire un dessin accompagné d'une phrase ou deux pour bien comprendre ce que tu illustres.

Par exemple :

6 juin 2021

Pendant la période d'écriture, j'ai de la difficulté à me concentrer parce que les élèves n'arrêtent pas de parler. Le bruit ne m'aide pas. J'ai donc besoin de silence et de calme pour me concentrer.

Préciser que les élèves auront une semaine pour remplir leur journal. Des moments seront alloués en classe pour le faire. Référez les élèves au schéma effectué en grand groupe pour envisager leurs besoins (voir l'activité précédente).

Les élèves devront conserver leur journal de bord dans leur sac à dos, afin de l'avoir près d'eux, à portée de main lorsque c'est nécessaire. Cela évite également qu'il ne se perde ou soit lu par un autre individu.

16. Distribuer un cahier à feuilles lignées à chacun des élèves. Leur demander d'inscrire leur nom sur celui-ci. La consigne aura préalablement été collée sur l'intérieur de couverture par la chercheuse.
17. Une semaine plus tard, recueillir des journaux de bord pour traiter les informations et les analyser en vue de la phase 3 de la collecte.

ANNEXE D

PROTOCOLE DE LA COLLECTE – PHASE 3 : LES ENTRETIENS

Cochez lorsque ce qui est indiqué est lu et fait.

___ Accueillir chaleureusement les élèves et réitérer mon rôle.

Rôle : Je suis une chercheuse souhaitant entendre ce que les élèves ont à dire sur leur expérience scolaire et sur ce que l'école pourrait améliorer pour favoriser leur présence, leur participation et leurs apprentissages. Je suis présente pour les aider à formuler leurs idées et les guider dans la recherche de solutions, mais je ne partage pas mon opinion. Je suis là pour écouter ce qu'ils ont à me dire, sans jugement.

___ Expliquer aux élèves tous les éléments suivants :

___ le but de l'entretien en soulignant clairement qu'il ne s'agit pas d'une évaluation;

Objectif : Le but de l'entretien est d'identifier les caractéristiques d'une école qui, de leur point de vue, éliminerait les obstacles à la présence, à la participation et aux apprentissages de tous les élèves qui la fréquentent.

___ le déroulement de l'entretien en disant que :

___ Cela se déroulera sous forme de travail d'équipe où je présente des facteurs favorisant ou posant obstacle à la présence, à la participation et aux apprentissages des élèves et les invite à formuler des éléments à conserver ou des changements à apporter pour une « école idéale » ;

___ L'entretien dure entre 30 et 45 minutes;

___ Je filme pour que l'entretien puisse être transcrit en me permettant d'identifier ceux qui prennent la parole, mais les vidéos seront effacées une fois la retranscription faite;

___ Il est important de respecter le droit de parole des autres enfants, d'écouter les idées des autres.

___ Les facilitateurs et les obstacles sont des éléments qui ont été nommés par les élèves de la classe. Le but n'est pas d'identifier les élèves qui les ont nommés, mais plutôt de proposer des solutions pour les aider.

___ Je respecterai la déontologie :

- La confidentialité de leurs propos sera conservée, utilisant des codes d'identification;
- Les élèves ont le droit de ne pas répondre ou de cesser de participer à l'entretien en tout temps et sans préjudice.

___ Préciser aux élèves que des extraits de leurs propos pourraient servir d'exemples pour présenter les résultats sans indication sur leur identité personnelle.

___ Mentionner aux élèves qu'ils seront invités à concevoir des affiches illustrant les caractéristiques de leur « école idéale » qu'ils auront élaborées pendant l'entretien.

___ Demander aux élèves s'ils ont des questions et y répondre.

___ Demander, tour à tour, aux élèves s'ils ont envie de participer à l'entretien. Préciser qu'ils peuvent dire non maintenant ou choisir de se retirer à tout moment s'ils n'ont plus envie.

- ___ Demander leurs noms et les inscrire à titre informatif pour l'identification.
 - ___ Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistrement.
 - ___ Demander aux élèves s'ils sont prêts pour la suite; si oui, commencer à enregistrer.
 - ___ Pendant l'entretien, si une réponse ne paraît pas claire ou complète, faire une reformulation de l'idée exprimée par la réponse, demander un exemple, des explications, des éclaircissements.
 - ___ À la fin d'une discussion autour d'une caractéristique précise, demander aux élèves s'ils ont autre chose qu'ils veulent ajouter, s'ils pensent à quelque chose d'autre, etc. pour s'assurer qu'ils ont pu exprimer tout ce qu'ils voulaient.
-

QUESTIONS GUIDES POUR L'IMAGINATION DE « L'ÉCOLE IDÉALE »

1. [À la suite de la lecture anonymisée d'un élément énoncé par les élèves dans le journal de bord. Par exemple : je n'arrive pas à me concentrer pendant l'écriture lorsqu'il y a trop de bruits dans la classe. J'aime quand c'est silencieux] Qu'est-ce qui pose obstacle ici? Qu'est-ce qui agit comme facilitateur ici? Décrivez-le dans vos mots.
2. Comment éliminer cet obstacle? Qu'est-ce qui peut être changé pour éviter de se retrouver dans une situation comme celle-là? Qui peut le faire?
3. Comment conserver ce facilitateur? Qui peut le faire?
4. Comment pouvez-vous décrire votre école idéale?
5. Est-ce qu'il y a une caractéristique parmi celles que vous avez nommées qui est plus importante pour vous?
6. Est-ce qu'il y a une caractéristique parmi celles que vous avez nommées avec laquelle vous n'êtes pas d'accord?

ANNEXE E

PROTOCOLE DE LA COLLECTE – PHASE 4 : LA DIFFUSION

La chercheuse est en classe avec tous les élèves participants. Voici les différentes étapes de la séance :

1. Saluer chaleureusement les élèves et les remercier pour le travail de collaboration qu'ils ont effectué dans le cadre de la recherche.
2. Présenter aux élèves les différentes caractéristiques qui ont été recueillies lors des entretiens pour définir « l'école idéale ». Pour ce faire, la chercheuse aura préparé une synthèse de ces caractéristiques.
3. Mentionner que maintenant, pour que les membres du personnel de l'école et les autres élèves puissent connaître ces caractéristiques, il importe de les diffuser, de les rendre publiques. Pour ce faire, proposer la conception d'affiches qui seront disposées dans les corridors de l'école. C'est la dernière étape du processus de recherche.
4. Demander aux élèves de lever la main s'ils ont envie de participer à la confection des affiches.

Les modalités auront été discutées à l'avance avec l'enseignante afin de prévoir, dans l'éventualité où des élèves ne souhaiteraient pas participer, l'activité alternative. (Par exemple, si une minorité refuse, de la lecture ou

des travaux individuels peuvent être poursuivis, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Si une majorité refuse, la minorité peut être invitée à venir confectionner les affiches lors des récréations ou d'une période de bibliothèque).

5. Demander aux élèves de se placer en équipe de 2 ou de 3.
6. Nommer une caractéristique à la fois et demander aux équipes intéressées par cette caractéristique de lever la main.
7. Choisir une équipe au hasard parmi celles ayant levé la main et remettre à ses membres la caractéristique écrite sur une feuille à titre de référence.
8. Laisser à la disposition des élèves des affiches de couleurs, des crayons-feutres et tout autre outil de décoration disponible.
9. Accompagner les équipes dans le corridor afin d'accrocher leurs affiches.
10. Les remercier une dernière fois pour leur participation dans le cadre de notre recherche.
11. Prendre les affiches en photo (les affiches ne doivent pas être signées par les élèves).

ANNEXE F

DIFFUSION DES RÉSULTATS : LES AFFICHES

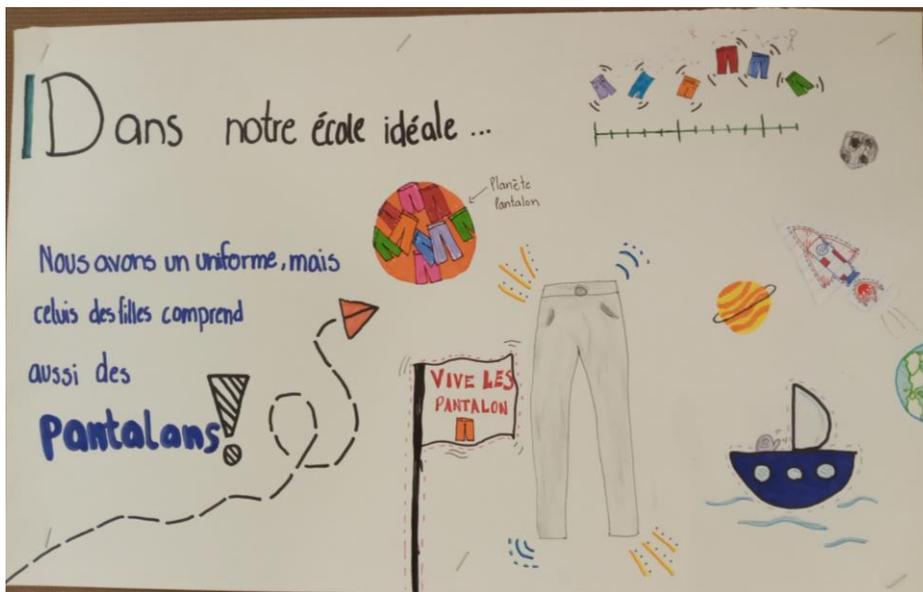


Figure F.1 Dans notre école idéale : l'uniforme



Figure F.2 Dans notre école idéale : les toilettes

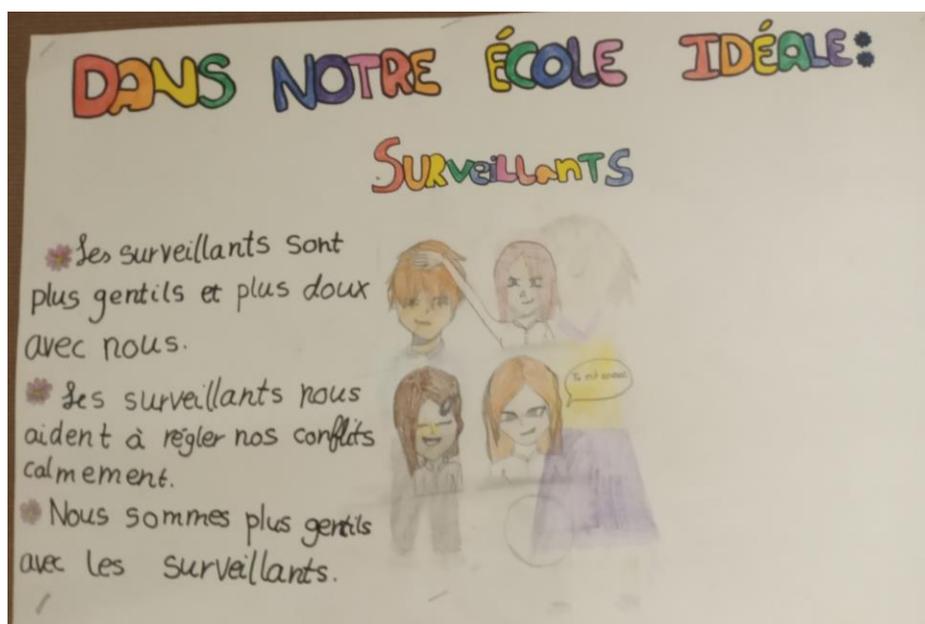


Figure F.3 Dans notre école idéale : les surveillants



Figure F.4 Dans notre école idéale : la lecture

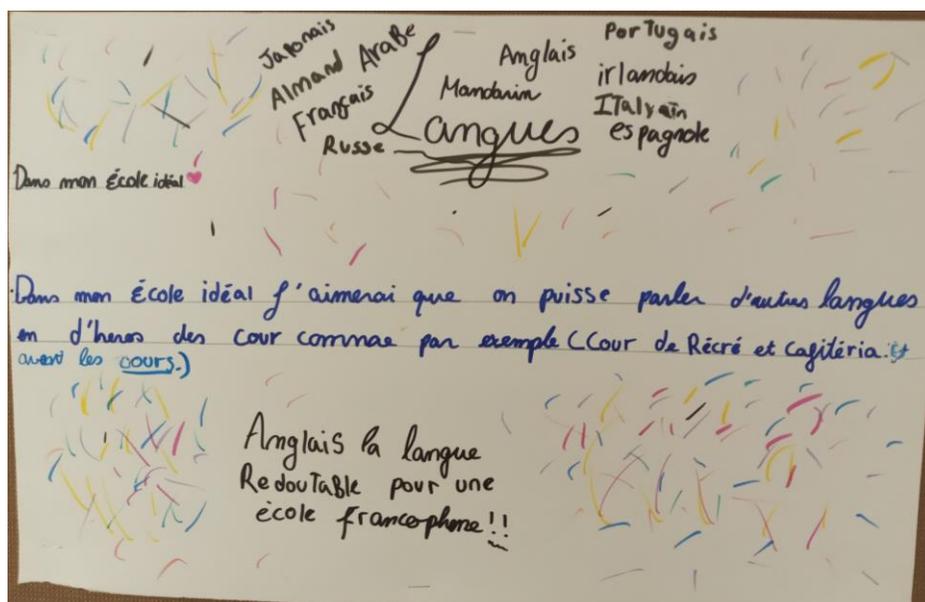


Figure F.5 Dans notre école idéale : les langues

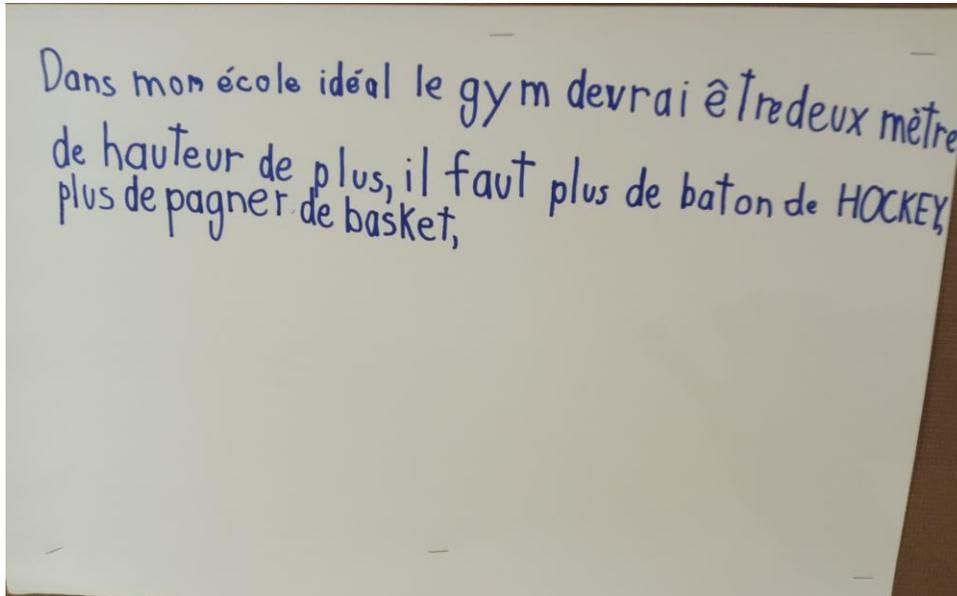


Figure F.6 Dans notre école idéale : les sports

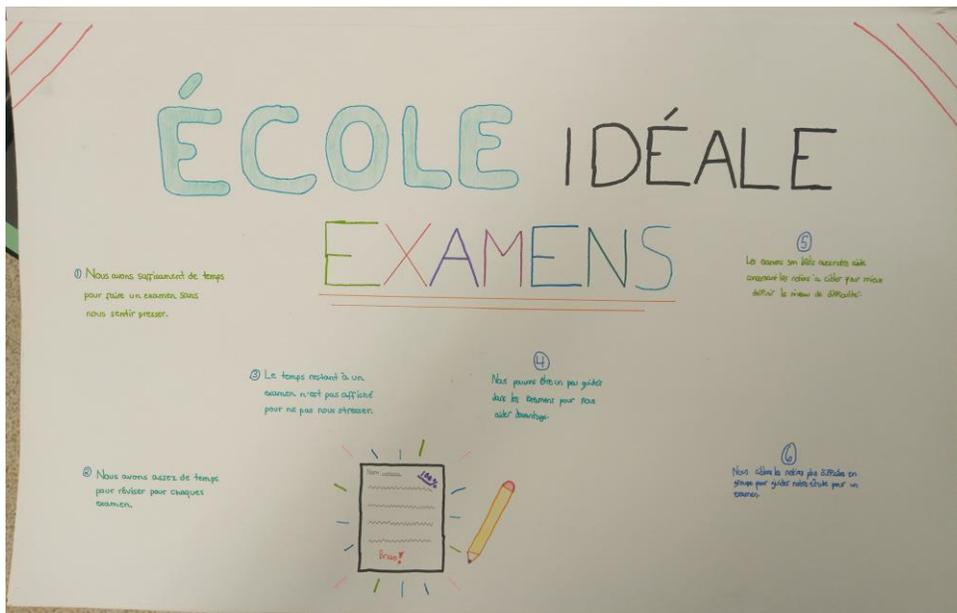


Figure F. 7 Dans notre école idéale : les examens

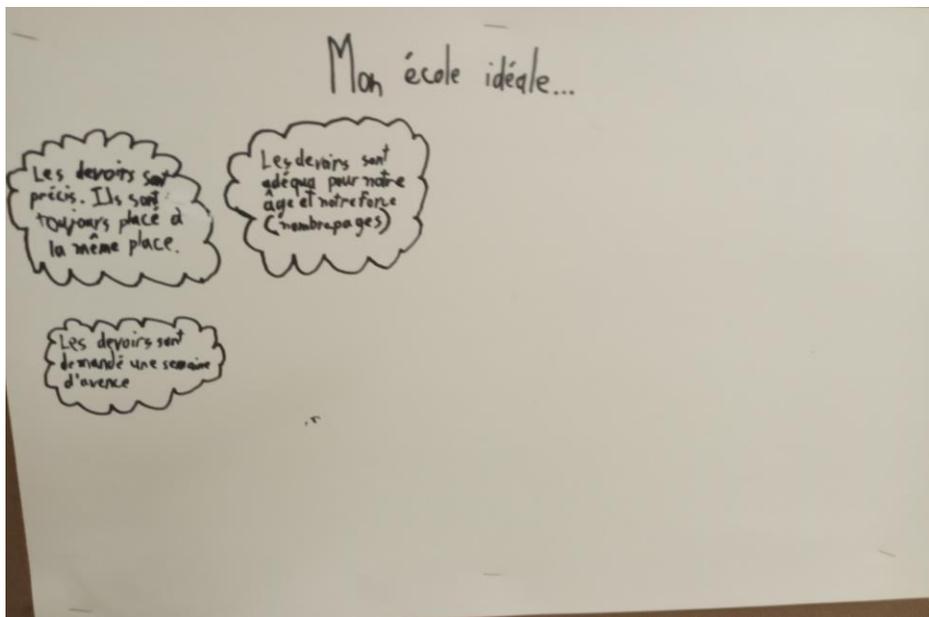


Figure F.8 Dans notre école idéale : les devoirs

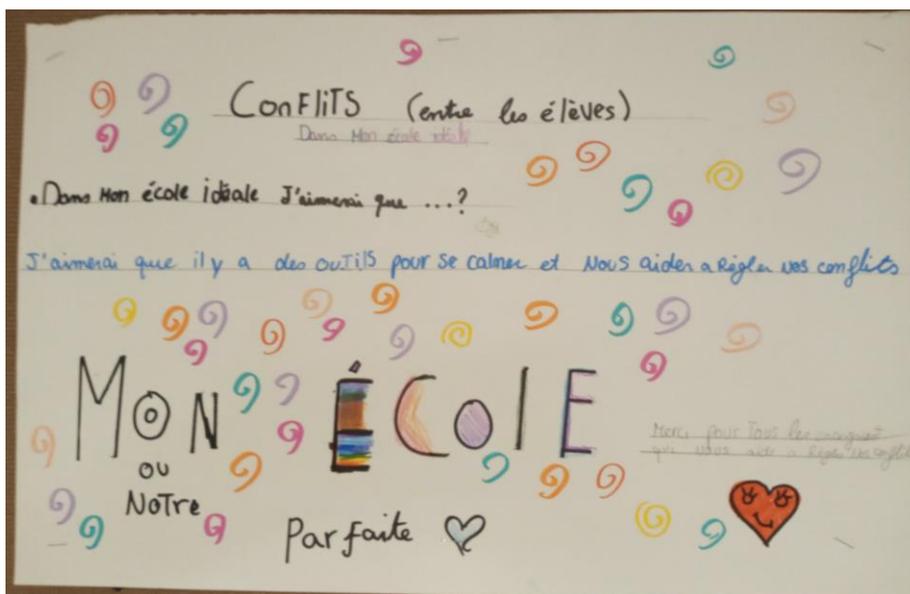


Figure F.9 Dans notre école idéale : les conflits

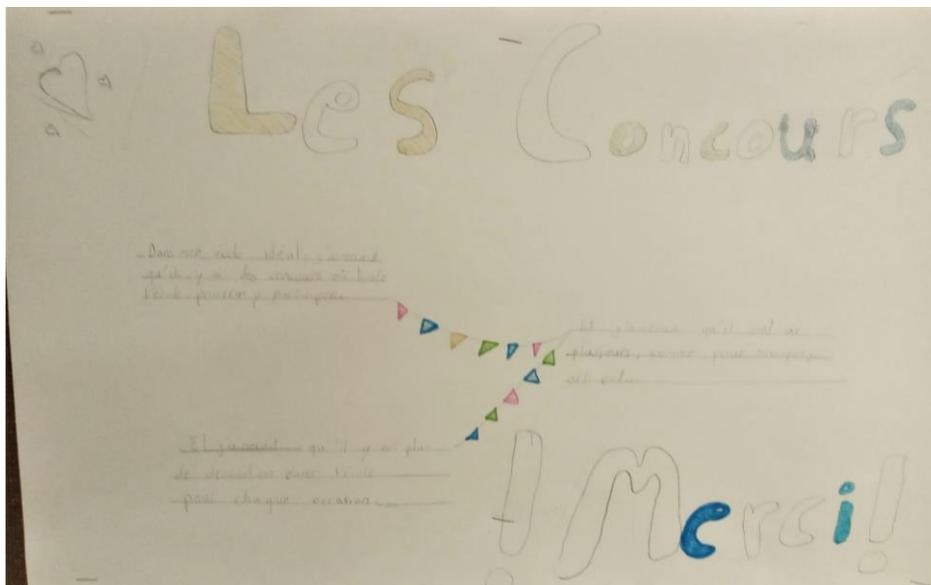


Figure F.10 Dans notre école idéale : les concours



Figure F.11 Dans notre école idéale : les comités

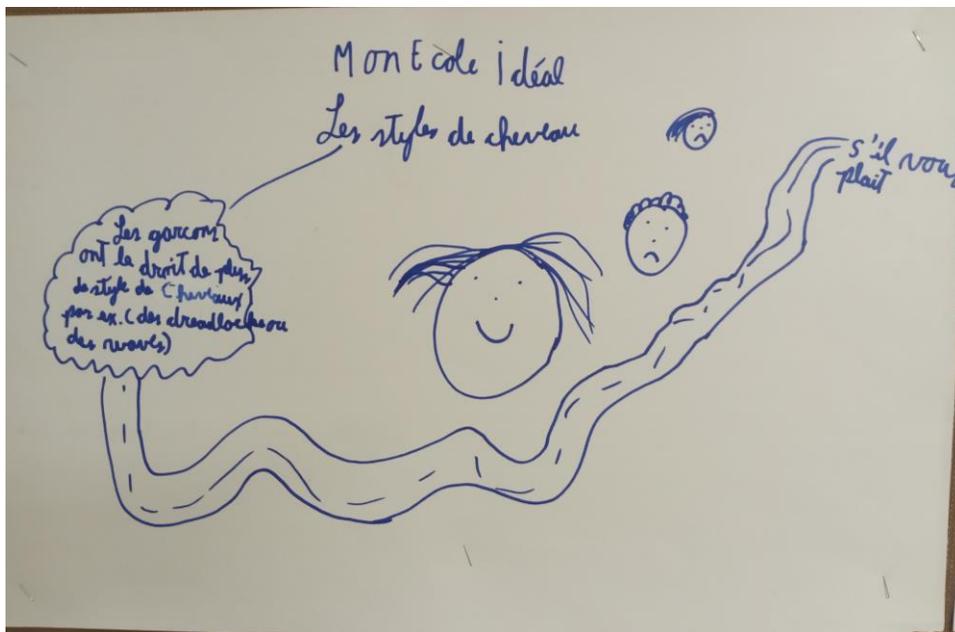


Figure F.12 Dans notre école idéale : les coiffures

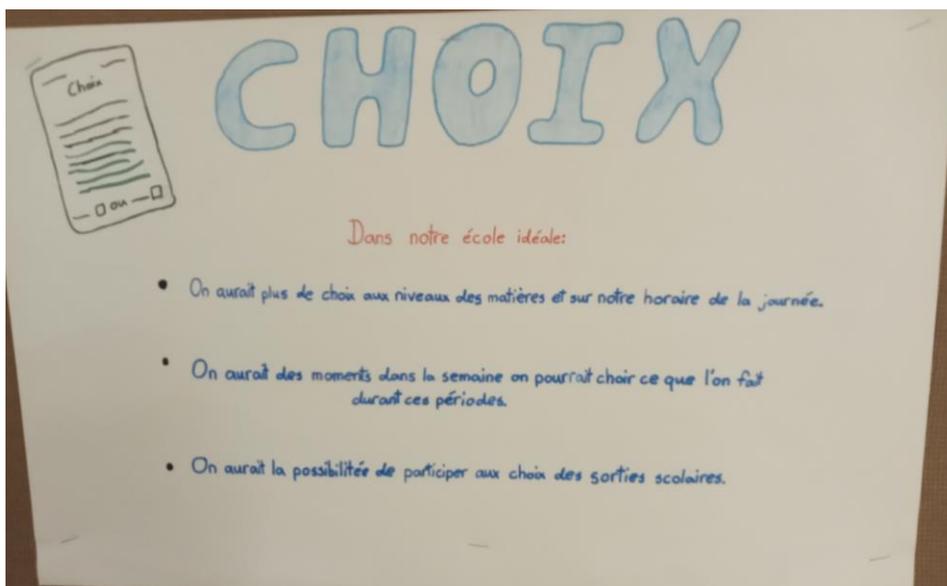


Figure F.13 Dans notre école idéale : les choix

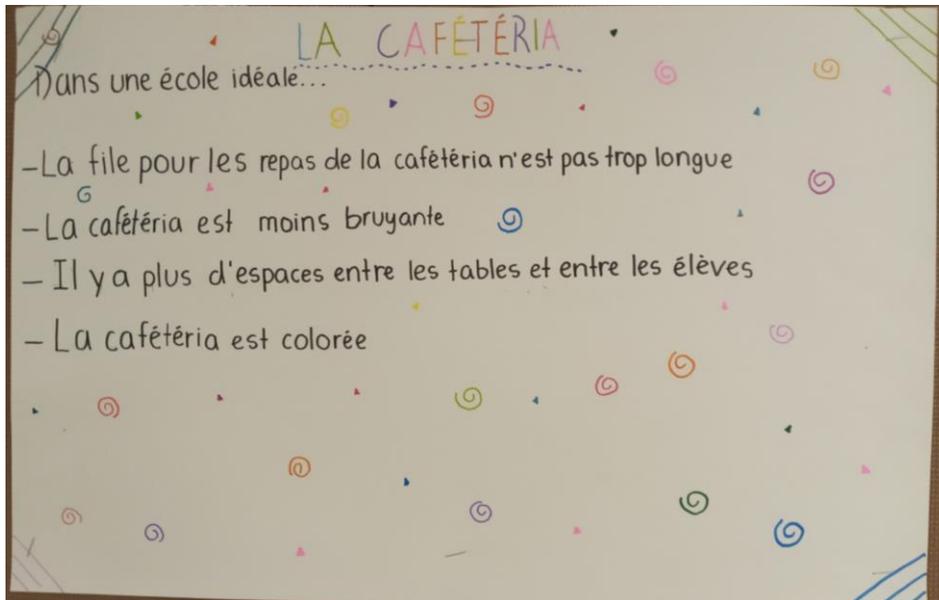


Figure F.14 : Dans notre école idéale : la cafétéria



Figure F.15 Dans notre école idéale : la bibliothèque

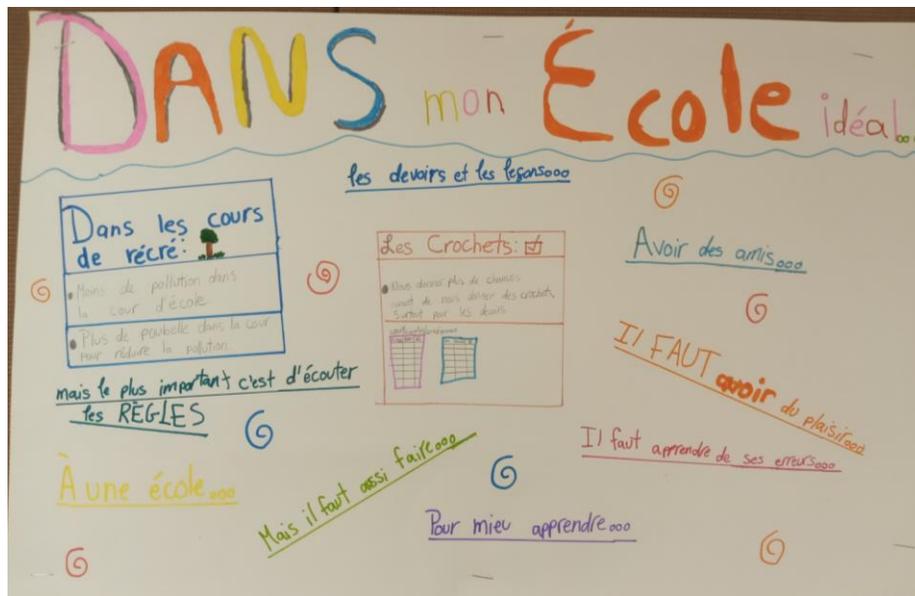


Figure F.16 Dans notre école idéale : les crochets et la pollution



Figure F.17 Dans notre école idéale : des réponses multiples

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DE LA DIRECTION

ACCORD DE LA DIRECTION POUR LA CONDUITE D'UN PROJET DE RECHERCHE

Titre du projet de recherche	<i>Des caractéristiques d'écoles inclusives qui favorisent l'apprentissage, la participation et la socialisation de tous les élèves en contexte québécois, selon le point de vue d'élèves de 5^e année du primaire</i>
Étudiante-chercheuse (Responsable)	Audrey-Ann Landry <i>Maîtrise de recherche en éducation – Éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal</i> [REDACTED]
Direction de recherche	Marie-Pierre Fortier <i>Département d'éducation et formation spécialisées</i> [REDACTED]

Bonjour,

La présente a pour objet de vous informer à propos d'un projet de recherche que nous conduisons. Nous souhaitons vous demander votre accord pour le conduire dans votre école.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif de notre recherche est de décrire les caractéristiques d'une école inclusive, c'est-à-dire une école qui favorise la présence, la participation et les apprentissages de tous les enfants qui la fréquentent. Nous nous intéressons à ce que les élèves de 5^e année ont à dire et nous aimerions bien les entendre sur le sujet. Plus précisément, nous souhaitons connaître ce qui influence leur présence, leur participation et leurs apprentissages afin d'identifier les caractéristiques de leur « école idéale ». L'élaboration de leur « école idéale » permettra d'offrir un exemple de la forme que pourrait prendre une telle école. Nous voulons encourager leur participation, puisqu'ils sont les premiers concernés par l'école.

Nature et durée de la participation

Nous souhaitons la participation d'une classe d'une trentaine d'élèves de 5^e année du primaire et la collaboration de son enseignante. Les élèves seront invités à participer aux différentes activités décrites ci-dessous tout au long du projet de recherche.

A. *Participation à une activité de départ : un schéma en toile d'araignée*

Cette activité destinée à toute la classe permettra une première autoévaluation de l'expérience scolaire des élèves. Ces derniers seront invités à identifier, en grand groupe et en sous-groupes, différents éléments concernant leur école selon trois aspects : les différents lieux qu'elle comporte, ce qu'on y fait et les personnes qui y travaillent. Ils seront ensuite amenés à autoévaluer leur expérience scolaire en lien avec ces différents éléments.

B. *Réflexions dans un journal de bord*

Les élèves seront invités à consigner, dans un cahier qui leur sera remis, les éléments influençant leur présence, leur participation et leurs apprentissages. Pour ce faire, ils pourront noter ce qui les aide ou ce qui ne les aide pas, ce qu'ils apprécient et n'apprécient pas au quotidien à l'école. Une semaine scolaire (du lundi au vendredi) leur sera allouée pour la consignation de leurs idées dans leur journal de bord. À l'aide de la collaboration de l'enseignante, des périodes seraient prévues pour cette activité (totalisant une dizaine de minutes par jour).

C. *Participation à un entretien de groupe*

Environ deux semaines suivant les journaux de bord, les élèves seront invités à participer à un entretien de groupe de six à huit élèves. Les entretiens seront menés à l'école, dans un lieu convenu avec vous, en dehors des heures de classe. Ces

rencontres filmées dureront entre 30 et 45 minutes.

D. Conception d'affiches des résultats

Deux ou trois semaines après l'entretien, nous proposerons aux élèves d'illustrer les résultats de leur travail en entretiens de groupe au moyen d'affiches lors d'une période d'une durée d'environ 45 minutes et convenue avec l'enseignante. Ces dernières seront par la suite exposées dans les corridors de l'école afin de permettre aux membres du personnel et aux autres élèves de l'école de les consulter. D'autres modalités de diffusion pourraient être entendues avec les élèves, leur enseignante et vous.

Procédure de sélection des participants

Les participants seront recrutés de la manière suivante. Avec votre accord et votre aide, nous entrerons en contact avec les enseignantes de 5^e année du primaire afin de leur présenter le projet de recherche. Chaque enseignante aura l'occasion de partager son intérêt ou son désintérêt envers le projet. Si plus d'une enseignante souhaite participer, nous tirerons au sort la classe participante. Par la suite, nous présenterons le projet aux élèves de la classe à un moment convenu avec leur enseignante. Ces derniers seront amenés à donner un consentement éclairé et volontaire pour participer à la recherche. Cela signifie que chaque élève comprend ce qui lui est demandé, ses droits et le fait qu'il ou elle soit volontaire et ne se sente pas obligé de participer. La chercheuse, Audrey-Ann Landry, sera disponible pour répondre à toutes les questions des élèves lors de la présentation du projet. De plus, les élèves seront invités à discuter de leur participation potentielle avec leurs parents et ces derniers seront de leur côté invités à interroger la chercheuse au besoin (par courriel ou téléphone). La chercheuse recueillera l'accord des élèves et de leurs parents ou tuteurs en leur faisant signer un formulaire de consentement qui sera rapporté à l'école dans une enveloppe cachetée fournie par la chercheuse. Pour les élèves qui ne souhaiteraient pas participer au projet, une alternative convenue avec l'enseignante au préalable leur sera proposée pendant les activités réalisées avec toute la classe.

Avantages

Nous pensons que participer au projet permettra aux élèves de s'exprimer sur leur vécu scolaire, sur ce qui les aide et ce qui ne les aide pas en ce qui concerne leur présence, leur participation et leurs apprentissages à l'école. Il est important pour nous de les soutenir pour exprimer ce qu'ils vivent à l'école au quotidien, car nous reconnaissons qu'ils ont le droit d'être entendus dans les procédures qui les concernent. Leur participation pourrait contribuer à l'identification de caractéristiques et d'indicateurs importants pour créer des écoles inclusives où l'expérience scolaire de tous les élèves et des intervenants peut être améliorée. La participation d'élèves d'une classe de votre école pourrait également permettre, si vous le souhaitez, d'entamer une réflexion sur son caractère inclusif.

Risques et inconvénients

L'attention portée au bien-être des élèves est centrale pour l'équipe de recherche. C'est pourquoi ils auront l'occasion de s'exprimer à propos des éléments qui influencent leur présence, leur participation et leurs apprentissages de façon individuelle, évitant de les exposer aux autres élèves de la classe. Les éléments discutés lors de l'entretien seront présentés de manière globale et sans nommer les élèves qui en ont fait mention dans leur journal de bord pour éviter des inconforts. Malgré tout, il se peut que les enfants ne soient pas toujours à l'aise d'en discuter ou de partager leur opinion devant leurs pairs. Des protections seront mises en place pour réduire ce risque. Par exemple, les participants ne seront pas obligés de répondre aux questions qui les mettent mal à l'aise et pourront faire une pause ou arrêter l'activité en cours à tout moment.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation à ce projet de recherche est volontaire, chacun restant entièrement libre de mettre fin à sa participation sans justification ni pénalité, et ce, en tout temps simplement en avisant la chercheuse à l'oral. En cas de retrait, les documents, renseignements et données concernant le participant seront détruits.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis auprès des participants sont confidentiels. Voici des mesures de protection de l'identité et de la confidentialité :

- Les participants seront toujours identifiés par un nom de remplacement (un pseudonyme) qui sera connu seulement de l'équipe de recherche ;
- L'école ne sera jamais nommée, ni l'enseignante ou les autres intervenants de l'école ;
- Les journaux de bord seront déchetés et nous en disposerons de manière sécuritaire via les services de l'UQAM après l'analyse des données ;
- Les enregistrements seront effacés de manière sécuritaire après leur transcription ;
- Toutes les données de recherche et les formulaires de consentement seront conservés séparément et sous clé au domicile de la chercheuse pour la durée totale du projet ;
- Les données de recherche seront conservées durant cinq ans après les dernières publications et seront détruites après

ce délai en utilisant le logiciel CCleaner.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter **Audrey-Ann Landry** qui est responsable du projet au numéro [REDACTED] ou par courriel : [REDACTED] pour toute question additionnelle sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule la participation des élèves.

Le **Comité institutionnel d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains** (CERPE) a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez contacter la coordination du CERPE à l'adresse cerpe-pluri@uqam.ca.

Pour toute question concernant les droits des élèves en tant que participants à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de **l'ombudsman de l'UQAM**, courriel : ombudsman@uqam.ca; téléphone : **(514) 987-3151**. La principale fonction de l'ombudsman est de recevoir les plaintes de personnes qui s'estiment lésées dans le cadre des activités de l'activité.

Remerciements

Votre aide et votre collaboration sont importantes pour notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Accord de la direction

Je reconnais avoir lu la présente lettre. Je comprends les objectifs du projet et ce qu'il implique pour les participants. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de donner mon accord pour que ce projet se déroule dans mon école. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant cette autorisation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux décliner cette demande d'autorisation sans justification à donner.

J'autorise que ce projet de recherche se déroule dans l'école dont j'assume la direction :

Oui Non

Je m'engage à assurer la confidentialité des participants à la recherche :

Oui Non

Prénom et nom (en lettres moulées) : _____

Signature de la direction : _____ Date : _____

Engagement du chercheur

Il est aussi nécessaire que l'équipe de recherche s'engage à respecter ses engagements.

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et d'autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Prénom et nom (lettres moulées) : _____

Signature : _____ Date : _____

Un exemplaire de ce document signé doit être remis à la direction.

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DE L'ENSEIGNANTE

ACCORD ET COLLABORATION DE L'ENSEIGNANTE POUR LA TENUE DE LA RECHERCHE AUPRÈS DES ÉLÈVES DE SA CLASSE

Titre du projet de recherche *Des caractéristiques d'écoles inclusives qui favorisent l'apprentissage, la participation et la socialisation de tous les élèves en contexte québécois, selon le point de vue d'élèves de 5^e année du primaire*

Étudiante-chercheuse
(Responsable) **Audrey-Ann Landry**
*Maîtrise de recherche en éducation – Éducation et formation spécialisées,
Université du Québec à Montréal*

Direction de recherche **Marie-Pierre Fortier**
Département d'éducation et formation spécialisées

Bonjour,

La présente a pour objet de vous informer à propos d'un projet de recherche que nous conduisons et de vous demander votre accord et votre collaboration pour la conduire auprès des élèves de votre classe.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif de notre recherche est de décrire les caractéristiques d'une école inclusive, c'est-à-dire une école qui favorise la présence, la participation et les apprentissages de tous les enfants qui la fréquentent. On s'intéresse à ce que les élèves de 5^e année ont à dire et nous aimerions bien les entendre sur le sujet. Plus précisément, nous souhaitons connaître les éléments qui influencent leur présence, leur participation et leurs apprentissages afin d'identifier les caractéristiques de leur « école idéale ». L'élaboration de leur « école idéale » permettra d'offrir un exemple de la forme que pourrait prendre une telle école. Nous voulons encourager leur participation, puisqu'ils sont les premiers concernés par l'école.

Nature et durée de la participation

Nous souhaitons la participation des élèves de votre classe de 5^e année du primaire ainsi que votre collaboration. Les élèves seront invités à participer à différentes activités tout au long du projet de recherche, décrites ci-dessous.

E. Participation à une activité de départ : un schéma en toile d'araignée

Une première activité en grand groupe permettra une première autoévaluation de l'expérience scolaire des élèves. Ces derniers seront invités à identifier, en grand groupe et en sous-groupes, différents éléments concernant leur école selon trois aspects : les différents lieux qu'elle comporte, ce qu'on y fait et les personnes qui y travaillent. Ils seront ensuite amenés à autoévaluer leur expérience scolaire en lien avec ces différents éléments.

F. Réflexions dans un journal de bord

Les élèves seront invités à consigner, dans un cahier qui leur sera remis, les facilitateurs et les obstacles à leur présence, à leur participation et à leurs apprentissages. Pour ce faire, ils pourront noter ce qui les aide ou ce qui ne les aide pas, ce qu'ils apprécient et n'apprécient pas au quotidien à l'école. Une semaine scolaire (du lundi au vendredi) leur sera allouée pour la consignation de leurs idées dans leur journal de bord. À l'aide de votre collaboration, des périodes seraient prévues pour cette activité (totalisant une dizaine de minutes par jour).

G. Participation à un entretien de groupe

Environ deux semaines suivant les journaux de bord, les élèves seront invités à participer à un entretien de groupe de six à huit élèves. Les entretiens seront menés à l'école, dans un lieu convenu avec la direction, en dehors des heures de classe. Ces rencontres filmées dureront entre 30 et 45 minutes.

H. Conception d'affiches des résultats

Deux ou trois semaines après l'entretien, nous proposerons aux élèves d'illustrer les résultats de leur travail en entretiens de groupe au moyen d'affiches lors d'une période d'une durée d'environ 45 minutes et convenue avec vous. Ces dernières seront par la suite exposées dans les corridors de l'école afin de permettre aux membres du personnel et aux autres élèves de l'école les consulter.

La nature souhaitée de votre collaboration consiste à nous permettre d'avoir accès aux élèves pour ces activités et de favoriser leur participation à notre recherche.

Procédure de sélection des participants

Les participants seront recrutés de la manière suivante. Avec l'accord et l'aide de la direction, nous entrerons en contact avec les enseignantes de 5^e année du primaire afin de vous présenter le projet de recherche. Chaque enseignante aura l'occasion de partager son intérêt ou son désintérêt envers le projet. Si plus d'une enseignante souhaite participer, nous tirerons au sort la classe participante. Par la suite, nous présenterons le projet aux élèves de la classe à un moment convenu avec vous. Ces derniers seront amenés à donner un consentement éclairé et volontaire pour participer à la recherche. Cela signifie que chaque élève comprend ce qui lui est demandé, ses droits et le fait qu'il ou elle soit volontaire et ne se sente pas obligé de participer. La chercheuse, Audrey-Ann Landry, sera disponible pour répondre à toutes les questions des élèves lors de la présentation du projet. De plus, les élèves seront invités à discuter de leur participation potentielle avec leurs parents et ces derniers seront de leur côté invités à interroger la chercheuse au besoin (par courriel ou téléphone). La chercheuse recueillera l'accord des élèves et de leurs parents ou tuteurs en leur faisant signer un formulaire de consentement qui sera rapporté à l'école dans une enveloppe cachetée et fournie par la chercheuse. Pour les élèves qui ne souhaiteraient pas participer au projet, une alternative convenue au préalable avec vous leur sera proposée pendant les activités avec toute la classe (Activités A, B et D). Votre collaboration serait précieuse pour la prise en charge de ces élèves lors des activités en grand groupe.

Avantages

Nous pensons que participer au projet permettra aux élèves de s'exprimer sur leur vécu scolaire, sur ce qui les aide et ce qui ne les aide pas en ce qui concerne leur présence, leur participation et leurs apprentissages à l'école. Il est important pour nous de les soutenir pour exprimer ce qu'ils vivent à l'école au quotidien, car nous reconnaissons qu'ils ont le droit d'être entendus dans les procédures qui les concernent. Leur participation pourrait contribuer à l'identification de caractéristiques et d'indicateurs importants pour créer des écoles inclusives où l'expérience scolaire de tous les élèves et des intervenants peut être améliorée. La participation de l'école pourrait également permettre, si vous le souhaitez, d'entamer une réflexion sur son caractère inclusif.

Risques et inconvénients

L'attention portée au bien-être des élèves est centrale pour l'équipe de recherche. C'est pourquoi ils auront l'occasion de s'exprimer à propos des éléments qui influencent leur présence, leur participation et leurs apprentissages de façon individuelle, évitant de les exposer devant les autres élèves de la classe. Les éléments discutés lors de l'entretien seront présentés de manière globale sans nommer les élèves qui en ont fait mention dans leur journal de bord pour éviter des inconforts. Malgré tout, il se peut qu'ils ne soient pas toujours à l'aise d'en discuter ou de partager leur opinion devant leurs pairs. Des protections seront mises en place pour réduire ce risque. Par exemple, les participants ne seront pas obligés de répondre aux questions qui les mettent mal à l'aise et pourront faire une pause ou arrêter l'activité en cours à tout moment.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation à ce projet de recherche est volontaire, chacun restant entièrement libre de mettre fin à sa participation sans justification ni pénalité, et ce, en tout temps simplement en avisant la chercheuse à l'oral. En cas de retrait, les documents, renseignements et données concernant le participant seront détruits.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis auprès des participants sont confidentiels. Voici des mesures de protection de l'identité et de la confidentialité :

- Les participants seront toujours identifiés par un nom de remplacement (un pseudonyme) qui sera connu seulement de l'équipe de recherche ;
- L'école ne sera jamais nommée, ni l'enseignante ou les autres intervenants de l'école ;
- Les journaux de bord seront déchetés et nous en disposerons de manière sécuritaire après l'analyse des données via le département de la direction de recherche qui utilise les services sécurisés de destruction des documents de l'UQAM ;
- Les enregistrements seront effacés de manière sécuritaire après leur transcription ;
- Toutes les données de recherche et les formulaires de consentement seront conservés séparément et sous clé au domicile de la chercheuse pour la durée totale du projet ;
- Les données de recherche seront conservées durant cinq ans après les dernières publications et seront détruites après ce délai en utilisant le logiciel CCleaner.

Pour réduire le risque que votre école soit reconnue, nous ne rapporterons que les informations essentielles à la compréhension

de l'expérience des élèves. Aucune publication ou communication ne contiendra de renseignements permettant d'identifier votre école. De plus, les participants et les collaborateurs doivent également s'engager à respecter la confidentialité des propos tenus devant eux ou entendus durant le processus de recherche.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter **Audrey-Ann Landry** qui est responsable du projet au numéro [REDACTED] ou par courriel : [REDACTED] pour toute question additionnelle sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule la participation des élèves.

Le **Comité institutionnel d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains** (CERPE) a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez contacter la coordination du CERPE à l'adresse cerpe-pluri@ugam.ca.

Pour toute question concernant les droits des élèves en tant que participants à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'**ombudsman de l'UQAM**, courriel : ombudsman@ugam.ca; téléphone : **(514) 987-3151**. La principale fonction de l'ombudsman est de recevoir les plaintes de personnes qui s'estiment lésées dans le cadre des activités de l'activité.

Remerciements

Votre aide et votre collaboration sont importantes pour notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Accord de l'enseignante

Je reconnais avoir lu la présente lettre. Je comprends les objectifs du projet et ce qu'il implique pour les participants. Je comprends également la nature de ma collaboration dans le projet. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de donner mon accord pour que ce projet se déroule dans ma classe. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant cette autorisation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux décliner cette demande d'autorisation sans justification à donner.

J'autorise que ce projet de recherche se déroule auprès des élèves de ma classe :

Oui Non

Je m'engage à assurer la confidentialité des participants à la recherche :

Oui Non

Prénom et nom (en lettres moulées) : _____

Signature de la direction : _____ Date : _____

Engagement du chercheur

Il est aussi nécessaire que l'équipe de recherche s'engage à respecter ses engagements.

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et d'autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Prénom et nom (lettres moulées) : _____

Signature : _____ Date : _____

Un exemplaire de ce document signé doit être remis à l'enseignante.

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES ÉLÈVES

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT à l'intention de l'ÉLÈVE et de ses PARENTS ou TUTEURS

Titre du projet de recherche *Des caractéristiques d'écoles inclusives qui favorisent l'apprentissage, la participation et la socialisation de tous les élèves en contexte québécois, selon le point de vue d'élèves de 5^e année du primaire*

Étudiante-chercheuse
(Responsable) **Audrey-Ann Landry**
*Maîtrise de recherche en éducation – Éducation et formation spécialisées,
Université du Québec à Montréal*

Direction de recherche **Marie-Pierre Fortier**
Département d'éducation et formation spécialisées

Introduction

Tu es invité(e) à participer à notre projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, je t'invite à prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous avec tes parents ou tuteurs. S'il y a des mots ou des sections que toi et tes parents ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à me poser des questions en communiquant avec moi, Audrey-Ann, la responsable du projet.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif de ma recherche est de décrire les caractéristiques d'une école inclusive, c'est-à-dire une école qui favorise la présence, la participation et les apprentissages de tous les enfants qui la fréquentent. Je m'intéresse à ce que les élèves de 5^e année ont à dire et j'aimerais bien t'entendre sur le sujet. Plus précisément, je souhaiterais connaître les éléments qui influencent ta présence, ta participation et tes apprentissages à l'école afin d'identifier les caractéristiques de ton « école idéale ». L'élaboration de ton « école idéale » permettra d'offrir un exemple de la forme que pourrait prendre une telle école. Je souhaite encourager ta participation, puisque tu es la première personne concernée par l'école.

Nature et durée de ta participation

I. Participation à une activité de départ : un schéma en toile d'araignée

Si tes parents ou tuteurs et toi acceptez ta participation, tu seras invité(e) à une première activité avec les autres élèves de classe qui participent. Vous identifierez des éléments de votre école qui répondent aux aspects suivants : les différents lieux qu'elle comporte, ce qu'on y fait et les personnes qui y travaillent. Tu devras ensuite autoévaluer ton expérience scolaire en lien avec ces différents éléments.

J. Réflexions dans un journal de bord

Avec ton accord, celui de tes parents ou tuteurs ainsi que celui de ton enseignante, tu sera ensuite invité(e) à consigner des éléments qui influencent ta présence, ta participation et tes apprentissages au quotidien dans un **journal de bord**. Pour ce faire, tu pourras identifier ce qui t'aide ou ce qui ne t'aide pas, ce que tu apprécies ou n'apprécies pas à l'école. Avec la collaboration de ton enseignante, des périodes te seront offertes en classe afin de prendre le temps de remplir ton journal de bord **pendant une semaine** (du lundi au vendredi). Tu me remettras finalement ton journal et je garderai tes réponses confidentielles.

K. Participation à un entretien de groupe

Environ **deux semaines plus tard**, avec ton accord et celui de tes parents ou tuteurs, je te proposerai de participer à un entretien de groupe avec six ou sept autres élèves de ta classe. L'entretien durera **entre 30 et 45 minutes**. Il portera sur les éléments qui ont été nommés par les élèves de ta classe et toi-même dans les journaux de bord. Tu seras encouragé(e) à imaginer les caractéristiques de ton « école idéale » en collaboration avec tes camarades. Le but de l'entretien est donc

d'imaginer une école qui saura favoriser la présence, la participation et les apprentissages de ses élèves pour mieux les servir. Le lieu et l'heure de l'entretien seront déterminés avec moi. Si tu es d'accord, la rencontre sera **filmée** pour me permettre de transcrire tes propos et ceux des autres élèves tout en me permettant d'identifier qui parle. La transcription que je ferai de l'entretien ne permettra pas de t'identifier. L'enregistrement sera supprimé une fois la transcription terminée.

L. Conception d'affiches des résultats

Deux ou trois semaines après l'entretien, je te proposerai d'illustrer les caractéristiques d'une « école idéale » que vous avez trouvées, tes camarades et toi, sur des affiches. Les affiches seront ensuite disposées dans les corridors de l'école afin que les membres du personnel ainsi que les autres élèves puissent les consulter.

Avantages

Je pense que participer au projet te permettra de t'exprimer sur ton vécu scolaire, sur les éléments qui influencent ta présence, ta participation et tes apprentissages à l'école. Il est important pour moi de te soutenir pour exprimer ce que tu vis à l'école au quotidien, car je reconnais que tu as le droit d'être entendu dans les procédures qui te concernent. Ta participation pourrait contribuer à l'identification de caractéristiques et d'indicateurs importants pour créer des écoles inclusives où l'expérience scolaire de tous les élèves et des intervenants peut être améliorée.

Risques et inconvénients

L'attention portée à ton bien-être est centrale pour l'équipe de recherche. C'est pourquoi tu auras l'occasion d'exprimer tes besoins personnels de manière individuelle, évitant de les exposer devant les autres élèves de ta classe. Les éléments discutés lors de l'entretien seront également anonymes pour éviter des inconforts. Malgré tout, il se peut que tu ne te sois pas toujours à l'aise d'en discuter ou de partager ton opinion devant tes pairs. Tu n'es pas obligé de répondre aux questions pouvant te mettre mal à l'aise. Tu peux aussi faire une pause ou te retirer d'une activité à tout moment.

Voici une ressource qui pourrait s'avérer utile si jamais toi et tes parents souhaitez avoir du soutien ou pour discuter de différentes situations avec des intervenants qualifiés à l'extérieur de l'école : Tel-Jeunes (www.teljeunes.com ou 1 800 263-2266) et sa Ligne parents (1 800 361-5085).

Participation volontaire et possibilité de retrait

Ta participation à ce projet de recherche est volontaire, ce qui veut dire que même si tu acceptes aujourd'hui de participer au projet, tu restes entièrement libre de mettre fin à ta participation sans justification ou pénalité, en tout temps tout simplement en m'avisant à l'oral. Note que parce que tu as moins de 18 ans, tes parents ou tuteurs peuvent demander que tu sois retiré du projet en tout temps. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire, les documents, renseignements et données te concernant seront détruits.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis auprès de toi sont confidentiels. Voici comment je protégerai ton identité et la confidentialité de tes données :

- Tu seras toujours identifié par un nom de remplacement (un pseudonyme) qui sera connu seulement de l'équipe de recherche ;
- Ton école ne sera jamais nommée, ni tes parents ou tuteurs, ni ton enseignante ou tes intervenants ;
- Ton journal de bord sera décheté et jeté de manière sécuritaire après l'analyse des données via le département de la direction de recherche qui utilise les services sécurisés de destruction des documents de l'UQAM ;
- Les enregistrements seront effacés de manière sécuritaire après leur transcription;
- Toutes les données de recherche de ce formulaire de consentement seront conservés séparément et sous clé à mon domicile pour la durée totale du projet ;
- Les données de recherche seront conservées durant cinq ans après les dernières publications et seront détruites après ce délai en utilisant le logiciel CCleaner.

Pour réduire le risque que ton identité soit reconnue, je ne rapporterai que les informations essentielles à la compréhension de ton expérience. Aucune publication ou communication scientifique sur la recherche ne contiendra des renseignements permettant de t'identifier à moins d'un consentement explicite de ta part et avec l'accord de tes parents ou tuteurs. Aussi, il est important que tu t'engages à assurer la confidentialité des propos que tu pourrais entendre de la part de tes pairs pendant le processus de recherche.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, tu ne renonces pas et tes parents ou tuteurs ne renoncent pas pour toi à tes droits et vous ne libérez pas la chercheuse et son équipe ou l'Université du Québec à Montréal de leurs obligations civiles et professionnelles.

Des questions sur le projet ?

Toi et tes parents ou tuteurs pouvez me contacter, **Audrey-Ann**, qui suis responsable du projet au numéro [REDACTED] ou par courriel : [REDACTED] pour toute question additionnelle sur le projet. Vous pouvez discuter avec moi des conditions dans lesquelles se déroule ta participation.

Le **Comité institutionnel d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains** (CERPE) a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez contacter la coordination du CERPE à l'adresse cerpi-pluri@uqam.ca.

Pour toute question concernant tes droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de **l'ombudsman de l'UQAM**, courriel : ombudsman@uqam.ca; téléphone : **(514) 987-3151**. La principale fonction de l'ombudsman est de recevoir les plaintes de personnes qui s'estiment lésées dans le cadre des activités de l'activité.

Remerciements

Ta collaboration est importante pour mon projet et je tiens à t'en remercier.

Consentement

Obtenir ton consentement écrit est nécessaire à ta participation au projet. Je t'encourage aussi à discuter de ta participation avec tes parents ou tuteurs avant que vous signiez ce formulaire à la page suivante.

ENFANT

Je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que ma participation à ce projet est volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche, notamment aux activités suivantes :

Je m'engage à assurer la confidentialité de mes camarades de classe dans la recherche :

Oui Non

Prénom et nom (en lettres moulées) : _____

Signature de l'enfant : _____ Date : _____

PARENT OU TUTEUR LÉGAL

En tant que parent ou tuteur légal de _____ [prénom et nom de l'enfant], je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour discuter avec mon enfant de la nature de son implication. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant sa participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que sa participation à ce projet est volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche.

Prénom et nom du parent/tuteur (lettres moulées) : _____

Signature du parent/tuteur : _____ Date : _____

Coordonnées (au besoins) :

Engagement du chercheur

Il est aussi nécessaire que l'équipe de recherche s'engage à respecter ses engagements.

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et d'autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Prénom et nom (lettres moulées) : _____

Signature : _____ Date : _____

Un exemplaire de ce document signé doit être remis représentant légal de l'enfant et/ou à l'enfant lui-même

APPENDICE D

CONSIGNES DU JOURNAL DE BORD (PHASE 2 - ACTIVITÉ 2)

Ton nom : _____

CONSIGNES DU JOURNAL

Dans les prochains jours, porte une attention particulière aux facilitateurs et aux obstacles à ta présence, à ta participation et à tes apprentissages. Tu peux t'aider en voyant ce qui **t'aide** ou **ne t'aide pas** à l'école. Cela peut être dans la classe, dans les corridors, dans la cour de récréation ou n'importe où ailleurs, à n'importe quel moment. Tu peux penser au schéma qu'on a fait en classe pour t'aider.

Tu dois indiquer la **date**, remplir le **tableau**, puis choisir la méthode que tu préfères ou utiliser les deux méthodes pour décrire ton élément :

- l'expliquer en quelques phrases; ET/OU
- faire un dessin accompagné d'une phrase ou deux pour bien comprendre ce que tu illustres.

Voici des mots-clés pour t'aider à écrire tes idées :

J'ai de la difficulté quand...

J'aime quand...

Je n'aime pas quand...

Cela m'aide quand...

Cela ne m'aide pas quand...

Cela me dérange quand...

Cela me fait du bien quand...

APPENDICE E

CANEVAS DU JOURNAL DE BORD (PHASE 2 - ACTIVITÉ 2)

Date :		
Personnes (qui?)	Lieux (où?)	Activités (quoi?)
Description/dessin		

Date :		
Personnes (qui?)	Lieux (où?)	Activités (quoi?)
Description/dessin		

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2007). Taking an Inclusive Turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x
- Ainscow, M. et Messiou, K. (2018). Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.1007/s/s10833-017-9312-1>
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (AE). (2009). *Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe*. Récupéré de https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-FR.pdf
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 3e éd. (p.65 à 87). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ayotte, S. et Allie, R. (1998). Les élèves handicapés du secteur public d'enseignement : dix ans d'intégration scolaire (1987-1997). *Cahier québécois de démographie*, 27(1), 145-163. doi: 10.7202/010246a
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)

- Bell, J. A. (2001). High-performing, high-poverty schools. *Leadership*, 31(1), 8-11. Récupéré de <https://www.ebsco.com/>
- Beauregard, F. et 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 à 56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Benstead, H. (2019). Exploring the relationship between social inclusion and special educational needs: mainstream primary perspectives. *Support for Learning*, 34(1), 34-53. doi: 10.1111/1467-9604.12234
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*, 421. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <https://depot-e.uqtr.ca/7517>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76. <https://doi.org/10.7202/1028012ar>
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Tardif, S. (2019) L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 265-283. <https://doi.org/10.7202/1065658ar>
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2012). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>

- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion : a guide to school development led by inclusive values* (4e éd.). Cambridge : Index for Inclusion Network.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique* (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bragg, S. (2010). *Consulting young people: a literature review*. England: Creativity, Culture and Education. Récupéré de : <http://www.creativitycultureeducation.org/research-impact/literature-reviews/>
- Brannen, J. et O'Brien, M. (1995). Childhood and the Sociological Gaze: Paradigms and Paradoxes. *Sociology*, 29(4), 729-737. doi: 10.1177/0038038595029004011
- Brown, E. L. (2002). Mrs. Boyd's fifth-grade inclusive classroom: a study of a multicultural teaching strategies. *Urban Education*, 37(1), 126-141. <https://doi.org/10.1177/0042085902371008>
- Burke, C. et Grosvenor, I. (2003). *The School I'd Like : Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. Londres : Routledge Falmer.
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M. et Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. Dans S. Carrington et J. MacArthur (dir.), *Teaching in inclusive school communities* (p. 3-38). Milton, Australie : John Wiley & Sons Australia, Ltd.
- Charte de la langue française*. Loi 101 de la 31^e législature. (1977). c. 11. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-11>
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324. <https://doi.org/10.7202/014410ar>
- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165-176. doi: 10.1002/chi.823
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2016a). *Remettre le cap sur l'équité*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. Québec : Auteur. Récupéré

de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0195.pdf>.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2016b). *Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*, Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative. Québec : Auteur. Récupéré de <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0498.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2017a). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Auteur. Récupéré de <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf#page=138&zoom=100,0,0>

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2017b). *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 5e année du secondaire. Québec : Auteur. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/50-0505.pdf>

Consortium de leadership éducationnel de la Nouvelle-Écosse (CLENE), (2021, mars). Qu'est-ce que le leadership pédagogique? *Dans ELPNE* (Français). Récupéré de <https://www.elcns.ca/elpne/qu-est-ce-que-le-leadership-pedagogique#:~:text=Le%20leadership%20p%C3%A9dagogique%20consiste%20%C3%A0,par%20le%20programme%20d'%C3%A9tudes>

Convention relative aux droits des enfants. (1989, 20 novembre). RTNU. [Entrée en vigueur le 2 septembre 1990].

Convention relative aux droits des personnes handicapées. (2006, 13 décembre). RTNU.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Crows Nest, Australie : Allen & Unwin.

- DeMatthews, D. E. (2015). Clearing a path for Inclusion. *Journal of School Leadership*, 25(6), 1000-1038. doi: 10.1177/105268461502500601
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F. et Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41-54. <https://doi.org/10.7202/029922ar>
- Ducharme, D. et Magloire, J. (2018, avril). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Récupéré de http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf
- Dunn, L. M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded – Is Much of It Justifiable? *Exceptional Children*, 5-22. doi: 10.1177/00144029680350010
- Ebersold, S. et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *European Journal of Disability Research*, 7(2), 102-115. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Education Review Office (ERO). (2016). *School Evaluation Indicators. Effective Practice for Improvement and Learner Success*. Nouvelle-Zélande : Auteur.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. doi: 10.1080/13502930701321477
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2018). *Référentiel: les élèves à risque et HDAA, destiné au personnel enseignant*. Québec: Centrale des syndicats u Québec. Récupéré de http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf?fbclid=IwAR2Li4k9mGswpBzLLplvD-JM3EBjvJCFW1v7xEwAMc5EMmwSkru_pmAPhNM
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2007-4-page-693.htm>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale

- à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
<https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fortin, M.-F. (2010). L'importance de la recherche pour les disciplines. *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal : Chenelière éducation, P.5-14.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Québec : Chenelière Éducation.
- Gauthier, B. (2009). Qu'est-ce que la recherche? *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*, 5^e édition, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 3-16.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjugent au quotidien: regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle / Alterstice: International Journal of Intercultural Research / Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 8(2), 89-100. doi: <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1066955ar>
- Goupil, G. (2014). L'évolution de la scolarisation des élèves en difficulté. Dans G. Goupil (dir.), *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd., p. 2-22). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement de l'Alberta. (2013). *Indicateurs d'écoles inclusives : Continuer la conversation*. Alberta : Auteur.
- Gremion, L. (2015, 08 avril). *L'ambition d'une école pour tous: entre élans sociaux et silences complices*. Conférence présentée dans le cadre de la troisième édition du Colloque international « De l'intégration à l'inclusion scolaire » (conférence d'ouverture), Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse.
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*. 4^e édition revue et mise à jour (p. 51-84). Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Hollenweger, J. et Haskell, S. (2002). *Quality indicators in Special Needs Education: an International Perspective*. Lucerne: Edition SZH/SPC.

- Horne, P. E., Timmons, V. et Adamowycz, R. (2008). Identified Teacher Supports for Inclusive Practice. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 82-94. <https://doi.org/10.5206/eei.v18i3.7627>
- Jacquet, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : l'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice*, 6(1), 147-158. doi: 10.7202/1038286ar
- James, A. et Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Farmer Press.
- Johnson, G. M. (1998). Students at risk. Toward a New Paradigm of Mild Educational Disabilities. *School Psychology International*, 19(3), 221-237. <https://doi.org/10.1177%2F0143034398193003>
- Johnson, J. et Acera, R. (1999). *Hope for Urban Education: A Study of Nine High Performing, High Poverty Urban Elementary Schools*. Report of method to the US Department of Education, Planning and Evaluation Services, The Charles A. Dana Center, The University of Texas at Houston.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. et Kaplan, I. (2008). The impact of placing pupils with special education needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Lapointe, J.-R. et Dion, J. (2015). Description d'un processus de théorisation portant sur les conditions de réussite d'une expérience d'inclusion vécue par des élèves en troubles d'apprentissage : pratiques éducatives, attitudes parentales et éléments contextuels. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(1), 68-91. doi: 10.7202/1028101ar
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers »: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *European Journal of Disability Research*, 7(2), 93-101. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lefebvre, L. (1996). Controverses, Ritalin ® : pour ou contre? *Bulletin d'information toxicologique*, 12. [En ligne]. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/toxicologie-clinique/ritalinr-pour-ou-contre>
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), 381-386. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/1495366>
- Ligue des droits des enfants. (2019). *En marche vers une école inclusive: Le principe d'éducabilité*. Récupéré de https://www.liguedroitsenfant.be/blog/2019/10/09/en-marche-vers-une-ecole-inclusive-le-principe-deducabilite/#_ftn1
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289. <https://dx.doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, i-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <http://bera.journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. et McEvoy, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144. <https://doi.org/10.1177/0907568211409078>
- MacKay, A. W. (2007). *L'inclusion! Au fait, c'est quoi l'inclusion? Questions et réponses concernant le rapport MacKay sur l'inclusion*. Nouveau-Brunswick : Gouvernement du Nouveau-Brunswick
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et 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. doi: <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1055565ar>
- 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, Québec : Éditions Nouvelles.

- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322. doi: 10.1080/13603116.2011.572188
- Mc Andrew, M. et Bakshshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle: historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 19-40). Québec : Fides Éducation.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2020). *Partenariat avec les parents : Politique de participation des parents pour les élèves de l'Ontario*. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/involvement/FS_PE_PolicyFr.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2013). *Politique 322*. Nouveau-Brunswick : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2005). *Statistiques de l'Éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-

comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/immigration_fr_460758.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3127968.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf?fbclid=IwAR15-51yCF6ioKKBF4jMoqR4j573fYZINrQ6jVB_9eBO1tRzdVnlODiWHCU
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017a). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_professionnelle/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FP.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017b). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

- Moran-Ellis, J. (2010). Reflections on the Sociology of Childhood in the UK. *Current Sociology*, 58(2), 186-205. doi: 10.1177/0011392109354241
- Mukamurera, J. Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. Dans R. B. Kugel et W. Wolfensberger (Dir.), *Changing patterns in residential services for thementally retarded* (p.179-196). Washington, District of Columbia: Department of Health, Education and Welfare.
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d' « élèves à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle: du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of education*, 1(52), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (1984). *À part... égale. Politique d'ensemble de prévention de la déficience et d'intégration sociale des personnes handicapées*. Drummondville, L'Office, 236 p.
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2017a). *Fiche terminologique. Agentivité*. Récupéré de http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26543907
- Office québécois de la langue française (OQLF). (2017b). *Langue et éducation au Québec. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2000). *Besoins éducatifs particuliers, Statistiques et indicateurs*. Paris : Auteur.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1959). *Déclaration des droits de l'enfant*. Manhattan : Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. New York : Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : Auteur.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à «l'Éducation pour Tous»*. Paris: Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2011). *Classification Internationale Type de l'Éducation*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2015). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Incheon: Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. France : Auteur.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2019). *Les 25 ans de la Déclaration de Salamanque de l'UNESCO sur le Développement de systèmes éducatifs inclusifs et équitables. Document de discussion*. Colombie : Mel Ainscow.
- Paré, C., Parent, G., Beaulier, M.-P., Letscher, S. et Point, M. (2015). Le modèle du développement humain et du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 257-281). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Poirier, M. (2007). *La perception de l'élève de la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke. Récupéré de <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/603>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. doi: <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., Vienneau, R. et Ch'oe, S. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. (s. l.) : De Boeck supérieur.
- Puentes-Neuman, G. et Cartier, S. C. (2007). Quelques constats de la recherche actuelle sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(33), 551-557. <https://doi.org/10.7202/018957ar>

- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, London. doi: 10.1177/0907568202009003005
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme et al. (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Belgique: De Boeck Supérieur.
- Rakotobe, M. A. (2010). *L'approche participative en matière d'action pour le développement* (Mémoire de maîtrise). Université d'Antananarivo. Récupéré de http://biblio.univ-antananarivo.mg/pdfs/rakotobeMamitianaA_ECO_M1_10.pdf
- Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd. (p. 87-108). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e édition..). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et 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. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1007732ar>
- Sabando, D., Puigdel·lívols, I. et Torrado, M. (2019). Measuring the Inclusive profile of public elementary schools in Catalonia. *International Journal of Educational Research*, 96(1), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.002>
- Salisbury, C. L. et McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274. <https://doi.org/10.1177/001440290206800207>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 191-218). Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Sparman, A., Samuelsson, T., Lindgren, A.-L. et Cardell, . (2016). The ontological practices of child culture. *Childhood*, 23(2), 255-271. doi: 10.1177/0907568215602475

- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque: origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(33), 559-578. <https://doi.org/10.7202/018958ar>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/018993ar>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors Série* (4), 38-45. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf
- Union internationale de secours aux enfants. (1924). *Déclaration de Genève*. Genève : Auteur.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Belgique : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3e éd.). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto, Ontario: National Institute on Mental Retardation.