

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CULTURE ET PRATIQUES ORGANISATIONNELLES D'UNE ÉCOLE
PRIMAIRE QUÉBÉCOISE INCLUSIVE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ANNE LAROUCHE

SEPTEMBRE 2019

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.10-2015). 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

La production de ce mémoire de maîtrise a été pour moi un long voyage. Ponctué par de nombreux épisodes, à la fois captivants et exigeants, chaque instant fut un nouvel apprentissage. Tous les acteurs rencontrés, les découvertes théoriques et pratiques, les occasions d'échanges, de partage et de collaboration qui ont fait partie de mon périple ont contribué à élargir mes horizons et mes réflexions au sujet de l'éducation.

Madame France Dubé est sans doute la personne la plus importante dans mon processus, notamment pour son soutien inestimable, sa grande patience, sa disponibilité, mais surtout sa confiance. Je remercie également mes collègues de travail et universitaires, qui par leur présence et leurs encouragements, ont activé et maintenu ma persévérance. Je ne peux passer sous le silence la générosité, l'engagement, le volontariat et la disponibilité du terrain d'accueil de ce projet et de ses participants. Je remercie également Stéphanie Dumont, pour le soutien technique ayant permis le dépôt final de ce projet.

Je termine en remerciant plus spécifiquement ma famille et mes amis, vous êtes les piliers de ma motivation et ma persévérance. Je souligne tout le support que mes parents et mon conjoint m'ont apporté tout au long de ce voyage. Dans ce mémoire se retrouvent toute la générosité, l'écoute, l'aide, la patience, les encouragements, les petits plats faits maison et les actions de réconfort que vous m'avez offerts afin que je puisse réussir. Merci, je vous aime de tout mon cœur.

DÉDICACE

La culture, c'est l'expression du vivant.
— Gaëtan Faucher

AVANT-PROPOS

Le présent projet de recherche s'inscrit dans un processus visant à la fois le développement professionnel et le réel désir de contribuer au développement des connaissances sociales et scientifiques. Mon parcours personnel m'a menée vers l'accomplissement d'un baccalauréat en adaptation scolaire et d'un diplôme de 2^e cycle en intervention éducative auprès des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme. Ma pratique en tant qu'enseignante en adaptation scolaire, comme orthopédagogue ou encore comme conseillère pédagogique, m'a rapidement confrontée à divers enjeux mettant la théorie et la réalité du terrain en opposition. Curiosité intellectuelle oblige, le parcours vers une maîtrise s'est avéré fondamental pour moi.

Le développement de mon projet de maîtrise s'est effectué à temps partiel, dans une période très mouvementée en éducation au Québec. Mon parcours a débuté en septembre 2015, pour se terminer quatre ans plus tard avec au pouvoir, un tout nouveau gouvernement. Les mouvements sociopolitiques de ces quatre années sont venus préciser et réaffirmer les valeurs fondamentales qui définissent le système scolaire québécois, actualisant positivement le sujet de ce mémoire.

Les résultats de cette étude n'ont pas la prétention d'être généralisables. Ils se veulent plutôt une humble contribution, par l'entremise d'un regard unique et contextualisé, aux connaissances scientifiques et sociales qui s'intéressent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Québec.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte général : l'éducation inclusive	4
1.1.1 L'éducation inclusive : pourquoi ?	6
1.1.2 L'éducation inclusive : une mise en œuvre complexe.....	7
1.1.3 L'élève en situation de handicap	9
1.1.4 L'éducation inclusive au Québec : survol historique	17
1.2 Contexte spécifique : l'organisation des services aux élèves dans la province	29
1.2.1 Mécanismes de répartition et d'attribution des services dans les établissements scolaires.....	32

1.3	Problème.....	37
1.3.1	Réforme systémique dans l'organisation des services aux élèves	37
1.3.2	Pertinence sociale	41
1.3.3	Pertinence scientifique.....	41
1.4	Question générale de recherche.....	42
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE.....		44
2.1	Représentation du système scolaire québécois.....	45
2.1.1	La globalité du système	48
2.1.2	L'organisation du système.....	50
2.1.3	La culture.....	52
2.2	L'école inclusive	59
2.3	Les pratiques organisationnelles	63
2.4	Objectifs de recherche	68
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		70
3.1	Cadre méthodologique	70
3.2	Processus d'échantillonnage	71
3.3	Collecte de données.....	74
3.3.1	Questionnaire descriptif de l'établissement.....	75
3.3.2	Questionnaire des indicateurs de l'éducation inclusive dans l'établissement.....	75
3.3.3	Matrice d'analyse de la culture organisationnelle et grilles de segmentation catégorielle	77
3.3.4	Canevas d'entretien	78
3.3.5	Journal de bord	79
3.3.6	Participants	80
3.4	Procédures	81
3.5	Analyse et interprétation des résultats.....	83

3.5.1	Analyse statistique descriptive	84
3.5.2	L'analyse thématique.....	85
3.6	Considérations éthiques.....	87
CHAPITRE IV RÉSULTATS		90
4.1	Résultats mésosystémiques	90
4.1.1	Aspect historique.....	91
4.1.2	Aspect structurel du mésosystème.....	93
4.1.3	Culture organisationnelle mésosystémique	94
4.1.4	Pratiques organisationnelles mésosystémiques	99
4.2	Portrait général du cas à l'étude	102
4.2.5	Résultats des questionnaires sur les indicateurs de l'éducation inclusive dans l'établissement	104
4.2.6	Résultats des analyses thématiques : PE et CRGE.....	118
4.2.7	Résultats des analyses thématiques : Code de vie.....	124
4.3	Interprétation des résultats	126
4.4	La culture organisationnelle microsystémique.....	130
4.4.8	Les pratiques d'intégration scolaire.....	130
4.4.9	Perceptions et croyances des participants à l'étude.....	142
4.4.10	Les pratiques organisationnelles microsystémiques.....	151
4.5	Interprétation des résultats microsystémiques.....	157
CHAPITRE V DISCUSSION.....		162
CHAPITRE VI CONCLUSION		167
6.1	Limites.....	169
6.2	Prospectives.....	171
ANNEXE A Approches et modèles théoriques d'intégration scolaire		174

ANNEXE B	Le modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH)	176
ANNEXE C	Système en cascade	177
ANNEXE D	Répartition et nombre d'EHDAA à la formation générale des jeunes, selon le lieu de scolarisation	178
ANNEXE E	Modalités d'organisation des services pour les EHDAA.....	179
ANNEXE F	Questionnaire descriptif.....	181
ANNEXE G	Adaptation du questionnaire sur les indicateurs de l'éducation inclusive dans l'établissement.....	184
ANNEXE H	Grille d'analyse des pratiques organisationnelles.....	188
ANNEXE I	Grille d'analyse de la culture organisationnelle	189
ANNEXE J	Résultats aux questionnaires sur les indicateurs	190
ANNEXE K	Formulaire de consentement pour la direction d'établissement	195
ANNEXE L	Formulaire de consentement pour le membre de la communauté éducative.....	200
ANNEXE M	Formulaire de consentement pour la direction des ressources éducatives.....	205
ANNEXE N	Résumé de plan stratégique 2009-2013	210
ANNEXE O	Entretien avec la direction d'établissement post collecte en vue de l'analyse des résultats microsystemiques	211

APPENDICE A	Demande d'informations.....	212
APPENDICE B	Canevas d'entretien de groupe	216
APPENDICE C	Canevas d'entretien avec la direction d'établissement.....	218
APPENDICE D	Canevas d'entretien avec la direction des ressources éducatives.....	220
APPENDICE E	Formulaire d'autorisation pour enregistrement audio	222
BIBLIOGRAPHIE	224

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Adaptation du réseau conceptuel de l'intégration scolaire (Paré et Trépanier, 2012, p. 49)	6
2.1 Schématisation des milieux de garde québécois à l'aide du modèle de Bronfenbrenner (Lacombe, 2006, p. 11)	46
2.2 Représentation du système scolaire québécois	47
2.3 Les processus verticaux dans le système scolaire québécois.....	51
2.4 La culture dans notre représentation du système scolaire québécois	58
4.1 Structure organisationnelle du mésosystème d'appartenance du cas à l'étude	93
4.2 Synthèse des aspects semi-visibles de la culture organisationnelle du mésosystème d'appartenance du cas à l'étude.....	95
4.3 Schématisation du processus de classement de la commission scolaire dans laquelle le microsystème à l'étude se situe	97
4.4 Proportions des réponses aux indicateurs de la culture inclusive par catégorie de l'échelle de Likert.....	105
4.5 Proportions des réponses aux indicateurs des sections A1 et A2 de la dimension portant sur la culture inclusive de l'établissement par catégorie de l'échelle de Likert	106

4.6	Proportions des réponses aux indicateurs de la dimension sur l'organisation de l'éducation inclusive par catégorie de l'échelle de Likert.....	109
4.7	Proportions des réponses aux indicateurs des sections B1, B2 et C2 de la dimension portant sur la culture inclusive de l'établissement par catégorie de l'échelle de Likert	110
4.8	Proportions des réponses aux indicateurs des dimensions portant sur la culture et l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement par catégorie de l'échelle de Likert.....	128
4.9	Démarche déclarée pour l'intégration d'un élève en classe ordinaire	136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Conditions défavorables à l'intégration et l'inclusion scolaire (Rousseau <i>et al.</i> , 2014).....	8
1.2 Codes de population des EHDAA (MELS, 2007).....	15
1.3 Développement de l'éducation inclusive au Québec.....	29
2.1 Caractéristiques des écoles inclusives.....	60
2.2 Stratégies et pratiques pédagogiques caractérisant les écoles inclusives.....	61
2.3 Les qualités du leader transformationnel, selon Burns (1978) et Bass (1985).....	62
2.4 Pratiques organisationnelles paradoxales.....	67
3.1 Opérationnalisation de la sélection du cas unique.....	73
3.2 Concepts et catégories d'indicateurs du questionnaire l'éducation inclusive dans l'établissement.....	76
3.3 Déroulement général de la collecte de données.....	81
3.4 Résumé du calendrier des opérations relatives au projet de recherche.....	89
4.1 Pratiques organisationnelles mésosystémiques selon le contexte et l'objectif déclarés.....	100

4.2	Comparaison des catégories du corps d'emploi de l'établissement (population) avec les catégories de corps d'emploi des participants au questionnaire (échantillon).	104
4.3	Fréquences et scores des réponses aux indicateurs de la culture inclusive dans l'établissement.	107
4.4	Fréquences et scores des réponses aux indicateurs de la dimension portant sur l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement	112
4.5	Résultats de l'analyse thématique du PE et du CRGE : valeurs et occurrences	119
4.6	Résultats de l'analyse thématique du PE et de la CRGE : types de stratégies employés par l'établissement.	121
4.7	Résultats de l'analyse thématique du PE et de la CRGE : moyens employés par l'établissement pour déployer les stratégies découlant des objectifs du projet éducatif.	122
4.8	Résultats de l'analyse thématique du code de vie : valeurs et occurrences....	124
4.9	Synthèse des pratiques d'intégration déclarées classées selon une adaptation de Vienneau (2002).	131
4.10	Défis déclarés qui génèrent un surplus de tâches en lien avec le temps pour les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre des pratiques d'intégration.	145
4.11	Pratiques organisationnelles microsystemiques	153
5.1	Les quatre moyens efficaces pour favoriser le changement systémique selon Fullan et Quinn.	165

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEEAI	Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive
ACCPQ	Association des conseillers et des conseillères pédagogiques du Québec
ACFAS	Association francophone pour le savoir
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CRGE	Convention de gestion et de ressources éducatives
CRNM	Chaire de recherche Normand-Maurice
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines
CRSNGC	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FGJ	Formation générale des jeunes
FQDE	Fédération québécoise des directions d'établissements
IRSC	Institut de recherche en santé du Canada
LISIS	Laboratoire international sur l'inclusion scolaire
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MDH-PPH	Modèle du développement humain et processus de production du handicap

ONU	Organisation des Nations unies
PE	Projet éducatif
SRE	Service des ressources éducatives
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Depuis quelques décennies, un nombre important de changements ont été opérés afin de rendre l'éducation accessible pour tous. Suscitant de nombreuses réflexions et de nouvelles perspectives, ces changements se font à différents rythmes et dans des conditions variées à l'échelle internationale. L'éducation inclusive et sa mise en œuvre deviennent alors des sujets à la fois riches, complexes et actuels.

La présente recherche vise à contribuer au développement des connaissances sur ce sujet, en contexte québécois. Ce mémoire tentera donc de répondre à la question suivante : *Quelles sont les pratiques organisationnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les établissements scolaires québécois ?* Pour y répondre, une étude de cas descriptive et interprétative a été effectuée dans une école primaire de la province.

Les résultats de cette étude décrivent de manière détaillée les pratiques organisationnelles employées par la direction d'établissement. Ils exposent concrètement comment ces mêmes pratiques agissent et contribuent à faire évoluer la culture de l'éducation inclusive dans l'établissement et dans la commission scolaire.

Le premier chapitre survolera l'historique et l'état actuel du développement de l'éducation inclusive dans le système éducatif québécois. Le deuxième chapitre présentera le cadre de référence du projet de recherche alors que le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie. Le quatrième chapitre se concentrera sur la présentation et l'analyse des résultats. Le mémoire se clôturera sur une discussion accompagnée d'une conclusion.

Mots-clés : éducation inclusive, inclusion scolaire, organisation, pratiques organisationnelles, culture, culture d'établissement, systémique

INTRODUCTION

La mise en œuvre de l'éducation inclusive soulève d'importantes réflexions et provoque de nombreux changements dans les milieux scolaires (Vienneau, 2002 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau, 2015). Valorisant la conception de dispositifs pédagogiques inclusifs, c'est-à-dire qui tentent de répondre au besoin du plus grand nombre possible d'élèves (Rocque, Langevin, Chalgoumi et Ghoyareb, 2011), l'éducation inclusive demeure difficile à mettre en œuvre dans les établissements scolaires (Vienneau, 2002 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau, Point et Vienneau, 2014).

À ce sujet, une récente synthèse des connaissances (Dubé, Ouellet et Moldoveanu, 2015) a permis d'exposer divers pratiques et dispositifs organisationnels permettant de favoriser à la fois l'accès, la persévérance et la réussite scolaire et éducative des apprenants en situation de handicap. Les pays représentés dans cette méta-analyse sont généralement en provenance des États-Unis, du Canada, de l'Australie et de l'Europe (Dubé *et al.*, 2015).

Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) élabore et détermine différentes lois et politiques en matière d'éducation. Il prescrit également des programmes qui orientent les modalités et les pratiques organisationnelles des commissions scolaires et des établissements. De manière générale, les fondements, les orientations et les valeurs adoptés par le Ministère s'inscrivent dans une vision inclusive de l'éducation, toutefois, on constate une certaine

confusion entre ces éléments et les modalités organisationnelles suggérées par le MÉES (Thibodeau, Saint-Vincent, Rousseau et Beaudoin-Martel, 2013).

La politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) utilise le terme intégration et non pas inclusion. Cependant, selon les préoccupations qu'elle exprime et les actions qu'elle préconise, la politique de l'adaptation actuelle s'inscrit dans une logique d'inclusion et favorise une politique d'inclusion, bien qu'elle utilise le terme générique d'intégration (Nootens et Debeurme, 2010, p. 5).

En effet, les différents référentiels proposés par le gouvernement pour organiser les services aux élèves en milieu scolaire se positionnent selon différents fondements et approches (CSE 2016 ; LISIS et CRNM, 2013 ; Paré et Trépanier, 2012). Cette situation contribue à créer une grande diversité de dispositifs possibles à déployer dans les milieux scolaires (Moldoveanu, Dubé et Dufour, 2015 ; LISIS et CRNM, 2012).

Par ailleurs, cette même réalité permet de laisser place à l'innovation et aux initiatives locales. En effet, plusieurs établissements scolaires québécois tentent actuellement de mettre en place de nouvelles pratiques visant à favoriser l'évolution et le déploiement de l'éducation inclusive (Dubé, 2007 ; Dubé *et al.*, 2015 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014) dans leur milieu. Ces initiatives sont actuellement peu documentées au Québec. La description et le recensement de ces pratiques dans les écoles québécoises deviennent donc des initiatives intéressantes pour la recherche ; la découverte et le partage de ces connaissances contribuant à alimenter les réflexions.

En ce sens, notre étude cherche à décrire et comprendre la culture et les pratiques organisationnelles d'établissements scolaires québécois qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive en leur sein et, par conséquent, dans le système scolaire. Pour atteindre notre objectif, nous avons d'abord procédé à la recension d'écrits scientifiques sur le sujet. Nous avons ensuite élaboré la problématique générale,

développé un cadre de référence et précisé les objectifs spécifiques de notre projet. C'est l'emploi de la méthodologie de l'étude de cas descriptive (Merriam, 1988) qui nous a permis de recueillir les données nécessaires à l'atteinte de nos objectifs. Nous avons ensuite procédé à une démarche d'analyse inductive et interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) des résultats. Pour mieux comprendre les relations entre la culture et les pratiques organisationnelles employées par l'établissement sélectionné, nous avons comparé et discuté de certains résultats.

Les résultats de cette étude s'inscrivent dans la littérature scientifique traitant de la mise en œuvre de l'éducation inclusive, mais également de la sociologie des organisations et du pilotage des réformes systémiques (AEEAI, 2014 ; Allaire et Firsirotu, 1988; Baudoux, 1990 ; Beaumont *et al.*, 2010 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Erez et Gati, 2004; Fullan, 2015b ; Lugan, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau, 2015; Tremblay, 2012 ; Schein, 1985; UNESCO, 2005, 2009). De manière contextualisée et détaillée, les résultats dévoilent la présence de paradoxes amenés par le changement de paradigme nécessaire au développement d'une éducation plus inclusive (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Dupriez, 2015). Les résultats exposent comment l'emploi de pratiques organisationnelles (Josserand et Perret, 2000) a permis de gérer ces paradoxes au niveau de l'établissement et de la commission scolaire à l'étude.

De manière plus générale, les résultats exposent la pertinence et l'importance de la cohérence dans la culture organisationnelle de l'école, mais également entre toutes les composantes du système scolaire (Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015a ; Fullan et Quinn, 2018; Schein, 1992). Tout en précisant les limites de notre projet d'étude, nos conclusions soulignent la pertinence de poursuivre des recherches au sujet des pratiques organisationnelles employées par les écoles inclusives québécoises, notamment afin de les documenter de manière plus exhaustive.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte général : l'éducation inclusive

L'éducation est une science sociale influencée par de nombreux mouvements, notamment la politique, le droit, la santé, la culture, la psychologie et la sociologie. En ce sens, le qualificatif « inclusif », lorsqu'il est rattaché au concept de l'éducation, propose le mariage entre des principes et des idéologies multidisciplinaires. Plus précisément, l'éducation inclusive est une représentation de la fusion de principes provenant du monde de l'architecture et de l'éducation (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011). En architecture, le design universel consiste en la conception d'environnements accessibles et répondant aux besoins du plus grand nombre d'individus (Rocque *et al.*, 2011). Par exemple, les rampes dédiées aux personnes à mobilité réduite facilitent l'accès aux immeubles pour cette population, mais peuvent également être utiles aux mères qui utilisent une poussette ou encore aux gens qui traînent un bagage sur roulettes (Bernacchio et Mullen, 2007 ; Rocque *et al.*, 2011). L'éducation inclusive cherche donc à reproduire ce principe dans son domaine.

L'éducation inclusive vise à rendre l'éducation universellement accessible à tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité. Elle appelle à s'employer activement à identifier les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités d'éducation et à recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles. (UNESCO, 2009, p. 8)

La mise en œuvre de l'éducation inclusive est donc une forme de mouvement, un processus de « transformation » (Booth et Ainscow, 2002, 2011) visant à redéfinir la culture de l'éducation afin de lutter contre toute forme d'exclusion. Cette transformation s'articule entre trois dimensions : les pratiques, les politiques et la culture (Booth et Ainscow, 2011). Cette articulation crée un mouvement continu qui exige un changement de paradigme au regard de la diversité humaine, enjoignant ainsi les acteurs de l'éducation à la considérer comme un levier permettant d'enrichir et de faire évoluer la société (Booth et Ainscow, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Paré et Trépanier, 2012).

La définition de l'éducation inclusive s'est modifiée au fil du temps et de l'évolution des connaissances dans différents domaines (Paré et Trépanier, 2012). Cependant, les conceptions et les croyances au sujet de l'éducation inclusive demeurent très nombreuses à ce jour (Bélanger, 2015). Les références et les textes scientifiques doivent donc être lus et interprétés en tenant compte de l'approche sous-jacente aux propos des auteurs, ce qui demeure parfois difficile à cerner ou à saisir (Fortier, 2015).

Pour clarifier les concepts, le réseau conceptuel de l'intégration scolaire proposé par Paré et Trépanier (2012) s'avère très utile. Afin de faciliter la lecture de ce mémoire, nous avons adapté ce réseau conceptuel dans la figure qui suit.

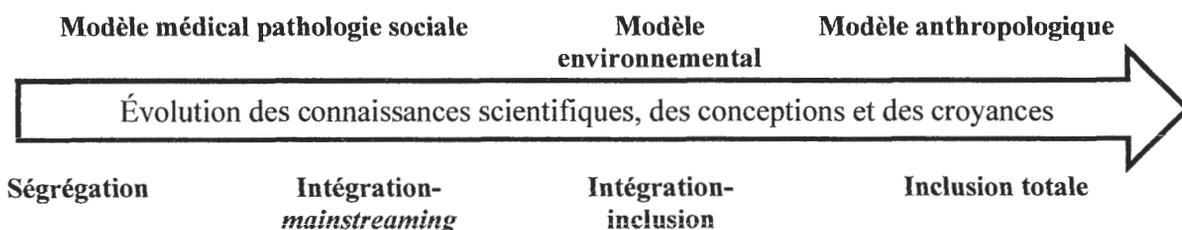


Figure 1.1 Adaptation du réseau conceptuel de l'intégration scolaire (Paré et Trépanier, 2012, p. 49)

La figure 1.1 expose un continuum (Paré et Trépanier, 2012) mettant en lumière les modèles et les approches qui ont influencé l'évolution des connaissances scientifiques, les conceptions et les croyances au sujet de l'intégration scolaire. Pour compléter ce schéma, l'annexe A présente des définitions éclairantes (Paré et Trépanier, 2012) permettant de mieux distinguer chacun des éléments de la figure. Enfin, le développement de ce chapitre contribuera également à mieux comprendre ce continuum.

En somme, l'éducation inclusive et sa mise en œuvre sont donc deux concepts distincts. S'inscrivant dans le modèle anthropologique du réseau conceptuel de l'intégration scolaire (figure 1.1), l'éducation inclusive valorise l'équité, la justice et l'accès universel à une éducation de qualité pour tous (UNESCO, 2008). D'autre part, la mise en œuvre de l'éducation inclusive consiste en un « processus de transformation » de l'éducation s'articulant par des changements dans les politiques, les pratiques et la culture d'un établissement scolaire (Booth et Ainscow, 2011).

1.1.1 L'éducation inclusive : pourquoi ?

La réputation des bienfaits de l'éducation inclusive n'est plus à faire. De nombreuses recherches sur le sujet dévoilent que les pratiques inclusives dans les milieux scolaires

semblent favoriser la réussite, la motivation et la participation scolaires (Vienneau, 2002 ; Rousseau *et al.*, 2014). En effet, l'inclusion d'élèves en difficulté en classe ordinaire augmente les possibilités d'interagir avec des pairs de classe ordinaire et aide à favoriser le développement des habiletés sociales (Vienneau et Thériault, 2015). La présence et l'interaction avec les autres élèves de la classe ordinaire auraient également une influence positive pour les élèves inclus, qui développeraient un meilleur sentiment d'appartenance (Rousseau *et al.*, 2014).

Très peu d'effets négatifs sont actuellement répertoriés dans les écrits scientifiques sur le sujet (Vienneau, 2002 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Vienneau et Thériault, 2015). Les recherches évoquent plutôt des effets positifs amenés par la présence de la diversité en classe ordinaire. La découverte et le « développement de valeurs et d'attitudes positives à l'égard des différences humaines » sont favorisés par les multiples occasions d'interactions et de réflexions qu'offre le contexte d'éducation inclusive (Vienneau et Thériault, 2015). Par ailleurs, la mise en œuvre de l'éducation inclusive demeure un défi important (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau, 2015 ; Vienneau, 2002). La section suivante s'attardera donc aux écrits traitant de sa mise en œuvre.

1.1.2 L'éducation inclusive : une mise en œuvre complexe

La section précédente nous a permis de mettre en lumière les bienfaits de la mise en œuvre de l'éducation inclusive au sein des établissements scolaires. Par ailleurs, la littérature scientifique s'accorde pour dire que sa mise en œuvre est une démarche complexe (Vienneau, 2002 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau, 2015). À ce sujet, la méta-analyse de Rousseau et ses collègues (2014) a permis de faire ressortir deux grandes variables qui semblent nuire, de manière

générale, à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les milieux scolaires (Rousseau *et al.*, 2014). Le tableau suivant présente, selon l'ordre d'enseignement, des éléments qui permettent de mieux définir en quoi consistent les deux grandes conditions défavorables évoquées par la recherche, soit la posture des acteurs et l'organisation scolaire. La posture des acteurs correspond aux attitudes et aux croyances de ceux-ci, tandis que l'organisation scolaire met en évidence l'influence des politiques et des pratiques dans la réussite de la mise en œuvre de pratiques inclusives.

Tableau 1.1 Conditions défavorables à l'intégration et l'inclusion scolaire (Rousseau *et al.*, 2014)

	Posture des acteurs	Organisation scolaire
Primaire	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de flexibilité - Vision traditionnelle - Centration sur le curriculum - Ignorance ou méconnaissance de certaines problématiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Recours au soutien spécialisé à l'extérieur de la classe ordinaire - Absence récurrente de formation - Absence de planification pour une diversité d'élèves - Climat scolaire compétitif et culture d'évaluation - Curriculum complexe pour tous les élèves
Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> - Attitudes négatives et difficulté à reconnaître la légitimité du soutien - Attentes peu élevées - Craintes relatives au changement de rôle/tâche - Attentes limitées au rendement scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de flexibilité dans l'environnement/organisation scolaire - Nombre d'élèves à déterminer - Alternance entre la classe ordinaire et le service adapté - Mobilité du personnel enseignant - Climat scolaire négatif

Les résultats du rapport de recherche de Rousseau et ses collègues (2014) vont dans le même sens que ceux d'une étude internationale au sujet de l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap (Bélanger et Duchesne, 2010). Les résultats de ces deux recherches soulignent l'importance du rôle des enseignants et des directions d'établissement dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014). En effet, les résultats montrent que le leadership exercé

par la direction d'établissement accompagné d'une organisation scolaire flexible et efficace (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014) contribue à favoriser la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les écoles. Les résultats de Bélanger et Duchesne (2010) exposent quant à eux l'influence importante de « l'engagement des acteurs locaux envers la création de collectivités inclusives et le besoin de lutter contre les barrières qui compromettent leur cheminement » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 333). De plus, les résultats des deux rapports exposent que la présence de « représentations de l'élève en fonction de ses capacités plutôt que de ses limites » (Rousseau *et al.*, 2014, p. 3), qu'elles soient individuelles ou collectives, semble avoir une grande influence sur la réussite de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. L'engagement et le volontariat des acteurs de terrain sont également soulignés dans les résultats des deux recherches (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014).

Comme l'exposent les résultats précédents, le processus de transformation vers une éducation plus inclusive nécessite de concevoir le handicap dans une perspective différente de l'approche médicale (Ebersold, 2009 ; Paré et Trépanier, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Paré *et al.*, 2015). En ce sens, la prochaine section explicitera en quoi consiste cette nouvelle conception tout en la situant par la suite dans le contexte de notre province.

1.1.3 L'élève en situation de handicap

L'origine du terme handicap remonte au XVII^e siècle : « hand in cap (la main dans le bonnet ou la casquette) » provient d'un jeu d'échanges pratiqué dans une taverne de Londres, et qui était supervisé par un arbitre. Cet arbitre, nommé *handicaper*, jouait alors un rôle crucial. Il permettait d'assurer que la valeur des objets échangés était égale ; une compensation monétaire pouvant alors être établie pour finaliser l'échange.

Un siècle plus tard, ce même principe sera appliqué à la comparaison des chevaux dans les courses, exigeant le port d'un poids supplémentaire aux chevaux considérés plus performants (Hamonet, 2010). À ce stade, le mot handicap réfère davantage à la fonction d'égalisateur. Dans les siècles qui suivent, le mot handicap a été utilisé dans le monde du sport, mais il a ensuite fait plus spécifiquement son apparition dans le monde médical. L'utilisation du terme par les médecins est toutefois bien différente, donnant alors au concept de handicap une fonction de déficience, voire d'incapacité. Dans cette perspective, le handicap est alors utilisé comme une caractéristique désavantageuse attribuée à une personne. Le terme handicap physique apparaîtra ensuite dans le dictionnaire Larousse dans les années 1940 (Hamonet, 2010).

C'est l'influence de ce changement de sens conceptuel qui fait passer le terme handicap vers le concept de « situation de handicap ». Les principes de la normalisation amenés dans les années 1970 par Wolfensberger ont alors influencé l'avènement de cette nouvelle perspective. Ces principes exigent que les environnements et les services offerts aux personnes qui présentent des incapacités ou des déficiences s'ajustent dans le but « d'offrir des moyens aussi normatifs que possible afin d'instaurer et de maintenir des comportements, des attitudes et des statuts personnels les plus conformes possible aux normes culturelles et sociales » (Paré, Parent, Beaulieu, Letscher et Point, 2015, p. 260). De ce fait, le handicap n'est plus une caractéristique propre et désavantageuse de la personne, mais plutôt un construit social et culturel créé par la norme.

La production sociale du handicap est présentée comme construit historique et culturel. Ce sont les structures sociales et économiques de sociétés particulières qui par des processus institutionnalisés d'oppression, d'exclusion, de dévalorisation, d'invalidation créent le handicap. (Fougeyrollas, 2010, p. 22)

Ce constat est d'ailleurs renforcé par les résultats de la recherche de Rosenthal et Jacobson (Paré *et al.*, 2015a), qui découvrent et définissent l'effet Pygmalion. Les

résultats de cette expérience exposent que les étiquettes et les diagnostics de handicap attribués aux individus ont une influence sur les comportements des gens, particulièrement des intervenants sociaux, scolaires ou médicaux qui entourent ces mêmes individus (Paré *et al.*, 2015a). Ces résultats créent une onde de choc dans plusieurs domaines, en particulier la santé et l'éducation. Reconsidérer les approches, les interventions et les pratiques favorables aux personnes en situation de handicap semble alors inévitable.

Pour mieux interpréter et comprendre la situation de handicap, Fougeyrollas et Roy proposent, en 1996, un premier modèle d'analyse écosystémique du développement humain et du processus de production du handicap (MDH-PPH), qui sera ensuite mis à jour en 2010 (voir Annexe B). Dans ce modèle, le handicap est perçu comme « une expérience de la vulnérabilité humaine » et se définit comme « le résultat situationnel de l'interaction des caractéristiques individuelles d'une personne et de son milieu de vie » (Plaisance, 2015, p. 25).

Le modèle du développement humain illustre la dynamique du processus interactif entre les facteurs personnels ou intrinsèques, les facteurs environnementaux ou extrinsèques et la réalisation des habitudes de vie des êtres humains correspondant à l'âge, au genre à l'identité socioculturelle des personnes, et ce, de leur conception jusqu'à leur mort (Fougeyrollas, 2010) [...] Le processus de production du handicap repose sur l'hypothèse selon laquelle le degré de difficulté, le type d'aide requis et le niveau de satisfaction des habitudes de vie d'une personne ou d'une population indiquent si celle-ci expérimentera des situations de participation sociale ou des situations de handicap. (Paré *et al.*, 2015a, p. 263)

En se référant alors à plusieurs variables et en tenant compte du contexte, l'analyse écosystémique proposée par ce modèle permet de déterminer si la personne se retrouvera en situation de handicap ou non dans son milieu de vie. Cette perspective nous amène vers le concept de « handicap de situation » proposé par Mainardi : « Une

personne est handicapée non pas dans l'absolu, mais par rapport à quelque chose (Minaire, 1992, p. 375). [...] la notion de handicap de situation [fournissant] les ingrédients de l'interaction éducative » (Mainardi, 2015, p. 89).

En somme, le handicap est le produit de ce qu'une personne peut vivre en rapport à une situation s'insérant dans un contexte et des conditions spécifiques. Ainsi, cette même personne, face à une nouvelle situation comportant un contexte et des conditions différentes, ne vivra ou ne subira pas nécessairement de handicap. Le handicap de situation met en lumière, entre autres, l'importance de considérer la notion de temps et de contexte dans l'analyse écosystémique (Mainardi, 2015). Par exemple, une personne qui doit se déplacer en fauteuil roulant est en situation de handicap lorsqu'elle doit circuler dans des endroits qui ne sont pas balisés à cet effet. Toutefois, cette même personne, lorsqu'elle se retrouve dans son appartement qui a été construit selon ses besoins, n'est plus en situation en handicap.

À la lumière de toutes ces précisions, on peut conclure que tous les élèves peuvent, à un moment où à un autre, se retrouver en situation de handicap à l'école. Prenons l'exemple d'un élève qui, pendant le congé des fêtes, a eu une bonne poussée de croissance. Il se retrouve alors incapable de s'asseoir à son pupitre désigné, ses jambes n'arrivant plus à se positionner sous ce dernier. Il se voit alors en situation de handicap. Il vit ou subit le handicap causé par la situation, son contexte et ses conditions. Fort heureusement pour lui, il sera aisé de remédier à cette situation de handicap en modifiant l'environnement. Évidemment, la réalité n'est pas toujours aussi simple.

La prise de perspective écosystémique peut s'appliquer en milieu scolaire. Elle implique toutefois une analyse et une réflexion axées d'abord sur le handicap de situation, afin de mieux saisir la situation de handicap qu'elle provoque pour un élève. Ainsi, l'observation et l'analyse réflexive deviennent des outils permettant aux acteurs

de terrain d'agir sur ce qui peut être modifié ou contrôlé, plutôt que sur la condition de l'élève (Mainardi, 2015). En utilisant cette définition du handicap, on évite de se centrer sur une population précise d'élèves. Un ou des élèves peuvent alors vivre une ou plusieurs situations de handicap, et ce, pour des raisons diverses, dans différents contextes, conditions et périodes. Le diagnostic médical ne devient donc plus une variable essentielle, mais plutôt un facteur personnel de l'élève à prendre en considération dans l'analyse écosystémique.

Dans une telle perspective, il y a donc de la place pour des ajustements plus personnalisés qui permettent à l'individu de participer socialement. Dans le monde scolaire, on réfère alors à la notion de différenciation pédagogique. À ce sujet, Paré et Trépanier proposent la définition suivante :

La différenciation pédagogique est une pratique d'individualisation de l'enseignement employée par l'enseignant pour privilégier des méthodes d'enseignement et d'évaluation dans le but de favoriser la réussite des apprentissages de tous les élèves de son groupe-classe, en fonction de leurs caractéristiques. (Paré et Trépanier, 2015, p. 243)

Cette définition met en évidence des pratiques d'individualisation au sein du groupe-classe, ces pratiques visant à répondre aux visées de justice, d'équité et d'accès à une éducation de qualité préconisées par l'éducation inclusive. À ce sujet, Paré (2011) expose un regroupement de huit pratiques recensées suite à une rigoureuse recherche documentaire sur le sujet de l'adaptation de l'enseignement. Les pratiques retenues sont les suivantes : *le design universel en éducation, les pratiques inclusives, la différenciation pédagogique, les accommodations, le programme enrichi, les modifications et les adaptations, le programme parallèle et le chevauchement de programme* (Paré, 2011). Nous avons déjà exposé que le concept de design universel cherche à répondre au plus grand nombre. En ce sens, les *accommodations*, les *modifications* et les *adaptations* (Paré, 2011) tentent de répondre aux besoins plus

individuels, qui, à l'intérieur d'un design d'éducation inclusive, nécessitent une analyse plus spécifique d'un *handicap de situation* pour un élève (Mainardi, 2015 ; Rocque *et al.*, 2011). Les *pratiques inclusives*, les *programmes parallèles* et les *chevauchements de programme* s'inscrivent dans la même logique, mais s'adressent à plus d'un individu à la fois au sein d'une même classe, une même école ou encore une même commission scolaire (Paré, 2011 ; Paré, 2015).

Cette section a permis de préciser l'évolution de la notion de handicap dans le domaine de l'éducation. Elle a également mis en lumière comment cette notion a fait évoluer la définition de l'éducation inclusive, notamment en laissant la place à l'individualisation de certaines pratiques dans le respect de ces valeurs. La section suivante mettra de l'avant comment la notion de handicap a évolué au sein du système scolaire québécois.

1.1.3.1 L'élève en situation de handicap dans le système scolaire québécois

À l'heure actuelle, le terme d'élève en situation de handicap est encore absent dans les écrits du ministère de l'Éducation du Québec au secteur des jeunes. Le MDH-PPH et ses principes, bien qu'originaires de la province, ne sont que très peu répandus dans les commissions scolaires et les établissements. Les instances gouvernementales utilisent toujours le diagnostic et les codes ministériels (MELS, 2007) comme unité de référence pour qualifier le handicap et les difficultés scolaires et sociales des élèves.

Toutefois, en plein cœur de la réforme du curriculum de 2001, le Ministère a développé le terme d'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Cette nouvelle nomenclature impliquait alors deux grandes catégories de populations : les élèves handicapés et les élèves à risque (MEQ, 2003, 2007).

La notion d'élève à risque repose sur une conception non catégorielle des services éducatifs fournis aux élèves dits en « difficulté » dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives. Cette conception s'appuie sur la conviction qu'une identification administrative des élèves à risque n'est pas utile pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins. [...] Nous proposons donc ici une définition de l'élève à risque qui s'appuie sur les progrès ou sur l'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification. (MEQ, 2003, p. 5)

Pour le Ministère de l'Éducation, la population d'élèves à risque englobe alors de nombreuses catégories de populations utilisées antérieurement. En ce sens, les élèves ayant un handicap (H) ou des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (DAA) sont identifiés dans une de ces deux catégories. Le tableau et les explications suivants en présentent les grandes lignes.

Tableau 1.2 Codes de population des EHDAA (MELS, 2007)

Catégorie	Code	Nom de la difficulté
DAA	14	Troubles graves du comportement
H	23	Déficiência intellectuelle profonde
H	24	Déficiência intellectuelle moyenne à sévère
H	33	Déficiência motrice légère Déficiência organique
H	34	Déficiência langagière
H	36	Déficiência motrice grave
H	42	Déficiência visuelle
H	44	Déficiência auditive
H	50	Troubles envahissants du développement
H	53	Troubles relevant de la psychopathologie
	99	Code attribué temporairement dans l'attente de conclusions plus précises relatives à l'évaluation

L'obtention d'un code de population dans le dossier d'un élève nécessite que les trois conditions suivantes soient remplies :

- Une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié. Les conclusions de cette évaluation servent à préciser la nature de la déficience ou du trouble.
- Des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. Ces incapacités et ces limitations restreignent ou empêchent les apprentissages de l'élève au regard du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que le développement de son autonomie et de sa socialisation.
- Des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève, c'est-à-dire pour lui permettre d'évoluer dans le milieu scolaire malgré ses incapacités ou ses limitations (MELS, 2007, p. 11).

À ce jour, cette classification est encore utilisée par toutes les instances du système éducatif québécois. Nous verrons plus loin que la fréquentation d'un enfant à qui l'on a attribué un code EHDAA influence de manière importante le processus et l'octroi de services et de ressources dans son école d'appartenance. En effet, une somme supplémentaire est automatiquement allouée à une école qui accueille un enfant identifié avec un des codes présentés dans le tableau 1.2. De ce fait, les mécanismes et les pratiques actuelles du système scolaire considèrent encore le diagnostic comme une donnée importante pour penser l'organisation des services aux élèves.

Au niveau des écoles de la province, quelques recherches réalisées auprès des enseignants démontrent leur ouverture à l'égard de l'éducation inclusive et de ses principes (Bergeron, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014). Cependant, de nombreuses craintes sont également manifestées par les enseignants au regard des changements qu'impose cette réalité. En effet, les enseignants québécois ont tendance à percevoir l'éducation inclusive comme un problème, notamment parce qu'elle implique du temps de travail supplémentaire ainsi que d'importants défis et obstacles dans la gestion de classe. Des données québécoises dénotent d'ailleurs qu'il y a « eu peu d'évolution sur les plans des attitudes des intervenants scolaires depuis les dix dernières années » au sujet de l'inclusion scolaire (Bélanger, 2015, p. 150). Les résultats de l'analyse comparative

canadienne en matière d'éducation inclusive vont également en ce sens : « L'analyse de la situation du Québec en matière d'éducation inclusive suscite certaines préoccupations [...] on remarque une lenteur d'évolution conceptuelle et conséquemment, peu d'évolution vers des pratiques plus inclusives » (Thibodeau *et al.*, 2013, p. 32). Dans le même sens, les résultats de la thèse doctorale de Paré (2011) effectuée auprès d'enseignants québécois du primaire exposent la présence d'une grande confusion au regard de la compréhension et l'application de la différenciation pédagogique ; mettant en lumière la nécessité d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants québécois afin de favoriser l'évolution d'une éducation plus inclusive dans les classes et dans les écoles de la province (Paré, 2011 ; Paré *et al.*, 2015b).

À la lumière de ces propos, la prochaine section présentera un survol chronologique du développement de l'éducation inclusive au Québec. S'ensuivra alors une section sur l'organisation actuelle des services aux élèves de la province, plus particulièrement dans les établissements scolaires du primaire.

1.1.4 L'éducation inclusive au Québec : survol historique

Depuis les années 60, l'organisation scolaire des élèves en situation de handicap a traversé trois grandes périodes : ségrégative, intégrative et inclusive (Thomazet, 2008). Chacune de ces périodes est influencée par des mouvements culturels, sociaux et politiques. Dans cette section, nous poserons un regard chronologique sur ces périodes en nous attardant plus spécifiquement à la situation du Québec.

1.1.4.1 La période ségrégative : les années 60

La période ségrégative est grandement marquée par l'influence de l'approche médicale en éducation, mais également par la forte présence religieuse dans les établissements scolaires (Horth, 1998, p. 2). À cette époque, les croyances relatives à l'éducation mettaient systématiquement le handicap ou les besoins particuliers en cause afin de justifier les difficultés ou l'échec scolaire (Tremblay, 2012, p. 35). Ces croyances sont fortes d'influence dans les orientations et les dispositifs mis en place pour scolariser les élèves.

Les premières initiatives qui inscrivent alors la province dans le continuum de l'intégration scolaire (Paré et Trépanier, 2012) débutent vers la fin des années 60. Cette période est marquée par l'ouverture de nombreuses écoles et de classes spécialisées dans la province où l'enseignement dispensé est différent de celui des classes ordinaires (Ducharme, 2008).

1.1.4.2 La période intégrative : les années 70 à 90

Au Québec, la période intégrative expose la transition de l'approche d'intégration-*mainstreaming* vers l'approche d'intégration-inclusion (Figure 1.1) dans le système scolaire québécois. La présente section présentera les principaux éléments qui ont influencé et caractérisé cette transition.

En 1972, la publication du livre *Principle of Normalization in Human Services* énonce et encourage l'accueil des élèves dits *handicapés* dans les milieux scolaires (Thomazet, 2008). En effet, les principes de la normalisation mettent l'accent sur l'importance que

« toute personne handicapée doit vivre autant que possible les mêmes conditions de vie que ses pairs non handicapés » (Vienneau, 2002, p. 273).

Bien que l'école de quartier soit privilégiée pour scolariser les élèves dits « handicapés » les principes de la normalisation exigent tout de même que l'élève s'adapte aux conditions du milieu. En effet, les enfants qui éprouvent des difficultés à « suivre » le rythme et à s'adapter aux conditions de la classe ordinaire ne sont pas intégrés dans cette dernière (Stevens, Everington et Stacy, 2002 ; Thomazet, 2008). En ce sens, les principes de la normalisation proposent plutôt une organisation progressive et intégrative des services de scolarisation de ces élèves (Thomazet, 2008).

Au Québec, c'est le rapport COPEX (1976) et l'adoption de la *Politique sur l'organisation des services aux enfants handicapés* (1978) (Tremblay, 2012) qui confirmeront les premières initiatives du système afin de favoriser la transition de l'approche d'intégration-*mainstreaming* vers celle de l'intégration-inclusion. Encourageant la collaboration entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée, cette nouvelle politique valorise l'intégration progressive et systématique des élèves dits *handicapés*, en proposant l'utilisation du Système en cascade (Annexe C). Agissant comme un référentiel, le Système en cascade permet aux commissions scolaires et aux établissements d'organiser les services aux élèves dits « handicapés » par l'entremise de dispositifs progressifs.

Un dispositif procède à des différenciations au niveau de la population, des structures, des pratiques, des objectifs. Il vise à gérer les différences, l'hétérogénéité du système scolaire pour permettre une plus grande égalité (égalité des chances, des résultats) (Tremblay, 2012, p. 54).

En réponse à cette nouvelle politique, les années 80 sont marquées par la mise en place de ces nombreux dispositifs progressifs à l'intérieur des écoles ordinaires (Paré et

Trépanier, 2012 ; Thomazet, 2008 ; Tremblay, 2012). Les effets de ces changements politiques dans le système scolaire québécois sont exposés dans le cadre de la mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire (1992) :

Entre 1978 et 1991 [...], le taux d'intégration des enfants présentant un handicap physique ou intellectuel à la classe ordinaire a connu une importante progression, passant de 58 % à 73 % au primaire et de 16 % à 30 % au secondaire. (Ducharme, 2008, p. 35)

Ces résultats permettent de constater que l'intégration des élèves dans les écoles et les classes ordinaires va bon train dans la province. Par ailleurs, plusieurs problématiques sont soulevées par la recherche dans les milieux scolaires québécois. Sur le plan des droits de la personne, les pratiques rattachées à la mise en œuvre des dispositifs progressifs du Système en cascade font preuve d'un certain cautionnement de la ségrégation en milieu scolaire (Doré, 1995). On remarque que ces pratiques dites d'intégration se soldent plutôt en « pratiques permanentes de ségrégation » (Doré, 1995, p. 2). En effet, le caractère progressif des dispositifs proposés par le système en cascade semble inexistant ; l'intégration des élèves demeurant « partielle » et surtout de nature « physique » ou « sociale » (Doré, 1995, p. 2). De tels constats mettent en évidence l'échec de la progression de l'approche d'intégration-inclusion (Paré et Trépanier, 2012) sur le terrain. En effet, le retrait du caractère et de la visée progressive des dispositifs proposés dans le Système en Cascade positionne davantage les dispositifs et les pratiques s'y rattachant dans une approche d'intégration-*mainstreaming* (Doré, 1995 ; Tremblay, 2012).

Ce phénomène fera l'objet de nombreux débats, notamment pendant les états généraux de l'éducation (1995-1996). Des critiques à l'égard des commissions scolaires et des services aux élèves dits handicapés sont évoqués : « Elles [commissions scolaires] font encore trop souvent le choix de la classe ou de l'école spéciale au lieu de l'intégration

à la classe ordinaire de l'école de quartier» (Commission des états généraux de l'éducation, 1996, p. 32). Au point de vue de la pédagogie, l'enseignement aux élèves dits handicapés demeure la responsabilité de l'éducation spécialisée. Ce phénomène suscite des remises en question, particulièrement au sujet de la qualité et l'efficacité des enseignements dispensés dans les dispositifs ségrégatifs, notamment les classes spécialisées (Tremblay, 2012).

Plus largement, la littérature scientifique expose d'autres arguments qui contribuent à ces remises en question. D'une part, certains écrits démontrent la forte influence de la vision médicale dans l'enseignement aux élèves fréquentant des dispositifs ségrégatifs. Ces mêmes recherches exposent ensuite que les pratiques dites spécialisées n'ont qu'un effet très faible sur la réussite des élèves ciblés (Doré, 1995 ; Tremblay, 2012 ; Whitworth, 1999). Dans le même sens, les dommages et les conséquences négatives des dispositifs qui dissocient certaines populations d'élèves (ex. classe spécialisée) sont également exposés par la recherche (Will, 1986). D'autre part, plusieurs méta-analyses mettent en évidence que « les élèves en difficulté qui sont intégrés en classes ordinaires ont un meilleur rendement scolaire et sont socialement mieux intégrés que leurs pairs de classes spéciales » (Vienneau, 2002, p. 268). De plus, divers écrits scientifiques recommandent la scolarisation en classe ordinaire des élèves ayant de légères et moyennes difficultés (Will, 1986 ; Thomazet, 2008).

Dans la même période, d'autres chercheurs remettent vivement en question la division des deux systèmes éducatifs ; celle-ci s'avérant à la fois inutile, inefficace, mais également exorbitante (Stainback et Stainback, 1984 ; Vienneau, 2002). Ainsi, les principes de la normalisation sont de plus en plus critiqués, impliquant que des changements doivent « être opérés » chez l'élève dit handicapé afin qu'il puisse fréquenter la classe ordinaire et participer socialement à l'intérieur de l'école (Whitworth, 1999, Tremblay, 2012). La nécessité de rapprochement, voire de fusion

des deux systèmes éducatifs est de plus en plus évidente dans les discours et les résultats de recherche, ce qui influence les questionnements et les réflexions quant à l'organisation des services aux élèves dits *handicapés*.

Vers la fin des années 80, la convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) et la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990) remettent de l'avant l'importance de l'accès à l'éducation pour tous les élèves et la nécessité de rendre ce droit universel. De plus, les règles pour l'égalisation des chances des handicapés (ONU, 1993) évoquent plus explicitement les conditions de la prise en charge éducative des personnes handicapées pour les milieux scolaires (Ducharme, 2008). Ces écrits ont une influence partout dans le monde de l'éducation, enjoignant alors « les systèmes éducatifs à se positionner plus fortement en faveur d'une scolarité ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers » (Thomazet, 2008, p. 127).

L'influence de ces nouveaux écrits incite le système éducatif québécois à emboîter le pas et se positionner davantage dans l'approche d'intégration-inclusion (Figure 1.1) (Paré et Trépanier, 2012 ; Thomazet, 2008). Dans cette foulée, le gouvernement du Québec effectue des modifications à la loi sur l'instruction publique, dès 1988. Ces modifications rendent officiellement les commissions scolaires responsables de prévoir et d'organiser leurs services en fonction des besoins des élèves dits « handicapés » qu'ils desservent (Ducharme, 2008).

Comme le présentera la section suivante, la fin des années 90 marquera le début d'une période beaucoup plus ancrée dans les valeurs et les principes qui définissent l'éducation inclusive dans le système scolaire québécois.

1.1.4.3 La période inclusive : les années 2000

Cette section expose comment les modifications politiques présentées précédemment ont amené le système scolaire québécois vers des changements plus significatifs pour assurer le mouvement vers une éducation plus inclusive au Québec.

En 1994, l'adoption de la *Déclaration de Salamanque* (UNESCO, 1994) marquera une nouvelle étape dans l'évolution de la définition de l'éducation inclusive. En exigeant que la pédagogie tienne compte de tous les apprenants, cette déclaration dénote la responsabilité des systèmes éducatifs quant à la réponse aux besoins sur les plans éducatifs et sociaux, mais également pédagogiques. L'éducation inclusive exige donc que les enseignants et les établissements mettent toutes les conditions en place afin d'être en mesure de scolariser tous ses élèves en classe ordinaire (Tremblay, 2012).

Au Québec, le Ministère ajuste encore ses lois et politiques. En 1997, des modifications à la loi sur l'instruction publique sont émises : l'ajout de l'article 235 exige l'adoption et la rédaction, par les commissions scolaires, d'une politique sur l'organisation des services aux élèves dits handicapés (Ducharme, 2008). Les six voies d'actions proposées dans la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) deviennent donc les leviers permettant aux commissions scolaires de rédiger leur politique locale afin de se conformer à l'article 235.

La réforme du curriculum en 2001 marque les premiers pas du mouvement de l'éducation inclusive dans la sphère pédagogique. Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2001c) fait alors son entrée dans les écoles. Orientée vers une approche plus inclusive de l'enseignement, la mise en œuvre du PFEQ exige une réorganisation du curriculum par l'enseignement en cycle pluriannuel. L'utilisation du cycle comme un « outil pédagogique » vise le développement de pratiques plus

flexibles (CSÉ, 2002), entre autres, pour mieux accueillir et gérer la diversité des rythmes d'apprentissage et de développement des enfants. L'enseignement par cycle pluriannuel propose également l'utilisation de dispositifs permettant de faciliter la scolarisation de tous. Les dispositifs proposés sont présentés ci-dessous.

- La classe traditionnelle : réunion d'enfants d'un même âge scolaire.
- Le looping : regroupement d'élèves dans une même classe, avec le même enseignant pendant plus d'une année scolaire.
- La classe qui est confiée à plusieurs enseignants : ils assurent chacun certaines matières.
- La classe où le groupe se retrouve parfois en sous-groupes : de besoins, d'intérêts ou encore avec des sous-groupes issus d'autres classes.
- À l'extrême de cette logique, il n'y a plus de classe permanente, mais un ensemble d'enfants regroupés de manières diverses, selon les activités. (Adaptation de Rey, Ivanoa, Kahn et Robin, 2002)

De tels dispositifs permettent, entre autres, d'éviter le redoublement scolaire (CSÉ, 2002), ce qui met en lumière de nouvelles responsabilités pour les enseignants de classes ordinaires. « Il ne s'agit plus seulement d'intervenir auprès des élèves qui fréquentaient auparavant l'enseignement spécialisé, mais également sur ceux qui subissaient auparavant le redoublement » (Tremblay, 2012, p. 57). En exigeant la flexibilité, la collaboration, la différenciation et le travail d'équipe, l'organisation en cycles d'apprentissage demande donc une grande réorganisation pour les intervenants et les établissements. Tous les acteurs scolaires doivent faire des changements dans leurs pratiques, notamment dans la dimension organisationnelle (CSÉ, 2002).

En 2008, la publication du Rapport d'évaluation de l'application de la Politique d'adaptation scolaire a permis de dresser un portrait intéressant au regard des nouveautés apportées par la réforme de 2001. Ce projet de recherche comportait un échantillon de 19 commissions scolaires qui s'est avéré représentatif du système

scolaire au moment de la collecte de données (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Seguin et Legendre, 2008).

À maints égards, l'échantillon des 19 commissions scolaires s'est montré représentatif de l'ensemble. Par exemple, il y avait similitude, voire équivalence, entre notre échantillon et la population composée des commissions scolaires québécoises, quant aux pourcentages d'EHDAA, quant à l'évolution de l'effectif d'élèves de 2002-2003 à 2004-2005, à celle des ratios élèves/enseignant (ou taux d'encadrement) et quant à l'expérience des enseignants-es et de ceux qui détiennent une formation initiale en adaptation scolaire, etc. (Gaudreau *et al.*, 2008, p. 7)

Les résultats de ce rapport ont été utilisés dans de nombreux écrits sur l'intégration et l'inclusion scolaire dans les années subséquentes. Le même rapport souligne qu'en 2005-2006, 94,3 % des élèves EHDAA de l'échantillon fréquentaient une école ordinaire. Le pourcentage d'EHDAA fréquentant une classe ordinaire s'élevait à 64,8 %, alors que 35,2 % des EHDAA inscrits dans une école ordinaire fréquentaient une classe spécialisée (Gaudreau *et al.*, 2008 ; Paré et Trépanier, 2012).

Ces statistiques dévoilent que l'objectif d'accès à l'école ordinaire pour tous les élèves du Québec semble pratiquement relevé. Toutefois, d'autres résultats illustrent que la partie est loin d'être gagnée. En effet, une analyse des données de ce rapport effectuée par Ducharme (2008) indique qu'entre 1997 et 2006, le taux d'intégration spécifique aux EHDAA n'a fait preuve d'aucune augmentation significative au niveau primaire, alors qu'une légère augmentation de 5 % est observée au secondaire. Le chercheur explique également « qu'il est impossible de déterminer si les milieux scolaires privilégient vraiment l'intégration en classe ordinaire comme moyen d'offrir des services éducatifs aux élèves à besoins particuliers » (Ducharme, 2008, p. 14).

En somme, les changements apportés aux lois et politiques tendent vers les principes de l'éducation inclusive. Les statistiques démontrent que le mouvement prend place

dans les milieux scolaires, notamment par la fermeture d'écoles spéciales qui provoque le transfert des EHDAA dans les écoles ordinaires. L'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires semble toutefois plus difficile à mettre en œuvre, et les pratiques quotidiennes ne semblent pas avoir beaucoup évolué depuis le courant de l'intégration-*mainstreaming*.

C'est donc dans la même année que le MELS adopte un plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA (2008). On y retrouve, entre autres, différentes stratégies pour répondre aux voies d'actions de la politique de l'adaptation scolaire, notamment l'injection de ressources financières et professionnelles dans les milieux. De nombreux cadres de références incluant des informations à la fois politiques, pédagogiques et organisationnelles seront également publiés dans les années subséquentes.

Parmi ces documents, les *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des EHDAA* (MELS, 2011) influenceront de manière importante l'organisation des services aux élèves dans la province. La section suivante exposera plus précisément ces derniers. De plus, les *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et de modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers* (MELS, 2014) revêtent une importance dans l'évolution de l'éducation inclusive au Québec. Souhaitant répondre au problème de polysémie théorique au sujet de la différenciation pédagogique dans les écoles québécoises (Paré, 2011), cette publication définit de manière officielle la posture du Ministère sur le sujet. En effet, la différenciation pédagogique y est exposée sur un continuum incluant la flexibilité, l'adaptation et la modification pédagogique (MELS, 2014); le tout selon le contexte scolaire de la province. Le guide offre également des pistes réflexives ainsi qu'une démarche permettant aux milieux scolaires de s'outiller afin de se conformer aux orientations ministérielles en ce sens.

1.1.4.4 L'année 2017-2018 : un vent de changement politique

Pendant notre collecte de données, deux publications importantes à mentionner ont eu une influence dans le développement de l'éducation inclusive au Québec. En octobre 2017, un avis du conseil supérieur de l'éducation (2017) met en évidence des statistiques plus récentes (2012-2013) au sujet de la scolarisation des EHDAA au Québec, ces données provenant du MELS (Annexe D). Les résultats montrent qu'en 2012-2013, 96,3 % des élèves EHDAA recensés au secteur jeune (préscolaire, primaire et secondaire) fréquentent une école ordinaire de la province. Plus précisément, 69,5 % des EHDAA qui sont inscrits dans une école ordinaire sont dans une classe ordinaire ; 26,8 % des EHDAA inscrits dans une école ordinaire sont en classe spécialisée (CSÉ, 2017). Ces résultats nous indiquent également qu'en 2012-2013, le taux d'intégration des élèves EHDAA fréquentant une école publique québécoise au secteur des jeunes est de 74,1 %. On remarque aussi que l'intégration des EHDAA demeure plus difficile au secondaire (63,0 %) qu'au primaire (84,9 %).

La comparaison des résultats de Gaudreau *et al.* (2008) et du CSÉ (2017), bien qu'intéressante, demeure cependant un exercice qu'il faut interpréter avec une grande prudence. En effet, le portrait de l'organisation des services aux élèves a fait preuve de nombreux changements dans la province entre 2006 et 2013. La section suivante permettra entre autres de mettre en évidence que certains dispositifs de classe spécialisée ont été affectés par ces changements, engendrant probablement la fermeture de certains d'entre eux, tout comme la fermeture de certaines écoles spécialisées. En ce sens, l'augmentation du taux de fréquentation des EHDAA en classe ordinaire (+4,7 %) tout comme la diminution du pourcentage d'EHDAA inscrits en classe spéciale (-8,4 %) demeurent intéressantes à observer, mais nécessiteraient une lecture plus approfondie afin d'assurer une interprétation réaliste des causes et des effets qui les justifient.

En juin 2018, le lancement officiel de la politique sur la réussite éducative bat son plein dans la province (MÉES, 2017). Visant à préciser et définir les fondements, la vision, la mission et les objectifs du système éducatif québécois, ce document officiel consiste en une première prise de position plus officielle de l'instance gouvernementale au sujet de la place de l'éducation inclusive dans le système scolaire de la province.

Notre vision : des milieux éducatifs inclusifs, centrés sur la réussite de toutes et de tous, soutenus par leur communauté, qui ensemble forment des citoyennes et des citoyens compétents, créatifs, responsables, ouverts à la diversité et pleinement engagés dans la vie sociale, culturelle et économique du Québec. (MÉES, 2017. p. 23)

Sans contredire ou supplanter officiellement la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), la *Politique sur la réussite éducative* (MÉES, 2017) unifie et réoriente la trajectoire du système éducatif québécois. Adoptant des fondements, des orientations, des objectifs ainsi qu'un plan d'action fusionnant l'éducation spécialisée et l'éducation ordinaire, cette nouvelle politique place le monde de l'éducation au cœur d'une réforme systémique centrée sur la réussite scolaire et éducative.

Les derniers paragraphes font donc état du portrait des lois et des politiques qui définissent et régissent le système scolaire québécois. La politique sur la réussite éducative n'était pas en vigueur au moment de notre collecte de données (année scolaire 2017-2018). La mise en œuvre de cette politique à travers la province étant un long processus, notre recherche demeure pertinente. Pour conclure cette section, un tableau résumant les principaux éléments qui concernent le développement de l'éducation inclusive dans la province est présenté à la page suivante.

Tableau 1.3 Développement de l'éducation inclusive au Québec

Période ségrégative (60-70)
- Ouverture de nombreuses écoles et classes spécialisées dans la province
Période intégrative (70-90)
1976 : Publication du rapport COPEX et du Système en cascades
1978 : - Adoption de la politique sur l'organisation des services aux enfants handicapés
- Accueil des élèves dits handicapés dans les écoles ordinaires
- Mise en place de dispositifs pour les accueillir
1988 : Modifications à la LIP
1992 : Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire
1995-1996 : États généraux sur l'éducation
1997 : Nouvelles modifications à la LIP, article 235
1999 : Nouvelle politique de l'adaptation scolaire
Période inclusive (00 — aujourd'hui)
2001 : Réforme du curriculum et nouvelle définition EHDAA
2007 : Organisation des services aux EHDAA
2008 : Modifications à la LIP et Adoption du plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA
2009 : Progression des apprentissages et Échelles de niveau de compétences
2010 : Cadres d'évaluation des apprentissages
2011 : Lignes directrices pour l'intégration des EHDAA
2014 : Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers.
2017 : Politique sur la réussite éducative ¹

1.2 Contexte spécifique : l'organisation des services aux élèves dans la province

Tel qu'exposé précédemment, les lois, les politiques tout comme les programmes en matière d'éducation ont une influence importante sur l'organisation des services aux élèves. La présente section mettra en évidence divers éléments et variables qui ont influencé ou qui influencent encore l'organisation des services aux élèves à l'intérieur

¹ Cette politique a été publiée après la fin de notre collecte de données. Notre problématique a été ajustée afin de tenir compte de ces changements dans la description du processus d'évolution.

du système éducatif québécois. Cet exercice nous aidera à circonscrire notre problème de recherche.

Depuis la réforme des années 2000, le Ministère se positionne en faveur de la flexibilité pédagogique et organisationnelle dans les écoles. Pour ce faire, une panoplie de dispositifs permettant de favoriser la différenciation dans la pédagogie, et dans l'organisation de l'enseignement sont proposés. Comme mentionné précédemment, le Système en cascade a été adopté et mis en œuvre dès le début des années 80 au Québec. Très controversée, cette représentation organisationnelle a suscité autant de critiques que de réflexions. C'est uniquement en 2011 que le MELS propose une version renouvelée du Système en cascades pour aider les commissions scolaires et les établissements à mieux organiser les services destinés aux élèves EHDAA (Annexe E). Ce nouveau modèle impose certaines conditions permettant de baliser l'obtention de services en milieu scolaire, tout comme le processus de classement menant à la scolarisation d'un élève dans une classe spéciale ou une école spécialisée.

D'une part, le nouveau modèle évoque la nécessité d'évaluer préalablement les capacités et les besoins des élèves avant de donner l'accès à un ou des services disponibles. Cette évaluation professionnelle est également nécessaire afin que l'élève obtienne, ou non, la mention EHDAA associée à un code de population. L'évaluation des capacités et des besoins vise à mieux diriger l'élève vers les services, les dispositifs ou les « modalités complémentaires à la classe ordinaire » disponibles dans son école de quartier ou dans sa commission scolaire (MELS, 2011).

D'autre part, ce nouveau concept amène un changement important dans la lecture du modèle d'organisation des services. Plusieurs dispositifs dits progressifs dans le modèle original du système en cascade se transforment en modalités complémentaires à la classe ordinaire dans le nouveau modèle. Par exemple, la classe-répétition et la classe-

ressource, en devenant des modalités complémentaires à la classe ordinaire, ne peuvent plus être considérées ni offertes comme des dispositifs permanents dans les écoles et les commissions scolaires. En ce sens, si de tels services sont offerts à l'élève ponctuellement, c'est que celui-ci est considéré et comptabilisé en classe ordinaire.

Dans la même foulée, la fréquentation d'un élève dans une classe ou une école spécialisée doit être documentée et justifiée par la contrainte excessive.

La contrainte excessive comme motif pour limiter l'intégration en classe ordinaire devrait être invoquée de façon exceptionnelle et reposer sur des faits qui s'apprécient selon la situation de l'élève. Ce qui constitue une contrainte excessive ne se détermine pas de façon générale ; chaque cas doit être étudié individuellement. De plus, l'utilisation de l'adjectif « excessive » suppose qu'une certaine contrainte est acceptable ; seule la contrainte « excessive » répond à ce critère. (MELS, 2011, p. 5)

Cette nouvelle donnée permet d'exclure la possibilité que le diagnostic, ou encore le code H ou DAA soit l'unique raison justifiant la fréquentation d'une classe ou d'une école spéciale. Par ailleurs, les mécanismes et les processus employés par les commissions scolaires afin de valider la contrainte excessive sont encore peu documentés jusqu'à maintenant, tout comme ceux relevant de l'attribution et de la répartition des services aux élèves (Ducharme, 2008 ; Paré et Trépanier, 2012). Cette situation contribue à créer une diversité importante en regard de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les commissions scolaires (LISIS et CRNM, 2013 ; Moldoveanu *et al.*, 2015). La prochaine section tentera de décrire les grandes lignes qui guident actuellement les commissions scolaires quant à la répartition et l'attribution des services dans les établissements scolaires.

1.2.1 Mécanismes de répartition et d'attribution des services dans les établissements scolaires

Chaque année, toutes les commissions scolaires reçoivent une allocation de base provenant du Ministère. Cette allocation s'appuie, entre autres, sur les résultats du processus de déclaration et de validation annuelle des effectifs opéré le 30 septembre de chaque année scolaire, de même que sur des règles budgétaires établies par le ministère.

Ces règles visent une répartition équitable des ressources entre les différents milieux. Elles précisent des modalités pour le calcul du financement et permettent de générer, pour chaque commission scolaire, une enveloppe budgétaire globale, leur laissant ainsi la plus grande marge de manœuvre possible pour répondre aux besoins de leurs élèves. (MELS, 2007, p. 9)

Les codes de populations (Tableau 1.2) sont alors utilisés pour identifier, compiler et localiser les élèves EHDAA dans la province, leur présence dans une commission scolaire influençant les allocations de base et les allocations supplémentaires. L'allocation de base attribuée aux commissions scolaires vise à leur permettre de se procurer des ressources nécessaires pour répondre aux besoins des élèves de leur territoire. Elle est donc influencée par la présence du nombre d'élèves EHDAA sur le territoire, de même que par diverses mesures appliquées lorsque le contexte s'y prête (école en milieu défavorisé, etc.). Les allocations supplémentaires sont accordées aux commissions scolaires, en tenant compte des besoins recensés annuellement « et de situations particulières identifiées par les milieux, ou pour offrir des services jugés prioritaires par le Ministère » (MELS, 2001a, p. 10).

Une fois les budgets annuels provenant du ministère alloué aux commissions scolaires de la province, une autre grande opération s'enclenche : c'est la répartition et

l'attribution des services et des ressources aux établissements. Chaque commission scolaire a la liberté de déterminer les modalités, les orientations et les mécanismes qu'elle souhaite mettre en place pour effectuer cette opération ; ceux-ci doivent cependant être explicités dans une politique interne (MELS, 2007).

De manière générale, les politiques internes des commissions scolaires se collent au processus ministériel qui mène aux allocations (Paré et Trépanier, 2012). Les données du recensement annuel permettent aux commissions scolaires d'identifier et de localiser les EHDAA de chaque établissement. Elles peuvent ainsi confirmer le code de population (Tableau 1.2) de chaque enfant, le dispositif de scolarisation dans lequel il se trouve, ainsi que les modalités ou les services dont il bénéficie si l'enfant faisait partie du système l'année précédente. Le processus de recensement du 30 septembre exige également que les directions d'établissement fournissent une liste spécifiant les besoins de l'école en ressources humaines et financières ainsi que les besoins d'accompagnement et de perfectionnement nécessaires aux enseignants (MELS, 2007 ; Paré et Trépanier, 2012).

Les commissions scolaires établissent, après consultation des conseils d'établissement et du comité de parents et en tenant compte des recommandations du comité de répartition des ressources, les objectifs et les principes de la répartition des subventions, du produit de la taxe scolaire et de ses autres revenus entre ses établissements scolaires. (MÉES, 2017, p. 4)

C'est donc à partir de toutes ces données que chaque commission scolaire, en accord avec sa politique interne, répartit et attribue les ressources et les services dans les écoles. À cet effet, les conclusions de la recherche de Paré et Trépanier (2012) stipulent que les mécanismes se rattachant à l'attribution et la répartition des services aux élèves EHDAA dans la province sont actuellement dépourvus de critères communs et précis. En effet, « de nombreux facteurs de différentes natures influencent l'organisation des

services destinés aux EHDAA, et ce, bien avant que les écoles ne prennent le relais » (Paré et Trépanier, 2012, p. 19).

Une fois que les services et les ressources sont répartis et attribués aux établissements, c'est la direction qui est responsable de leur coordination. La direction est responsable de garantir que l'utilisation de celles-ci est optimale et efficace (MELS, 2007). De visu, la direction semble avoir une grande marge de manœuvre pour organiser ses ressources et ses services, toutefois, une enquête menée auprès de 439 directions d'établissements scolaires québécois révèle que la gestion et la coordination des ressources et services demeurent complexes sur le terrain.

Selon les directions d'établissement consultées, l'interprétation et l'actualisation qui sont opérées par les commissions scolaires, au sujet de l'organisation des services éducatifs et des mesures de soutien et d'accompagnement, ne permettent pas toujours l'exercice d'un pilotage efficace de la pédagogie. (Lalancette, 2014, p. 36)

En effet, plusieurs éléments soulevés dans cette recherche mettent en évidence différents obstacles qui nuisent à l'organisation locale des services et des ressources. On reproche entre autres au Ministère d'octroyer des enveloppes financières dédiées, qui favorisent des initiatives ministérielles, sans toutefois tenir compte des besoins réels dans les milieux scolaires.

Les établissements reçoivent des enveloppes financières dédiées, en fonction des prérogatives du MELS (ex. : aide aux devoirs, jeunes actifs au secondaire, école en forme et en santé, les mesures conventionnées, etc.). Cette approche laisse peu de marge de manœuvre pour faire des choix pédagogiques. Selon les directions, si elles avaient la possibilité d'affecter les sommes, tout en respectant l'objectif des financements, elles auraient davantage de flexibilité dans la mise en place des moyens, puisqu'après tout, il s'agit de gérer en fonction des résultats et non de reproduire des modèles plus ou moins adaptés aux besoins de chaque milieu scolaire. (Lalancette, 2014, p. 37)

En somme, l'organisation des services aux élèves demeure une problématique générale dans tout le système. D'une part, ce sont principalement les résultats du recensement du 30 septembre, le calcul du nombre d'EHDAA dans la région de même que l'octroi d'enveloppes financières dédiées qui influencent le montant des allocations d'une commission scolaire (Lalancette, 2014 ; MÉES, 2017 ; MELS, 2007). En ce sens, peu d'attention semble portée aux besoins réels des milieux scolaires.

D'autre part, chaque commission scolaire établissant sa politique d'organisation des services et ses mécanismes, l'organisation des services aux élèves dans la province devient alors encore plus diversifiée et flexible (Paré et Trépanier, 2012).

Enfin, lorsque les établissements reçoivent leurs allocations annuelles, les marges de manœuvre pour assurer la réponse aux objectifs et aux besoins définis par les établissements demeurent limitées par de nombreuses conditions (Lalancette, 2014 ; Paré et Trépanier, 2012).

Plus de 82,23 % des répondants considèrent qu'il serait de mise de réviser les responsabilités des structures du système éducatif, afin d'octroyer davantage d'autonomie à l'établissement, pour être en mesure de combler les besoins spécifiques de chaque milieu. (Lalancette, 2014, p. 38)

Les processus et les balises actuelles qui définissent l'organisation des services aux élèves sont flous, difficiles à interpréter et à piloter. La confusion est présente dans le discours des directions d'établissement, en particulier quant à la définition de leurs rôles et leurs fonctions, au même titre que l'exercice du métier dans ses diverses facettes. Lalancette (2014) recommande d'ailleurs que :

Les directions mériteraient de se former pour mieux connaître ce qui relève des structures intermédiaires et ce qui peut relever d'elles-mêmes. Les rôles et responsabilités entre les structures devraient être précisés et diffusés, toujours selon eux. (Lalancette, 2014, p. 19)

La littérature scientifique le souligne à maintes reprises : la mise en œuvre de l'éducation inclusive est complexe et provoque de la confusion chez les individus qui la mettent en œuvre à l'intérieur du système éducatif (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; LISIS et CRNM, 2013 ; Rousseau *et al.*, 2014, Tremblay, 2012).

Les défis vécus par les acteurs de terrain dans le développement et la mise en œuvre de l'éducation inclusive sont à la fois culturels, politiques, pédagogiques et organisationnels (Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Paré et Trépanier, 2015 ; Massé, 2015 ; Vienneau, 2002). Les éléments présentés dans cette sous-section ont permis d'exposer brièvement les éléments organisationnels du système scolaire québécois, notamment au regard de l'attribution et la répartition des ressources et des services destinés à venir en aide aux élèves en situation de handicap.

Ce bref portrait met en lumière la complexité et les enjeux qui composent l'organisation des ressources et des services dans les établissements scolaires de la province, et c'est ce en quoi consiste la problématique générale qui nous concerne. Les sections suivantes s'attarderont plus spécifiquement au problème et à la question à laquelle nous tenterons de répondre dans ce projet de recherche.

1.3 Problème

1.3.1 Réforme systémique dans l'organisation des services aux élèves

Les sections précédentes nous ont permis de mettre en évidence l'ampleur du défi qu'impose le mouvement vers une éducation plus inclusive. Ce mouvement mène plus concrètement vers un grand changement de paradigme, responsabilisant les établissements scolaires quant à la réponse aux besoins de tous les élèves qu'elle scolarise (Ebersold, 2009).

Les changements politiques, culturels et organisationnels sont donc perceptibles à différents niveaux du système éducatif, tout comme chez les acteurs qui le composent. De tels constats nous amènent alors à placer le mouvement vers l'éducation inclusive dans un contexte de réforme systémique.

Les réformes systémiques s'appuient sur une approche globale des systèmes éducatifs [...] elles supposent la mobilisation articulée de tous les acteurs à travers une diversité de leviers. [...] Mais une réforme ne se limite pas à des changements structurels; elle vise à faire partager une représentation du métier et à modifier les pratiques. (Dupriez, 2015, p. 31)

En éducation, la mise en œuvre d'une réforme systémique n'est pas simple. Dans un tel contexte, certaines écoles s'améliorent et innovent alors que d'autres demeurent au même point (Fullan, 2015b). Plusieurs écrits scientifiques mettent en évidence que le changement dans les pratiques se produit lorsque les équipes-écoles innovent et expérimentent des manières différentes de travailler et de collaborer (Bélangier et Duchesne, 2010 ; Dubé, 2007 ; Dupriez, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Vienneau, 2002).

Ces projets sont innovateurs puisqu'ils proposent des aménagements différents de ressources déjà existantes et les intervenants qui les mettent en place œuvrent de diverses façons et collaborent afin de favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves. (Dubé, 2007, p. 297)

En effet, plusieurs recherches mettent en évidence que la mise en œuvre de l'éducation inclusive ne nécessite pas l'emploi de nouvelles ressources humaines ou financières, mais davantage d'organisation, de coordination, de planification et de collaboration dans les ressources et services existants (Dubé *et al.*, 2015, Rousseau, 2015). De plus, les défis identifiés par la recherche sont étroitement liés aux croyances des acteurs de terrain (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014). La grande mobilité du personnel des établissements scolaires, les défis imposés par la différenciation pédagogique, le manque de temps, la charge de travail exhaustive, le manque de ressources, de soutien et de formation sont d'ailleurs souvent évoqués dans la littérature scientifique (Bélanger, 2015 ; Dubé *et al.* 2015 ; Paré et Trépanier, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014) sur le sujet.

Cependant, les résultats de la synthèse des connaissances traitant des *Modèles d'organisation des services qui favorisent la persévérance et la réussite d'apprenants en situation de handicap* (Dubé, Ouellet et Moldoveanu, 2015) exposent que l'adoption d'une vision systémique de l'organisation des services, la collaboration entre les différentes instances du système, l'organisation stratégique des transitions scolaires, l'accessibilité et l'utilisation stratégique des technologies de l'information, l'organisation de la prévention par la collaboration école-famille sont des caractéristiques récurrentes des nombreux modèles étudiés (Dubé *et al.*, 2015). En ce sens, les chercheurs recommandent de poursuivre les recherches afin de mieux décrire les pratiques collaboratives, administratives et organisationnelles qui permettent de mettre en œuvre les dispositifs recensés (Dubé *et al.*, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014).

Au Québec, la mise en œuvre de l'éducation inclusive évolue dans le système comme dans les écoles, mais il reste encore de nombreux défis à relever. Tel qu'exposé dans notre problématique, la grande influence organisationnelle exercée par le Ministère et les commissions scolaires sur les établissements scolaires. Nous avons exposé la présence de quelques lignes directrices suggérées aux commissions scolaires et aux établissements au regard de l'organisation des services (MELS, 2011) aux élèves. Nous avons également noté que la scolarisation d'un élève dans un dispositif autre que la classe ordinaire doit être justifiée par la présence de contraintes excessives, ces dernières étant toutefois peu documentées (Ducharme, 2008 ; Paré et Trépanier, 2012). Plus spécifiquement, nous avons vu que les mécanismes et les processus d'attribution et de répartition des ressources financières et des services dans les établissements scolaires étaient tributaires de nombreuses directives qui nuisent à la gestion des ressources par les directions, et que peu de détails sont actuellement disponibles quant aux pratiques mises en place par les commissions scolaires et les établissements (CSÉ, 2016 ; Lalancette, 2014 ; Paré et Trépanier, 2012).

En effet, le contexte de réforme systémique (Dupriez, 2015), la confusion théorique dans les différents écrits politiques (CSÉ, 2016 ; Thibodeau *et al.*, 2013), l'imprécision des balises organisationnelles au regard des services aux élèves (Lalancette, 2014 ; Paré et Trépanier, 2012) entrent en confrontation avec les besoins immédiats des milieux scolaires (Rousseau *et al.*, 2014 ; CSÉ, 2016). Ce phénomène crée alors un paradoxe, c'est-à-dire une forme d'incohérence ou d'incongruité, qui place les établissements au cœur d'une tension importante (Rousseau *et al.*, 2014) :

Il faut notamment prendre la mesure des tensions qui existent entre la recherche de l'équité (l'égalisation des chances et le développement du potentiel de chacun) et la valorisation de l'excellence méritocratique (l'accès aux privilèges liés aux diplômes et la peur du nivellement par le bas); entre la normalisation des comportements attendus et l'individualisme des revendications ; entre la transmission d'un patrimoine culturel commun et une différenciation du curriculum qui prenne en compte la diversité des besoins et réponde aux aspirations des élèves et de leur famille. (CSÉ, 2016, p. 7)

Toutes ces tensions sont créées par la présence d'une distance, d'un écart entre les divers éléments exposés. Ce même écart constitue un flou, qui laisse ainsi place à une multitude de possibilités, en particulier au regard de l'organisation des services dans la province (CSÉ, 2016 ; Moldoveanu *et al.*, 2015). La présence de ce flou permet d'établir la nature du problème qui oriente ce projet de recherche : la nécessité de développer les connaissances sociales et scientifiques au sujet des mécanismes et des pratiques organisationnelles employées par les écoles et les commissions scolaires de la province qui réussissent à évoluer vers une culture et des pratiques plus inclusives. En effet, « la complexité et l'unicité de la mise en œuvre [de l'éducation inclusive] au quotidien dans les écoles et les communautés » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 340) rend les écrits scientifiques moins généralisables et nécessite que la recherche se poursuive pour améliorer les connaissances à ce sujet (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014).

Dans cette même foulée, les résultats de récentes recherches au sujet de la mise en œuvre de l'éducation inclusive invitent les futurs chercheurs à adopter une approche permettant de bien exposer et situer le contexte et les structures scolaires (Medeghini et D'Alessio, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2014). C'est donc à la lumière de ces recommandations que s'est précisé l'objet de cette recherche ; soit la description de la culture et des pratiques organisationnelles des écoles et des commissions scolaires qui réussissent à innover et progresser vers des profils plus inclusifs. Cette piste de

recherche a d'ailleurs été soulevée par différents rapports au sujet de la gouvernance scolaire et de l'éducation inclusive (CSÉ, 2016 ; Lalancette, 2014).

1.3.2 Pertinence sociale

La diversité humaine fait partie de nos sociétés actuelles et la nécessité d'un virage vers l'éducation inclusive est largement documentée. Le développement de la culture et des pratiques inclusives autant dans les commissions scolaires que dans les établissements est en plein développement (Bélanger, 2015 ; CSÉ, 2016, 2017 ; Dubé, 2007 ; Rousseau, 2015). Documenter ces initiatives d'écoles québécoises, qui tendent à favoriser une scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap, nous apparaît une voie novatrice et essentielle au développement des connaissances. Le présent projet de recherche souhaite favoriser la prise en compte du contexte, de la culture et des pratiques organisationnelles de l'établissement afin de développer des connaissances qui tiennent compte des conditions environnementales et systémiques de l'établissement scolaire, mais également des conditions de mise en œuvre de la province. Dans cette perspective, notre projet de recherche devient pertinent pour toute commission scolaire ou tout établissement québécois cherchant à évoluer dans son processus vers des pratiques plus inclusives. Cette recherche est également intéressante pour les universités et les instances qui sont responsables de la formation initiale et continue des intervenants scolaires.

1.3.3 Pertinence scientifique

Comme mentionné, l'opérationnalisation des changements qui émanent du courant de l'éducation inclusive dans les établissements scolaires de la province est une

problématique réelle (CSÉ, 2016, 2017 ; Dupriez, 2015 ; Lalancette, 2014, Rousseau, 2015). Cette recherche permettra de générer des connaissances scientifiques contextualisées aux conditions systémiques de la province québécoise, ce qui pourrait favoriser une meilleure compréhension du phénomène étudié (Rousseau *et al.*, 2014). Elle tiendra compte du contexte, de la culture et des conditions organisationnels de l'établissement scolaire ciblé. Cette recherche pourrait apporter certains éléments de réponse aux questionnements émergeant des chercheurs qui s'intéressent au développement de l'éducation inclusive dans la province (Bélangier et Duchesne, 2010 ; Dubé *et al.*, 2015 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014). Les résultats pourraient ouvrir de nouvelles pistes de recherches ou orienter de futures recherches-actions en milieu scolaire québécois.

1.4 Question générale de recherche

Les conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive exigent des changements dans de nombreuses dimensions du système, tout comme dans les conceptions et les pratiques quotidiennes mises en place dans les écoles. Ce contexte de réforme systémique crée une zone de recherche exposant la pertinence du développement des connaissances scientifiques sur le sujet.

La littérature scientifique expose que les écoles inclusives ont à cœur les principes d'équité et de justice scolaire, et qu'elles sont préoccupées par l'organisation des ressources et des services permettant de maximiser les chances de réussite de tous les élèves. Ces écoles travaillent à mettre les meilleures conditions en place afin que l'élève puisse réussir, parmi ses pairs, sans avoir à déployer trop d'efforts pour répondre à une norme ou une exigence qui ne correspond pas à ses capacités et ses besoins réels (CSÉ, 2016).

Le présent projet de recherche vise donc, en répondant à la question qui suit, à contribuer à la littérature scientifique qui explore et décrit les pratiques employées par ces écoles québécoises à la fois innovantes et inclusives :

Quelles sont les pratiques organisationnelles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans des établissements scolaires québécois ?

Le prochain chapitre s'attardera à présenter les concepts et les théories qui sous-tendent notre projet de recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre précédent a permis de mettre en lumière l'aspect historique (Lapointe, s.d.) du système scolaire québécois. Le contexte de la problématique a également permis de mettre en évidence l'existence et la nature de diverses relations entre les composantes de ce même système. Le présent chapitre s'attardera à définir les concepts et les construits qui guident notre étude.

Les fondements de l'éducation inclusive se situent dans une « conception systémique du monde social » (Ebersold, 2009, p. 72). En effet, les principes d'équité, de justice et d'accès imposent une lecture plus élargie des contextes et des situations tout comme des individus et de la société dont ils font partie. Pour répondre à cette conception, les principes de la systémique, ou la science des systèmes seront utilisés afin de mieux exprimer notre « manière de voir les choses » (Durand, 2010, p. 48). La systémique a été proposée pour la première fois dans les années cinquante par un biologiste autrichien nommé Ludwig von Bertalanffy (Bertrand, 1991). Pour ce chercheur, « il était nécessaire d'étudier non seulement les processus isolés, mais les problèmes essentiels tels que les relations organisationnelles » (Bertrand, 1991, p. 23) qui composent un système. En effet, la systémique consiste en :

[...] une manière générale de voir les choses ou les systèmes ou comme une méthode spécifique d'étude des systèmes. C'est une nouvelle discipline ayant pour objectif de préciser des frontières, des relations internes externes, des structures de même que des lois ou des propriétés émergentes. (Durand, 2010, p. 48)

La section suivante représente donc, à la lumière de différentes théories appartenant à la systémique, une représentation du système scolaire québécois dans son aspect structural et fonctionnel (Lapointe, s.d.).

2.1 Représentation du système scolaire québécois

Le diagramme de Venn est une représentation graphique qui permet de mettre en évidence les éléments qui composent un système, tout comme ses relations (Durand, 2010). Ainsi, l'emploi de ce type de diagramme pour représenter le système éducatif québécois permet une prise de perspective à la fois systémique et inclusive (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Ebersold, 2009 ; Fullan, 2015a ; Rousseau, 2015). Le choix de cette représentation s'inspire notamment des propositions de Lacombe (2006) qui reprend le modèle de Bronfenbrenner (1979) dans le cadre d'une étude sur les milieux de garde québécois.

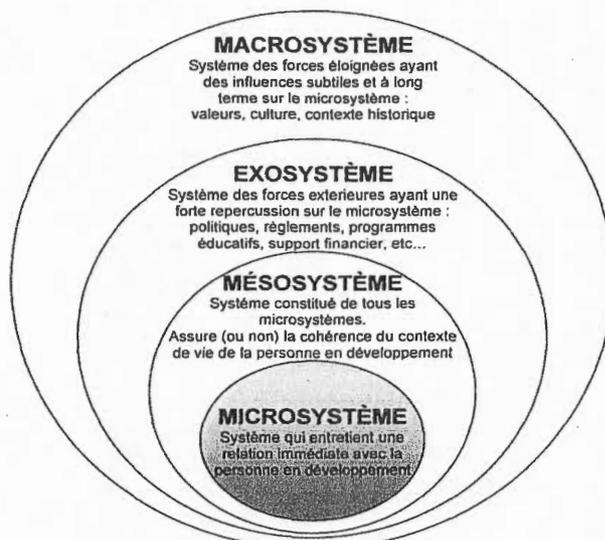


Figure 2.1 Schématisation des milieux de garde québécois à l'aide du modèle de Bronfenbrenner (Lacombe, 2006, p. 11)

La figure 2.1 expose bien comment les caractéristiques offertes par le diagramme de Venn, tout comme celles du modèle de Bronfenbrenner, permettent « d'interpréter le contexte global de développement des enfants comme un ensemble de quatre systèmes dynamiques, emboîtés et interdépendants, en perpétuelle interaction et se réajustant sans cesse » (Lacombe, 2006, p. 10). Les propos de cette chercheuse, ainsi que les éléments de la problématique exposée dans le chapitre précédent ont alors guidé le développement de la représentation du système scolaire québécois qui suit.

Dans un premier temps, il importe de préciser le concept de système. Le Moigne (1977, cité dans Lapointe, s.d., p. 7) définit un système comme « un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, qui exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique ». Plus précisément, le système scolaire québécois est un système socioculturel.

Un système socioculturel est un système ayant des buts (Parsons), des intentions (Bernard) et des besoins (Selznick ; Bennis) dont les relations avec l'environnement peuvent être définies comme des interactions fonctionnelles [...]. Les systèmes socioculturels fonctionnels sont nécessairement en harmonie avec le macrosystème sur le plan culturel. (Allaire et Firsirotu, 1988, p. 33)

Dans cette représentation, l'école est considérée comme un microsystème. En effet, notre recension des écrits au sujet de l'éducation inclusive définit l'école en tant que microsociété « entretenant une relation immédiate » (Lacombe, 2006, p. 10) avec tous les élèves (Bélanger et Duchesne, 2010 ; CSÉ, 2017 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2014).

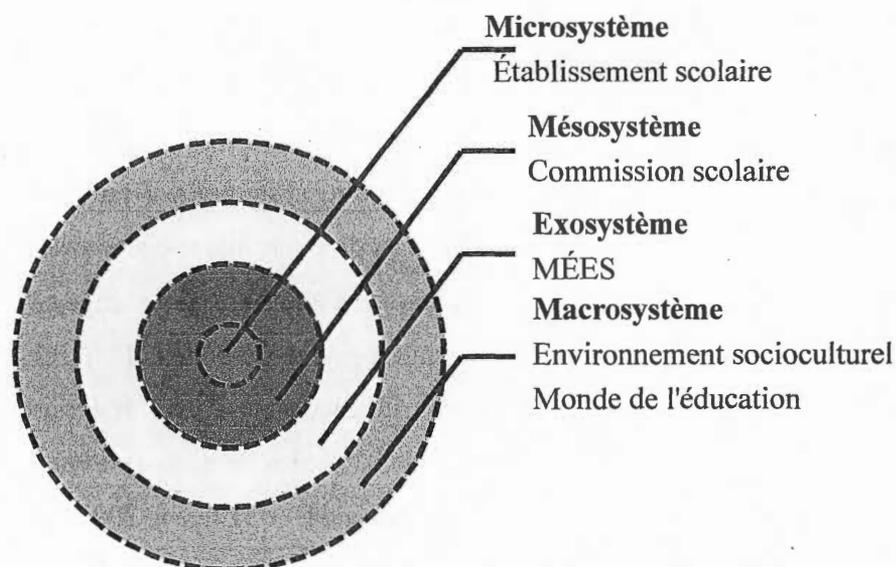


Figure 2.2 Représentation du système scolaire québécois

C'est donc dans une perspective socioculturelle que le système éducatif québécois sera décrit, d'abord dans sa structure globale et ensuite dans son organisation fonctionnelle (Durand, 2010).

2.1.1 La globalité du système

La globalité du système réfère à son aspect structurel ; sa forme en quelque sorte (Lugan, 2009). Lorsque défini de manière globale, un système socioculturel adopte nécessairement les trois postulats suivants :

- toute société, toute collectivité, toute organisation est un système intégré d'éléments, c'est-à-dire un ensemble relativement stable et permanent ;
- chacun de ces éléments assume une fonction qui contribue au maintien du système ;
- tout système social qui fonctionne est fondé sur le consensus de ses membres autour de valeurs et de normes fondamentales. (Lugan, 2009, p. 51)

Le premier postulat expose la notion d'équilibre dans le système. À ce sujet, le développement des connaissances dans la science des systèmes a permis de mieux comprendre comment interpréter l'équilibre systémique (Baudoux, 1990 ; Durand, 2010 ; Lugan, 2009). En effet, les tenants de l'entropie sociale voient l'instabilité et le mouvement comme une caractéristique d'équilibre dans le système ; l'équilibre systémique consiste alors en son mouvement perpétuel, l'équilibre statique étant davantage un signe de stagnation ou de blocage (Allaire et Firsirotu *et al.*, 1988 ; Lugan, 2009). Cette nouvelle perspective a permis de mieux comprendre et de camper le deuxième postulat, celui de l'interdépendance (Lugan, 2009) entre les différents systèmes. Ce même postulat met en lumière la nécessaire régulation systémique et entre les sous-systèmes, ce qui répond aux propositions de Lacombe (2006) présentées plus haut. Enfin, le troisième postulat expose l'importance et l'influence de la notion de culture, que nous explorerons davantage un peu plus loin dans ce chapitre.

Cette représentation propose donc une configuration du système scolaire québécois qui met en relation un environnement et des sous-systèmes définis par des limites et des caractéristiques leur étant propres (Durand, 2010 ; Lacombe, 2006 ; Lugan, 2009). Cette même configuration implique une relation de hiérarchie entre l'environnement et les systèmes supérieurs et inférieurs : « La hiérarchie cybernétique met en évidence qu'il s'agit d'une structure d'interdépendance fondée sur l'étagement successif des mécanismes de contrôle de l'action » (Lugan, 2009, p. 51). Bien que les sous-systèmes se distinguent les uns des autres, ils demeurent ouverts, c'est-à-dire qu'ils entretiennent des relations interdépendantes entre eux (Durand, 2010 ; Lacombe, 2006 ; Lugan, 2009). La délimitation de l'environnement et des systèmes par un contour pointillé tente de représenter cette ouverture et cette interdépendance.

L'extrait suivant résume bien comment s'opère cette représentation du système scolaire.

Un système fonctionne à l'intérieur d'un suprasystème qui l'englobe et qui lui impose certaines contraintes. C'est ainsi que le système scolaire doit développer chez les étudiants certaines habiletés leur permettant de s'adapter aux exigences de la société dans laquelle ils vivront, c'est-à-dire l'environnement. L'environnement est ici perçu comme cet ensemble qui englobe le système et qui l'influence de façon évidente sans que ce dernier puisse avoir sur lui d'effets contrôlés et perceptibles (Lapointe, s.d., p. 12).

Pour mieux comprendre cette schématisation, les concepts d'organisation et de culture doivent être définis.

2.1.2 L'organisation du système

Le concept d'organisation revêt plus d'un seul et même sens. « L'organisation est à la fois organisée et *organisante* » (Pesqueux, 2010b, p. 1). En ce sens, l'organisation peut être interprétée comme une entité, voire un objet. Toutefois, nous venons d'exposer que la systémique propose plutôt de parler de systèmes que d'organisations. En ce sens, la perspective *organisante* du concept d'organisation sera retenue dans ce mémoire (Pesqueux, 2010b).

L'organisation d'un système se compare à la chimie générée entre ses composantes, plus précisément aux relations, aux interactions ou aux échanges entre celles-ci.

L'organisation, c'est un processus par lequel de la matière, de l'énergie et de l'information sont assemblées et mises en œuvre ou en forme [...] ce processus peut être conduit par le système lui-même qui dans ce cas se transforme par autoréorganisation. (Durand, 2010, p. 10)

La hiérarchie cybernétique (Lugan, 2009) laisse la place aux interactions entre l'environnement et les sous-systèmes. Ces interactions, que nous nommerons processus, peuvent s'orienter de haut en bas (*top-down*) ou de bas en haut (*bottom-up*). Les processus descendants (*top-down*) visent à stimuler le changement et les adaptations des niveaux inférieurs hiérarchiquement, tout en exerçant une forme de contrôle sur ces derniers (Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015).

Dans le système éducatif, ce sont souvent des lois et des politiques dont il est question. Selon Fullan (2015b), ils sont toutefois insuffisants afin d'activer un changement systémique durable « le leadership du haut vers le bas ne dure pas parce qu'il est trop difficile d'obtenir, et tout particulièrement de soutenir, un appui généralisé du bas » (Fullan, 2015b).

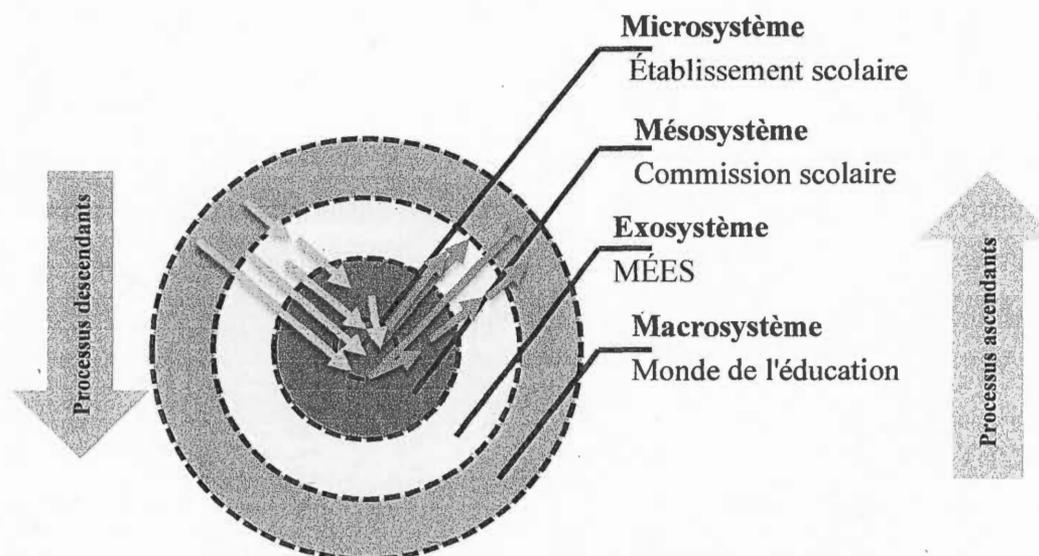


Figure 2.3 Les processus verticaux dans le système scolaire québécois

Par ailleurs, les processus ascendants constituent des changements et des adaptations novateurs, ou des initiatives provenant de systèmes inférieurs (Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015b). En effet, « l'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré » (Cros, 1998, p. 13). Les innovations ne visent pas à changer tout le système, mais plutôt à participer au changement systémique tout en contribuant à son bon fonctionnement. « L'innovation [...] contribue par ses efforts, à faire tourner le système auquel elle apporte son énergie sans toutefois pouvoir le changer » (Crozier, 1980, p. 384). Bien qu'initiées par les systèmes inférieurs, les innovations sont nécessairement influencées par le macrosystème, ou par la hiérarchie cybernétique (Lugan, 2009).

Tous les sous-systèmes interagissent, les relations étant de natures diversifiées. Par exemple, le contexte de la problématique a permis de mettre en lumière qu'il existait plusieurs types d'interactions entre les sous-systèmes. On pourrait les qualifier de relations d'influence, d'incitation, ou d'orientation. *Le système en cascade* (MEQ,

1976) ou encore *le document des lignes directrices pour l'intégration scolaire des EHDAA* (MELS, 2011) en sont de bons exemples. Sans effectuer de prescriptions, ces documents visent à stimuler la réflexion et orienter les sous-systèmes dans l'organisation des services aux élèves dits EHDAA. Ces documents mettent de l'avant une certaine idéologie que le Ministère souhaite transmettre aux établissements, sans assurer la mise en œuvre ni la supervision dans les autres sous-systèmes. Ainsi, la culture devient un concept essentiel à définir.

2.1.3 La culture

Le concept de culture prend son origine du monde de l'agriculture, par le fait de labourer et de cultiver les champs (Rocher, 1992). Cette notion a ensuite été reprise par divers courants, notamment l'anthropologie et la sociologie. Les premières définitions de la culture ciblent « un ensemble de faits qui peuvent être directement observés en un moment donné du temps, comme on peut aussi en suivre l'évolution » (Rocher, 1992, p. 101). En ce sens, la culture n'est pas vraiment statique, elle est plutôt évolutive ou caractéristique d'une période bien définie. Historiquement, les anthropologues et les sociologues se sont confrontés à des difficultés conceptuelles. À la lumière de l'évolution historique du concept de culture, Rocher (1992) propose la définition suivante :

Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. (Rocher, 1992, p. 104)

D'autre part, les tenants de la science des systèmes, tout comme les théoriciens du socioculturel (Baudoux, 1990), définissent la culture ainsi :

Un mécanisme adaptatif qui permet à des individus de se constituer en une communauté bien définie dans un endroit précis. [...] Elle est l'acquisition de caractéristiques mentales (valeurs, croyances) et d'habitudes qui rendent apte à participer à la vie sociale. (Allaire et Firsirotu, 1988, p. 8)

Ces deux définitions sont à la fois semblables et complémentaires. D'une part, le caractère « *plus ou moins formalisé* » proposé par Rocher (1992) réfère à ce qui définit ou caractérise une culture. En ce sens, une culture plus formelle sera bâtie sur des lois, des règles ou encore des rituels bien ancrés ; une culture moins formelle laissant davantage de place à la diversité et à la flexibilité (Rocher, 1992). D'autre part, le concept de *mécanisme adaptatif* (Allaire et Firsirotu, 1988) précise le caractère social du concept de culture. En effet, la fonction adaptative permet à l'individu lui-même de s'adapter afin de correspondre, mais également de construire et de contribuer à la culture collective. Enfin, le caractère objectif d'une culture expose une adhésion commune de la part des acteurs à une *réalité* comprise par tous, cette adhésion étant affirmée et réaffirmée par les actions et les comportements adoptés dans le quotidien (Rocher, 1992). Ainsi, la culture individuelle est construite par la personne, et ce, à la lumière de son interprétation et son adaptation face à sa culture d'appartenance.

La culture, au sens anthropologique et sociologique du terme, bien qu'elle s'individualise, n'est cependant pas individuelle de sa nature. Si la culture peut être assimilée à un moule qui s'impose à la personnalité, il faut encore ajouter que ce moule n'est pas absolument rigide. (Rocher, 1992, p. 8)

En somme, la culture est dynamique et évolue constamment. Elle consiste en un construit social évolutif, tout comme en un mécanisme adaptatif collectif. Ainsi, elle devient également contingente, l'interaction dialectique entre les individus et les composantes du système contribuant à son évolution, son dynamisme et son adaptabilité (Baudoux, 1990).

Dans la représentation du système scolaire québécois (Figure 2.3), la culture est présente dans tout le système et son environnement. Afin de mieux comprendre comment la culture agit à l'intérieur d'un système (ou d'une organisation), il devient indispensable de mieux comprendre le concept de culture organisationnelle.

2.1.3.1 La culture organisationnelle

Schein (1992) définit la culture organisationnelle comme les croyances, les valeurs qui sont partagées par les acteurs d'une organisation, et qui, incidemment, influencent les actions (Schein, 1992). Dans cette définition, l'organisation fait référence à son aspect structural, donc à un système. C'est ainsi que la culture organisationnelle se distingue des pratiques organisationnelles, au sens où les pratiques organisationnelles sont grandement motivées ou expliquées par la culture organisationnelle; la culture correspondant au *pourquoi*, les pratiques au *comment*.

Pour mieux exposer notre propos, comparons le système à un moteur comprenant diverses composantes (sous-systèmes). La culture organisationnelle constitue alors l'*huile*, tandis que les pratiques représentent le comportement adopté par les composantes du moteur (sous-systèmes), sous l'influence de cette *huile*. Sans huile, le moteur fonctionne difficilement. Toutefois, si l'on change, réchauffe, refroidit, ou liquéfie l'huile, les composantes (sous-systèmes) du moteur (système) devront travailler autrement (pratiques organisationnelles). Cette affirmation met en valeur le concept d'innovation exposé précédemment. En effet, l'adoption de nouveaux processus ou stratégies par les sous-systèmes, ou encore l'ajustement de certains éléments ou composantes, influence l'action de l'huile sur le système, sans toutefois pouvoir la changer (Cros, 1997 ; Crozier, 1980 ; Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015b ; Lugan, 2009) présenté plus haut.

La culture organisationnelle n'est donc pas un ensemble de visions considérées comme disparates. Elle est articulée, elle est une base idéologique de décodage, d'interprétation, ou d'explication des comportements. (Baudoux, 1990, p. 43)

La culture organisationnelle permet d'établir des règles qui servent de base d'actions d'un système. Ainsi, nous considérons que la culture organisationnelle recherche l'équilibre systémique dans une certaine conformité, faisant toutefois preuve de suffisamment de souplesse pour assurer une adaptation efficace aux divers environnements du système (Baudoux, 1990 ; Lapointe, s.d.). De ce fait, l'homogénéité entre les différentes cultures individuelles des acteurs permet d'assurer une forte cohésion systémique. L'engagement, la collégialité et la cohésion deviennent alors des variables permettant à l'*huile* de contribuer à l'équilibre systémique (Baudoux, 1990).

Cette recherche s'intéressant plus spécifiquement aux établissements scolaires, l'exploration du concept de culture d'établissement devient essentielle.

2.1.3.2 La culture d'établissement scolaire

Comme exposé précédemment, la culture organisationnelle est propre à un système ou un sous-système, ce qui crée des *sous-cultures* (Rocher, 1992). En ce sens, la culture organisationnelle d'une école se construit à la lumière de celle de la commission scolaire qui s'est à son tour inspirée de celle du Ministère, etc. L'école représentant un micro-système, celle-ci possède sa propre culture organisationnelle communément appelée la « culture d'établissement ».

Les normes et les lois non écrites, les valeurs, les croyances, les traditions, les rituels et les attitudes qui se sont bâtis au fil du temps par les gens qui travaillent ensemble à résoudre des problèmes et confronter des défis au quotidien. Cette série de valeurs et d'attitudes informelles influence les croyances et les pensées, les sentiments des acteurs qui la composent tout en créant un réseau d'influences fortement lié qui rend l'école unique. (Traduction libre de Peterson et Deal, 1998, p. 28)

Dans cette définition, l'établissement se forge une culture au fil du temps, du travail quotidien et de la collaboration entre les membres de cette communauté. La culture d'établissement est également influencée par la culture individuelle des acteurs qui la composent, entre autres au regard de leurs conceptions de l'éducation, de l'apprentissage et de l'école. Le portrait de l'école, la population d'enfants qui la compose, l'ordre d'enseignement ainsi que la région dans laquelle elle se situe influencent également la définition de la culture d'établissement (Carrington et Elkins, 2002). En tant que sous-système, la culture de l'établissement est nécessairement influencée par celles des systèmes hiérarchiques d'appartenance (Lugan, 2009 ; Stoll, 1998). La synergie créée entre les acteurs de chaque école étant unique, la culture d'établissement est nécessairement différente d'une école à l'autre, celle-ci agissant ainsi un peu comme un cadre de référence commun local (Carrington et Elkins, 2002 ; Stoll, 1998).

En somme, l'établissement scolaire consiste en un système, une microsociété (Ebersold, 2009) qui possède une culture organisationnelle coconstruite par les acteurs de terrain que l'on nomme plus précisément culture d'établissement. La culture d'établissement est à la fois unique et évolutive, étant influencée par les valeurs, les croyances, les attitudes, mais également les traditions, les rituels et les règles non écrites qui se sont formés au fil du temps. Enfin, la culture d'établissement est dynamique et évolutive, car elle est influencée par le phénomène de la hiérarchie cybernétique (Lugan, 2009) du système dans lequel elle évolue (Carrington et Elkins, 2002 ; Ebersold, 2009 ; Lugan, 2009 ; Peterson et Deal, 1998 ; Stoll, 1998).

2.1.3.3 La culture inclusive

Les sections précédentes ont permis de bien camper le concept de culture au sens général. De plus, le chapitre précédent a permis de mettre en lumière l'évolution du concept de l'éducation inclusive au fil des décennies. Ainsi, lorsqu'il est question de culture inclusive, on réfère « aux manières de penser et d'agir » (Rocher, 1992) et aux « mécanismes adaptatifs » (Allaire et Firsirotu, 1988) individuels ou collectifs motivés par des valeurs, des fondements et des principes qui correspondent à ceux de l'éducation inclusive (UNESCO, 2008).

Ainsi, de manière générale, une culture est inclusive lorsqu'elle valorise l'accessibilité, la justice et l'équité pour tous ; qu'elle travaille à trouver les meilleures interactions possible entre l'environnement et les éléments qui le composent et qu'elle considère la diversité comme un atout permettant d'enrichir l'environnement et ses composantes, individuellement comme collectivement (Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Fougeyrollas, 2010 ; Paré et Trépanier, 2012 ; Rocque *et al.*, 2011 ; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015 ; UNESCO, 2008). Enfin, il importe de rappeler le caractère progressif et transformationnel (Booth et Ainscow, 2002 ; 2011 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015) de la mise en œuvre de l'éducation inclusive, l'image d'une culture parfaitement inclusive devenant alors une idéologie (Ebersold, 2009 ; Erez et Gati, 2004 ; Lacombe, 2006) plus qu'un objectif à atteindre.

La figure suivante schématise comment la hiérarchie cybernétique (Lugan, 2009) favorise le déploiement de la culture inclusive dans notre représentation du système scolaire québécois.

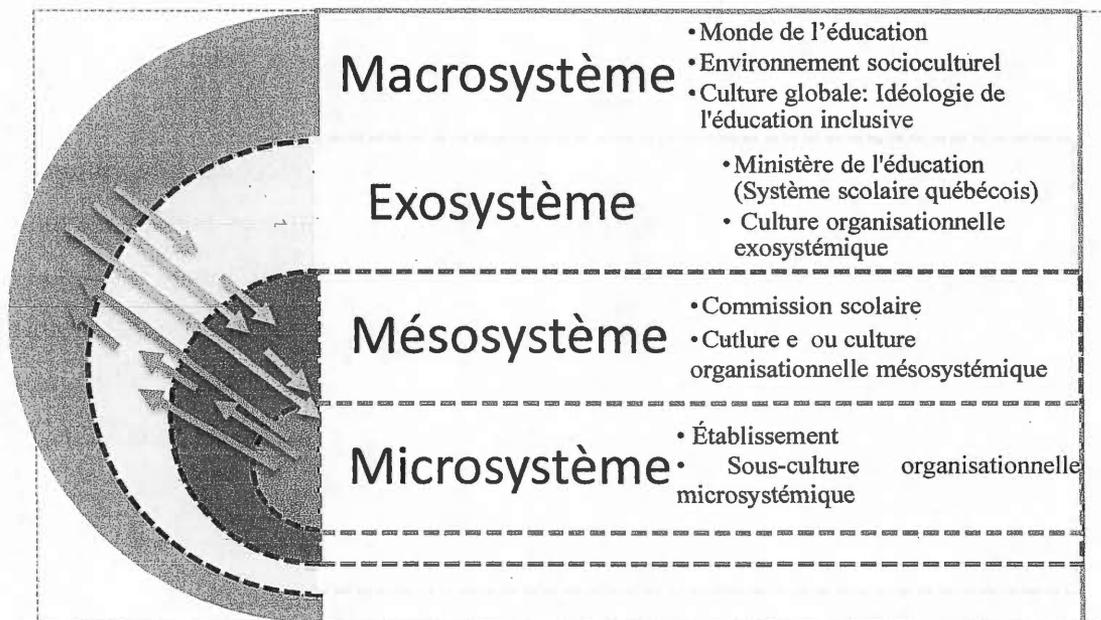


Figure 2.4 La culture dans notre représentation du système scolaire québécois

Dans cette figure, le **macrosystème** agit comme un environnement composé des idéologies et des « forces plus éloignées » qui exercent une influence moins directe sur le système scolaire québécois (Lacombe, 2006, p. 11). Plus précisément, c'est la culture globale (Erez et Gati, 2004) du système, plus précisément au sujet de l'éducation. Ainsi, le système scolaire québécois (exosystème) est au cœur d'un environnement socioculturel qui valorise l'éducation inclusive. L'influence exercée par les organismes internationaux (ONU, UNESCO, etc.) et la littérature scientifique en éducation en sont de bons exemples.

L'**exosystème** est constitué de lois, de politiques, de programmes et de règles prescriptives qui s'inspirent fortement de la culture macrosystémique. Ainsi, la culture organisationnelle exosystémique, soit celle du MÉES, tente de se conformer et de rendre sa culture organisationnelle plus inclusive. Le **mésosystème** représente la culture organisationnelle d'une commission scolaire. Ainsi, l'influence des cultures organisationnelles macrosystémiques et exosystémiques incitera le mésosystème à se

modifier pour s'y conformer. Il en va de même pour la culture organisationnelle **microsystémique**, soit celle de l'établissement faisant l'objet de notre étude (Erez et Gati, 2004 ; Lacombe, 2006 ; Fullan, 2015b).

Ainsi, les figures 2.3 et 2.4 représentent le cas étudié dans cette étude, ainsi que l'environnement ; le système et le sous-système dans lequel il gravite. Tel qu'exposé précédemment, cette perspective systémique permettra une plus grande prise en compte du contexte d'étude comme le proposent les recommandations de recherches au sujet de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les établissements scolaires (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Medeghini et D'Alessio, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2014).

De ce fait, la section suivante s'attardera à définir le concept d'école inclusive, celle-ci faisant partie intégrante de l'objet de cette recherche.

2.2 L'école inclusive

Les écoles qui ont une culture et des pratiques inclusives privilégient les principes d'accès, d'équité et de justice, tout comme la qualité de l'éducation et des services offerts (CSÉ, 2016).

L'école inclusive se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. [...] Elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'approprier. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. (Rousseau *et al.*, 2015, p. 10)

Cette « capacité d'innover » exige évidemment des changements d'ordre multiples, et dans diverses sphères. Tous les membres de la communauté éducative sont amenés à

participer et contribuer à l'innovation. Les écoles inclusives sont donc celles qui démontrent une ouverture au changement et une capacité à prendre des initiatives et à tenter de les mettre en œuvre (Rousseau *et al.*, 2015).

Pour mieux comprendre et définir les écoles inclusives, Tremblay (2012) ainsi que Rousseau, Prud'homme et Vienneau (2015) ont récemment proposé des cadres de références sur les caractéristiques et les conditions de celles-ci. Dans leur modèle original, Rousseau et ses collègues proposent trois grandes catégories permettant de s'engager dans le développement des pratiques inclusives en milieu scolaire, soient l'organisation de l'école, les relations et la différenciation (Rousseau *et al.*, 2015, p. 10). Ces catégories sont en synergie, puisque centrées sur le principe que les élèves sont en relation continue les uns avec les autres.

Chacune des catégories est alors définie par une série de caractéristiques auxquelles nous avons ajouté les propositions de Tremblay (2012), comme représenté dans le tableau qui suit.

Tableau 2.1 Caractéristiques des écoles inclusives

Organisation de l'école	Les relations entre les acteurs	La différenciation pédagogique et évaluative
Centré sur les élèves en relation dans un groupe		
<ul style="list-style-type: none"> - Leadership de la direction - Engagement collectif - Formation continue - Ressources diversifiées - Planification 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilité - Collaboration - Communauté - Communication - Soutien - Entraide 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité de l'enseignement - Apprentissage - Adaptations et modifications curriculaires - Soutien à l'élève - Évaluation différenciée

Adaptation de Rousseau *et al.* (2015, p. 10) et Tremblay (2012)

Les écoles inclusives sont donc dotées de valeurs et d'attitudes collaboratives et communautaires, favorisant ainsi l'établissement de relations positives entre les

acteurs. De récents écrits exposent d'ailleurs diverses approches du travail enseignant qui mettent en valeur les pratiques collaboratives. La formation de communautés de pratique et de communautés d'apprentissage dans les écoles (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010), le développement de co-formations, de co-mentorat, de formations axées sur les besoins des enseignants et des élèves (Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Poutoux, 2011 ; Tremblay, 2012) en sont quelques exemples.

Les écoles inclusives adoptent également une approche différenciée de la pédagogie et de l'évaluation. À ce sujet, quelques pratiques et stratégies pédagogiques ont été répertoriées dans des recherches scientifiques.

Tableau 2.2 Stratégies et pratiques pédagogiques caractérisant les écoles inclusives

Stratégies	Pratiques pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> - Une bonne planification pédagogique - L'aménagement du temps et de l'environnement - Sensibilisation des pairs - Travailler le climat de classe - La prise de décision par la résolution de problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement direct/explicite - <i>Compétences sociales</i> - <i>Stratégies d'apprentissage</i> - <i>Méthodes de travail</i> - Enseignement stratégique - Tutorat - Apprentissage coopératif - Regroupements d'élèves variés

Adaptation de Tremblay (2012) et Massé (2015)

De plus, les écoles inclusives sont dotées d'une

[...] équipe dirigeante favorisant une culture scolaire positive, le respect des apprenants et des réponses flexibles à la diversité. [En ce sens], le travail d'équipe, une direction distribuée ou "partagée", des relations solides ainsi qu'une collaboration étroite avec les parents s'avèrent des facteurs essentiels de réussite. (AEEAI, 2014, p. 12)

Une attention particulière portée au soutien de l'enseignant et à sa formation continue, de même qu'au développement d'un partenariat avec les parents et la communauté est donc caractéristique de ces écoles (AEEAI, 2014 ; Rousseau, 2015).

À ce sujet, de nombreux écrits mettent en évidence la nécessité d'un bon leadership pédagogique et transformatif afin de piloter les changements imposés par le développement d'une culture d'établissement plus inclusive (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Tremblay, 2012). Marzano, Waters et McNulty (2016) proposent une traduction libre intéressante de la définition du leadership transformationnel de Burns (1978), soit l'« établissement d'une relation mutuellement stimulante et épanouissante qui transforme les subalternes en leaders et peut convertir les leaders en agents moraux » (Marzano *et al.*, 2016). Comme le proposent ces auteurs, les quatre grandes qualités que possèdent les leaders transformationnels de Burns (1985) permettent de préciser cette définition.

Tableau 2.3 Les qualités du leader transformationnel, selon Burns (1978) et Bass (1985)

<p>La considération</p> <p><i>Considérer tous les individus que le leader dirige, dans leur ensemble comme dans leur individualité.</i></p>	<p>La stimulation intellectuelle</p> <p><i>Amener tout un chacun à développer son plein potentiel tout en stimulant la créativité individuelle et collective dans la recherche de solutions</i></p>
<p>L'inspiration</p> <p><i>Exercer une pression à la fois forte et stimulante, de stimuler le changement et l'évolution individuelle et collective.</i></p>	<p>Le charisme</p> <p><i>Exercer une influence dynamique, confiante et stimulante et devenir un modèle pour les autres.</i></p>

Adaptation de Marzano *et al.* (2016)

En effet, les résultats d'une recension d'écrits scientifiques exposent que le concept de leadership transformationnel (Leitwood, Jantzi et Stainback, 1999) s'inscrit dans une perspective plus universelle, notamment au regard de la gestion d'une organisation ou

d'un système. En ce sens, le concept de leadership pédagogique est une adaptation du leadership transformationnel au contexte de l'éducation (Marzano *et al.*, 2016).

À la lumière de ces différentes précisions, les écoles inclusives sont donc celles qui, par divers moyens, innovations, stratégies et leviers, tendent vers l'amélioration continue de leur culture et de leurs pratiques dans un esprit qui correspond aux fondements, aux valeurs et aux principes de la culture inclusive. Elles sont dirigées par un leader dynamique et proactif qui favorise la création d'un environnement stimulant et interactif valorisant la diversité (AEEAI, 2014 ; CSÉ, 2016 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Marzano *et al.*, 2016 ; Tremblay, 2012).

2.3 Les pratiques organisationnelles

Legendre définit la pratique comme « la mise en application de règles et de principes relatifs à un secteur de l'activité humaine » (Legendre, 2005, p. 1065). En ce sens, la pratique réfère aux actions qu'entreprennent un ou des individus, en regard d'une activité. Toutefois :

[...] la pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions et interactions liées aux multiples tâches de l'activité professionnelle, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en interaction avec d'autres, avec les réactions, les interactions, les choix, les prises de décision, c'est la double dimension de la notion de pratique. (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012, p. 13)

En effet, les motivations, les schèmes et les intentions qui sous-tendent les actions ont également une part importante dans l'action (Bru, Pastré et Vinatier, 2007). Ainsi, les

pratiques sont influencées par la culture du système dans lequel elles sont mises en œuvre.

En ce sens, les acteurs d'un système ou d'un sous-système mettent en œuvre une panoplie de pratiques dans leur quotidien. Les pratiques organisationnelles renvoient davantage aux actions qui organisent la mise en œuvre, dans ce cas-ci, de l'éducation inclusive dans une école, ce qui contribue en conséquence au développement de la culture inclusive dans le système.

En référence à l'organisation des établissements, Archambault, Lapointe et Dumais (2012) proposent alors le terme de composante organisationnelle. Pour ces chercheurs, cette composante est formée « d'éléments organisationnels qui portent sur les regroupements des élèves et les modes de formation des groupes, le redoublement, les modifications à l'horaire de l'école » (Archambault *et al.*, 2012, p. 143). Les pratiques organisationnelles ne sont cependant pas les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire qu'elles ne visent pas nécessairement à enseigner ou à intervenir directement auprès de l'élève. Les pratiques organisationnelles sont plutôt celles qui auront permis d'organiser et de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement ou encore des dispositifs inclusifs dans un système ou un sous-système.

En ce sens, les procédés de mise en œuvre proposés par la définition d'Atlet *et al.* (2012) font partie de ce que nous considérons comme des pratiques organisationnelles. Les pratiques organisationnelles constituent ce qu'Archambault *et al.* (2012) ainsi qu'Altet *et al.* (2012) proposent, c'est-à-dire des processus d'organisation qui favorisent le développement d'une culture plus inclusive en contexte scolaire. Les pratiques organisationnelles peuvent être mises en œuvre de manière individuelle, collective, ou par un regroupement d'acteurs visant à atteindre un objectif précis.

Ainsi, observer et étudier le développement d'une culture plus inclusive dans un système nécessite qu'on y prête un regard à la fois systémique et spécifique. En effet, chaque école ou communauté possède ses propres caractéristiques, mais elles évoluent au sein d'un système hiérarchique dont il faut également tenir compte. Du même coup, Bélanger et Duchesne (2010) insistent sur « le caractère paradoxal » de l'évolution de la culture inclusive dans les systèmes, notamment car « les forces qui tendent vers l'inclusion s'accompagnent de celles vers l'exclusion. [...] Travailler à augmenter l'inclusion exige en même temps de porter une attention tout aussi importante à diminuer l'exclusion » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 340).

À ce sujet, Josserand et Perret (2000) expliquent que lorsque les systèmes tentent d'aborder les problèmes qui sous-tendent un paradoxe, c'est-à-dire l'exposition ou la confrontation entre des éléments opposés, ceux-ci ont souvent tendance à choisir des pratiques plus susceptibles d'échouer, car elles sous-tendent des logiques contradictoires. Par exemple, la *hiérarchisation* consiste à prioriser un pôle dans la recherche et la mise en œuvre de solutions. Quant à lui, le *compromis* concerne un terrain intermédiaire entre les deux pôles. Ces deux pratiques mènent toutefois à une forme de déplacement, reproduisant ainsi le paradoxe et les tensions s'y rattachant (Josserand et Perret, 2000).

Que ce soit au niveau de l'établissement, de la commission scolaire ou encore du Ministère, des pratiques organisationnelles sont mises en place afin de gérer le caractère paradoxal (Bélanger et Duchesne, 2010) qu'implique le développement d'une culture plus inclusive dans le système. Tel qu'exposé précédemment, certains processus descendants peuvent nuire à la progression des établissements vers une culture plus inclusive ; les processus de répartition et d'attribution des services présentés précédemment en sont un bon exemple. Le flou créé par la présence de plusieurs discours et croyances au sujet de l'éducation inclusive dans les écrits

ministériels (CSÉ, 2016 ; LISIS et CRNM, 2013) s'apparente à ce que Josserand et Perret (2000) qualifient de compromis ; le problème se transposant ensuite dans les milieux scolaires. Afin de remédier à l'effet de transposition dans les systèmes, Josserand et Perret (2000) proposent l'adoption de pratiques organisationnelles paradoxales, c'est-à-dire :

Des pratiques qui combinent des contraintes préalablement conçues comme contradictoires en s'engageant dans un cercle vertueux, où les valeurs opposées restent en état de tension créatrice et de freinage mutuel, le cercle s'autocorrige et s'autoéquilibre (Hampten-Turner, 1992, p. 36)

Ces pratiques permettent alors aux changements de s'installer selon un rythme contrôlé par les confrontations émergeant des tensions entre les deux pôles. En ce sens, le concept de pratiques organisationnelles paradoxales rejoint le concept d'innovation proposé par Crozier (1980), qui la qualifie de régulatrice systémique. Les pratiques organisationnelles doivent alors répondre à deux critères, soit la capacité à influencer sur l'articulation du temps (dimension diachronique) et de l'espace (dimension synchronique) du paradoxe (Hampten-Turner, 1992 ; Josserand et Perret, 2000). Les pratiques organisationnelles doivent également répondre à l'une des trois logiques suivantes. La logique de disparition provoque des pratiques de recadrage, c'est-à-dire qui répondent à une nouvelle logique ; le paradoxe ne devenant solvable que par un ou plusieurs changements de logique renouvelant ainsi le cadre de référence (Josserand et Perret, 2000). D'autre part, la logique de la différenciation réfère à la reconnaissance des pôles et des logiques qui forment le paradoxe, cette reconnaissance permettant ensuite de construire une association entre eux. Enfin, la logique de dialogue mise plutôt sur un « processus dialectique continu entre les pôles, le dialogue permettant de trouver une issue au paradoxe » (Josserand et Perret, 2003, p. 3)

Tableau 2.4 Pratiques organisationnelles paradoxales

	Différenciation	Dialogue	Disparition
Dimension diachronique	Pratiques séquentielles Pratiques qui consistent à laisser les pôles opposés du paradoxe s'exprimer à des périodes de temps différentes. L'influence de chacun des pôles est ainsi exercée séparément tout en étant prise en compte par le système.	Stratification Pratiques qui consistent à l'assimilation ou l'interpénétration progressive des pôles par phases d'apprentissage et de consolidation des compétences.	Pratique qui consiste à exposer ou introduire une nouveauté dans le système ; cette action menant à un nécessaire changement afin d'assurer l'équilibre systémique. Il devient ainsi impératif de se représenter la réalité différemment pour que le paradoxe s'estompe.
Dimension synchronique	Compartimentage Pratiques qui consistent à laisser les pôles opposés du paradoxe s'exprimer dans des espaces différents. Le principe de séparation permet aux pôles de s'exposer dans un même temps, mais dans des lieux ou des niveaux différents	Construction sociale Interpénétration des pôles par l'organisation d'une démarche de résolution de problème mettant en relation des acteurs défendant des intérêts a priori divergents.	

Adaptation de Josserand et Perret (2003)

En ce sens, l'utilisation de pratiques organisationnelles paradoxales rejoint les propos d'Altet *et al.* (2012) et Archambault *et al.* (2012), notamment en proposant des processus, mais également des stratégies et des logiques qui visent à organiser la mise en œuvre tout en maintenant un certain équilibre systémique (Josserand et Perret, 2000, 2003). Dans notre représentation, l'équilibre systémique constitue une forme de mouvement, ce qui expose le caractère procédural et transformationnel de la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Ebersold, 2009).

À la lumière des explications précédentes, nous définirons le concept de pratiques organisationnelles comme des actions entreprises par les acteurs de terrain, individuellement ou collectivement, afin d'organiser efficacement la mise en œuvre, dans notre contexte, de l'éducation inclusive. Ces actions consistent en des processus, des stratégies, des logiques qui impliquent évidemment des moyens d'action. Les pratiques organisationnelles sont également la résultante d'intentions et de motivations de la part des acteurs concernés. Ces pratiques organisationnelles peuvent être

simultanées comme progressives, elles peuvent être menées par la personne qui les met en œuvre, ou mises en place de manière hiérarchique.

2.4 Objectifs de recherche

Le chapitre précédent a permis d'exposer comment la culture de l'éducation inclusive s'est développée dans la province du Québec. En effet, les conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive exigent des changements dans de nombreuses dimensions chez les acteurs scolaires. L'organisation de cette mise en œuvre demeure toutefois très complexe pour ces derniers, notamment pour les directions d'établissements qui tentent de piloter et coordonner ces changements (Rousseau, 2015 ; FQDE, 2016). Les enseignants dénotent le manque de ressources, de soutien, de formation et d'accompagnement pour faire face à ces changements (Bélangier, 2015 ; Moldoveanu *et al.*, 2014) ; les difficultés organisationnelles se répercutant alors jusqu'en classe.

Afin d'apporter un nouvel éclairage face à cette problématique, de nombreux questionnements émergent de part et d'autre. En ce sens, notre problème de recherche a mis en évidence la pertinence de documenter les initiatives d'écoles québécoises qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive en leur sein, ainsi que les conditions et les pratiques organisationnelles ayant permis de les mettre en œuvre.

À la lumière de ces constats et au regard des différents concepts présentés dans ce chapitre, l'objectif général de ce projet de recherche vise à décrire et comprendre la culture et les pratiques organisationnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive, plus spécifiquement dans un établissement scolaire québécois.

Les objectifs spécifiques de ce projet sont les suivants :

1. Décrire la culture et les pratiques organisationnelles de l'école ;
2. Décrire les pratiques inclusives mises en œuvre ;
3. Explorer les relations entre la culture et les pratiques organisationnelles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans l'école.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Cadre méthodologique

La présente étude de cas propose un cadre méthodologique mixte, c'est-à-dire qui combine des données qualitatives et quantitatives. En effet, « l'étude de cas est une méthode de recherche flexible qui permet au chercheur de se positionner où il veut sur le continuum qualitatif-quantitatif en fonction de ses objectifs de recherche » (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004, p. 210). Dans le cadre de cette étude, nous avons également emprunté quelques principes provenant de la systémique (Bertrand, 1991 ; Durand, 2010 ; Lapointe, s.d.), notamment pour représenter le contexte de recherche ainsi que son objet (figure 2.3), mais également dans le but de tenir compte des recommandations provenant de recherches au sujet de l'éducation inclusive (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Medeghini et D'Alessio, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2014).

Plus précisément, cette étude de cas répond aux caractéristiques proposées dans la définition de Merriam (1988). En effet, cette étude est *particulariste*, puisque l'établissement scolaire sélectionné représente un sous-système s'insérant dans le système scolaire québécois (Figure 2.2). Elle est également *descriptive*, puisque les résultats quantitatifs et qualitatifs exposent une description détaillée de la culture organisationnelle de l'établissement étudié. De plus, l'analyse *inductive* et

l'interprétation des résultats qualitatifs permettent la découverte de catégories conceptuelles tout en illustrant les pratiques organisationnelles de l'établissement. Ainsi, la méthode mixte utilisée permet à la fois de mieux comprendre (caractère heuristique) le cas à l'étude tout en contribuant à l'atteinte des objectifs de recherche (Gagnon, 2012 ; Karsenti et Savoie-Zjac, 2004).

Pour bien préparer cette étude, une revue de la littérature scientifique a été effectuée, notamment afin de définir le problème de recherche ainsi que les différents concepts nécessaires à la construction du cadre de référence (Gagnon, 2012 ; Gauthier, 2010 ; Karsenti et Savoie-Zjac, 2004). Cette même recension a ensuite permis de bien préparer le processus d'échantillonnage, tel que présenté dans la section suivante.

3.2 Processus d'échantillonnage

Pour mieux ancrer la sélection du cas (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004 ; Gagnon, 2012 ; Gauthier, 2010), la création d'une liste de critères correspondant à l'objet de recherche a été conçue. Ainsi, un échantillonnage « intentionnel ; c'est-à-dire en fonction d'un ensemble de critères provenant du cadre de référence » (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004, p. 130) a été effectué. Les critères de sélection suivants sont donc inspirés de la littérature scientifique recensée au sujet des écoles inclusives et de la mise en œuvre de l'éducation inclusive (AAEAI, 2014; Beaumont *et al.*, 2010 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2011 ; Dubé, 2007 ; CSÉ, 2016 ; MELS, 2011 ; Marzano *et al.*, 2016 ; Moldoveanu *et al.*, 2015; Poutoux, 2011 ; Rousseau, 2015 ; Tremblay, 2012).

- École primaire québécoise ;
- École comptant au moins une classe par cycle ;
- École qui accueille des élèves HDAA ;

- École qui possède un minimum de deux services complémentaires (Orthophonie, orthopédagogie, psychologie, psychoéducation, éducation spécialisée) ;
- École qui dispose de modalités complémentaires à la classe ordinaire (MELS, 2011).
- École qui fait preuve d'innovation en matière d'éducation inclusive,
 - o En favorisant l'inclusion d'élèves HDAA ;
 - o En favorisant et valorisant le travail d'équipe dans l'établissement ;
 - o En s'engageant, de manières diverses, dans le développement professionnel et la formation continue.
- École qui dispose d'une direction en poste depuis au moins deux ans et ayant un leadership fort, axé sur la collaboration et la transformation des pratiques.
- École qui favorise le développement de la communication et du partenariat avec les parents.

En lien avec notre problème de recherche, l'exosystème de la province de Québec a été sélectionné afin de répondre au besoin de contribuer à la littérature scientifique actuelle sur le sujet (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Bélanger, 2015 ; CSÉ, 2016 ; Dubé, 2007 ; Rousseau *et al.*, 2014). Le territoire de la Rive-Sud de Montréal (mésosystème) a ensuite été choisi pour des fins d'accessibilité et pour faciliter la collecte de données (Savoie-Zajc, 2007). Comme la littérature scientifique dénote la présence de plus d'initiatives inclusives dans les établissements scolaires primaires (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014), nous avons choisi cet ordre d'enseignement afin de faciliter la sélection d'un cas correspondant aux critères de sélection de cette étude.

Le processus de sélection a été entamé dès le début du mois de mai 2017, à la suite de la présentation et de l'acceptation du projet lors du séminaire. Le tableau suivant résume les grandes lignes de son opérationnalisation

Tableau 3.1 Opérationnalisation de la sélection du cas unique

	Période	Échantillon	Instrument	Méthode
Prise de contact	Mai à septembre 2017	Trois commissions scolaires	Demande d'autorisation	Échantillonnage volontaire
Sélection	Octobre 2017	Une commission scolaire Trois écoles	Demande d'informations Demande de participation au projet	Échantillonnage basé sur la réputation
	Décembre 2017	Une école	Confirmation et engagement de l'école	Échantillonnage volontaire

Entre les mois de mai et septembre 2017, trois commissions scolaires ont été sollicitées par téléphone. Deux conseillers pédagogiques, provenant de commissions scolaires différentes, ont répondu à l'appel de sollicitation.

Par la suite, la sélection de la commission scolaire s'est effectuée en fonction de son accessibilité et son volontariat, mais plus spécifiquement pour sa pertinence théorique, son intérêt social et sa valeur heuristique (Savoie-Zajc, 2007). En effet, la commission scolaire sélectionnée est actuellement en pleine période de mouvance vers des pratiques plus inclusives, ce qui correspond à l'objet de recherche. L'autorisation pour effectuer le projet de recherche a donc été conclue avec cette même commission scolaire en septembre 2017.

Des membres du service des ressources éducatives œuvrant dans les écoles ont ensuite été consultés dans le cadre de l'échantillonnage par réputation (Savoie-Zajc, 2007). Un courriel d'invitation au partage d'information a d'abord été envoyé aux conseillers pédagogiques de tous les secteurs de la commission scolaire sélectionnée. Trois conseillers pédagogiques ont répondu à la demande. Des informations ont alors été partagées dans le cadre de courtes rencontres ou d'échanges téléphoniques. Cette étape

du processus méthodologique visait à cibler le plus précisément possible les écoles du mésosystème correspondant aux critères de recherche.

Parmi les informations recueillies, trois écoles correspondaient à la presque-totalité des critères de sélection. Malgré sa petite taille, notre échantillon était suffisant. En effet, « il ne s'agit pas d'étudier ce cas parce qu'il est représentatif des autres, mais plutôt parce que ce cas représente un intérêt pour la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 216). D'emblée, l'une des trois écoles a dû être retirée de l'échantillon vu la retraite imminente de la direction. La participation volontaire des deux écoles restantes a ensuite été sollicitée par courriel. Une seule école a répondu à cette sollicitation. La confirmation de la participation de l'école volontaire s'est concrétisée par l'acceptation du conseil d'établissement scolaire et la signature d'une lettre d'autorisation par la direction.

3.3 Collecte de données

Plusieurs instruments de collecte de données ont été utilisés dans le cadre de ce projet de recherche, notamment dans une perspective de variété et validité des résultats (Gauthier, 2010 ; Miles et Hubermann, 2003 ; Karsenti et Savoie Zjac, 2004). En effet, « l'entrevue, l'observation et l'utilisation de matériel écrit constituent des modes complémentaires de collecte de données. L'un fait ressortir des aspects que l'autre ne peut aborder » (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004, p. 139). C'est donc dans cette perspective que les divers outils de collecte de données suivants ont été confectionnés. Les prochaines sections présenteront les différents outils utilisés, ainsi que leur fonction dans le cadre du projet de recherche.

3.3.1 Questionnaire descriptif de l'établissement

Ce questionnaire, adressé à la direction d'établissement, a permis de recueillir des données descriptives sur le contexte culturel et organisationnel du cas étudié (Annexe F). Cette technique a été utilisée par de différents chercheurs ayant une méthodologie qualitative (Dubé, 2007 ; Bélanger et Duchesne, 2010). Le modèle de Dubé (2007) a donc été adapté en y ajoutant différentes catégories et sections visant à répondre aux objectifs de cette étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

3.3.2 Questionnaire des indicateurs de l'éducation inclusive dans l'établissement

En septembre 2016, l'étudiante-chercheuse a contacté Monsieur Booth par courriel afin d'obtenir une copie de la version la plus récente de son guide *Index for inclusion* (Booth et Ainscow, 2002, 2011), reconnu et cité dans de nombreux écrits traitant de l'éducation inclusive (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Kalubi et Gremion, 2015 ; Rousseau, 2015 ; UNESCO, 2006). Cet ouvrage offre un cadre de référence, une série d'indicateurs associés à des valeurs, un processus et des pistes d'actions permettant de guider les milieux scolaires à identifier des objectifs prioritaires de développement dans l'école (Booth et Ainscow, 2011). À la suite de la lecture de son contenu, un travail de traduction et d'adaptation du questionnaire original (Annexe G) sur les indicateurs de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2011, p. 176-177) a été entamé. En effet, les auteurs de cet ouvrage invitent les utilisateurs à adapter les outils proposés dans leur ouvrage (Booth et Ainscow, 2011, p. 48), notamment afin qu'ils puissent répondre aux objectifs qui en justifient l'utilisation.

L'adaptation du questionnaire original consiste en la sélection et le regroupement d'indicateurs visant à recueillir des données permettant de répondre aux objectifs de

cette étude. Chaque indicateur est réparti dans une des cinq catégories retenues dans le cadre de cette étude. Chaque catégorie d'indicateurs se rapporte au concept de culture ou d'organisation, en accord avec le cadre de référence de cette étude (chapitre 2).

Tableau 3.2 Concepts et catégories d'indicateurs du questionnaire l'éducation inclusive dans l'établissement

Catégorie d'indicateurs	Concept
A1 : Construction de la communauté	Culture
A2 : Établissement de valeurs inclusives	
B1 : Développer une école pour tous	Organisation
B2 : Organiser la gestion de la diversité	
C2 : Organiser l'apprentissage	

Adaptation de Booth et Ainscow (2011, p. 176-177)

Les attitudes, les croyances et les opinions [...] peuvent être mesurées quantitativement. En principe, on se sert d'un questionnaire comme instrument de mesure. Chaque réponse possible à une réponse est décrite par un chiffre. [...] Ces procédures permettent de quantifier les attitudes et les exprimer numériquement. Ce faisant, il devient possible d'en faire une analyse statistique. (Haccoun et Cousineau, 2010, p. 16)

Les répondants au questionnaire doivent indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chaque indicateur selon une échelle de Likert. L'échelle originale provenant du guide a été conservée. Pour les fins d'analyse statistique descriptive, des associations numériques ont été appliquées aux choix de réponse de l'échelle de Likert : *En accord* (3), *Partiellement en accord* (2), *En désaccord* (1). La valeur (0) a été attribuée au choix de réponse *Ne sait pas* (0), cette information permettant de donner une autre perspective aux résultats. Tel que proposé dans le questionnaire original, une question à choix multiples permettant de connaître le corps d'emploi du répondant ouvre le questionnaire. Deux questions ouvertes sont également présentées à la suite des catégories d'indicateurs afin de connaître l'opinion du répondant sur ce qui lui plaît et ce qu'il aimerait changer dans l'établissement. L'adaptation du questionnaire a ensuite

été transposée dans le logiciel *LimeSurvey* afin de faciliter le processus de collecte des données. La participation au questionnaire a été proposée sur une base volontaire à tous les membres de la communauté éducative de l'établissement scolaire participant.

3.3.3 Matrice d'analyse de la culture organisationnelle et grilles de segmentation catégorielle

Le projet éducatif (PE), la convention de gestion des ressources éducatives (CRGE) et le code de vie de l'établissement ont été recueillis auprès de la direction d'établissement. À la lumière de notre recension des écrits scientifiques sur la culture organisationnelle (Allaire et Firsirotu, 1988 ; Erez et Gati, 2004 ; Favro, 2016 ; Fullan, 2015b), une matrice (Miles et Huberman, 2003) a été conçue afin de segmenter les informations et les énoncés pertinents de chacun des documents (Annexes H et I).

Cette méthode s'inscrit dans la foulée des écrits de Karsenti et Savoie-Zajc (2004), qui expliquent que les documents internes constituent des « artefacts » pertinents pour mieux connaître et comprendre la culture locale.

À proprement parler, ce ne sont pas des documents écrits, mais des artefacts, des traces [...] d'une organisation sociale quelconque. Ils constituent un matériau riche de sens pour qui prend le temps de les étudier et de se donner les moyens de les décoder. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 138)

En complément à cette première matrice, deux grilles de segmentation catégorielle ont permis de relever plus précisément les valeurs (Booth et Ainscow, 2011 ; Rousseau, 2015) émergeant du corpus documentaire ainsi que les pratiques organisationnelles déclarées dans les documents (Josserand et Perret, 2000 ; 2003). Les valeurs et les pratiques organisationnelles s'insérant dans la dimension inconsciente, mais semi-

visible de la culture organisationnelle (Favro, 2016 ; Schein, 1985), les grilles ont été conçues de manière à être évolutives et flexibles, et ce afin de faciliter l'organisation de la collecte de ces données (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004, Miles et Huberman, 2003).

Pour tenir compte de la perspective systémique adoptée dans le cadre de cette étude, l'énoncé de valeurs de la commission scolaire d'appartenance a également été recueilli et analysé avec les mêmes outils. Ce document étant disponible sur le site web.

3.3.4 Canevas d'entretien

Trois entretiens semi-dirigés ont été tenus afin de recueillir des données complémentaires à celles des questionnaires et des documents internes, notamment afin d'assurer une plus grande couverture des objectifs ciblés (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004 ; Gagnon, 2012).

L'entrevue est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004, p. 133)

L'une des entrevues s'est déroulée avec des acteurs de terrain volontaires recrutés pour leur rôle important dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Comme le mentionne Boutin (2007), l'entretien de groupe favorise l'activation de la parole et de la mémoire par le croisement des discours ; son caractère informel laisse place à davantage de liberté dans l'expression, tout en favorisant l'établissement d'interactions naturelles entre les acteurs (Boutin, 2007).

Par ailleurs, la direction de l'établissement a été interviewée individuellement, l'objectif étant d'obtenir des données plus spécifiques au regard des pratiques organisationnelles du microsystème. Un autre entretien semi-dirigé individuel a été tenu avec la direction des ressources éducatives de la commission scolaire (mésosystème). Des données descriptives de ce sous-système, tout comme de la culture et des pratiques organisationnelles mises en œuvre pour promouvoir, valoriser et implanter l'éducation inclusive dans les établissements ont ainsi pu être recueillies.

Tous les entretiens se sont déroulés dans un contexte moyennement contrôlé, c'est-à-dire semi-dirigé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Un canevas d'entretien a été fourni préalablement aux participants volontaires ceux-ci ayant été conçus à la lumière des thèmes et des concepts provenant du cadre de référence (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004). Une validation de ces derniers a été effectuée par la direction de recherche ainsi que les membres du jury ayant participé au séminaire de présentation de ce projet de recherche.

Deux entretiens ont été enregistrés à l'aide d'une enregistreuse numérique alors qu'un autre a nécessité le recours à un preneur de notes. Les enregistrements des entretiens semi-dirigés (verbatim) et les notes ont été transcrits à l'aide du logiciel *Word*.

3.3.5 Journal de bord

Un journal de bord a été tenu par l'étudiante-chercheuse afin d'y transcrire ou d'y consigner toutes les informations jugées pertinentes au cours du projet de recherche.

Un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche. Il consigne aussi des événements jugés importants, ceux-ci devenant de précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 147)

Cet outil a permis de consigner certains événements, impressions, changements tout au long de l'avancement du projet. Il a alimenté la pratique réflexive de l'étudiante-chercheuse tout au long du processus et lui a permis de « faire des liens, d'objectiver sa pensée et ses interprétations personnelles pour mieux prendre conscience de ses biais » (Gauthier, 2010, p. 219) travaillant ainsi à assurer une meilleure validité du processus de recherche.

3.3.6 Participants

Les sous-sections précédentes mettent en évidence la participation de plusieurs intervenants de l'établissement scolaire sélectionné. En effet, tous les membres de la communauté éducative de l'établissement scolaire ont été sollicités pour répondre au questionnaire sur les indicateurs de l'éducation inclusive dans l'établissement. Dans ce contexte, vingt membres de la communauté ont accepté de participer à l'étude. Parmi ceux-ci, nous avons pu identifier qu'une des deux directions d'établissement a répondu au questionnaire, ainsi que les trois professionnels de l'école, soit un psychologue, un psychoéducateur et un orthophoniste. Neuf enseignants et sept membres du personnel de soutien ont également participé, le caractère anonyme du questionnaire ne nous permettant pas d'identifier la nature précise du travail de chacun d'entre eux (technicien en éducation spécialisée, éducateur au service de garde, secrétaire, concierge). La direction de l'établissement scolaire sélectionné, un éducateur spécialisé et un enseignant de classe spécialisée ont participé dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. Enfin, la direction du service des ressources éducatives de la commission scolaire dans

laquelle l'établissement sélectionné se situe a également participé à l'étude dans un entretien semi-dirigé.

3.4 Procédures

À la suite du processus d'échantillonnage, la collecte de donnée s'est amorcée au début du mois de janvier 2018 et s'est échelonnée jusqu'en juin de la même année. Comme le démontre le tableau suivant, la collecte s'est divisée en deux grandes phases.

Tableau 3.3 Déroulement général de la collecte de données

	Méthode (s)	Outil de collecte		Échantillon
Phase 1 Janvier-février 2018	Questionnaire descriptif	Formulaire	Journal de bord	Direction d'établissement
	Analyse de documents internes	Matrice et grilles de segmentation		Établissement ciblé Commission scolaire d'appartenance
	Questionnaires des indicateurs	Formulaire électronique LimeSurvey		Participants volontaires
	Analyses préliminaires et validation du cas sélectionné			
Phase 2 Mars-juin 2018	Entretien individuel semi-dirigé	Canevas d'entretien Journal de bord	Journal de bord	Direction d'école
	Entretien de groupe	Canevas d'entretien		Participants volontaires signifiants
	Entretien individuel semi-dirigé	Canevas d'entretien		Direction des ressources éducatives

En premier lieu, l'étudiante-chercheuse a pris contact avec la direction de l'établissement scolaire pour lui acheminer le questionnaire descriptif de l'établissement (Annexe F). Les réponses au formulaire, le document du projet éducatif, la convention de gestion des ressources éducatives (CRGE) de l'année en

cours et le code de vie ont été acheminés à l'étudiante-chercheuse quelques jours plus tard par la direction d'établissement. L'étudiante-chercheuse a également consulté le site web de la commission scolaire pour y consigner les documents d'informations en lien avec le projet de recherche (énoncé de valeurs).

La même semaine, la direction d'école et le conseil d'établissement ont autorisé l'envoi du courriel et du lien invitant tous les employés de l'école à remplir le questionnaire sur les indicateurs de l'éducation inclusive. Une plage de 14 jours a d'abord été proposée par l'étudiante-chercheuse. Une nouvelle sollicitation a été effectuée une semaine après la fin de la première plage visant à obtenir une plus grande participation.

Une première partie des données a donc été analysée, mettant en évidence la pertinence et la conformité du cas avec les critères de recherche. Tout en validant la sélection du cas, les résultats préliminaires ont donné un coup d'envoi aux étapes suivantes.

L'entretien semi-dirigé avec la direction d'école et l'entretien de groupe se sont déroulés dans l'établissement scolaire, sur l'heure du dîner. L'étudiante-chercheuse a enregistré les entrevues à l'aide d'une enregistreuse vocale de marque Olympus, une fois les formulaires de consentement requis signés. Les canevas d'entretien ont été acheminés par courriel une semaine avant la passation de l'entrevue. Les données recueillies ont ensuite été transcrites dans un verbatim avec le logiciel Word. L'étudiante-chercheuse a profité de ses deux visites dans l'établissement pour observer les dispositifs décrits dans les entrevues. Les observations ont été consignées dans le journal de bord.

La première entrevue s'est déroulée à la mi-mars avec la direction d'établissement. À la fin de l'entrevue, quelques membres de la communauté éducative ont été identifiés pour leur implication étroite dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

L'étudiante-chercheuse a envoyé un premier courriel aux six intervenants scolaires proposés afin de solliciter leur participation volontaire. Trois membres parmi les six ont accepté de participer. Des dates ont alors été proposées pour tenir l'entretien. Une première date convenant aux deux parties a été sélectionnée ; une tempête de neige occasionnant la fermeture des écoles a toutefois empêché la tenue de l'entretien. Lors de la nouvelle tentative, un membre précédemment volontaire a fait le choix de retirer sa participation. L'entretien a donc eu lieu la semaine suivante avec les deux participants volontaires restants.

L'entrevue avec la direction des ressources éducatives a eu lieu à la fin du mois de mai. La personne interrogée a accepté de participer au projet de recherche, mais a toutefois refusé d'être enregistrée. L'étudiante-chercheuse a donc eu recours à un preneur de notes pendant l'entretien, des notes, des remarques et des observations en suivi à l'entretien ont également été prises par l'étudiante-chercheuse. L'entièreté des notes prises dans le cadre de cette entrevue a ensuite été acheminée à la direction interviewée afin d'en valider le contenu ainsi que les données collectées. La collecte de données s'est officiellement terminée au début du mois de juin 2018. Toutes les données recueillies se situent donc dans un chronosystème correspondant à l'année scolaire 2017-2018.

3.5 Analyse et interprétation des résultats

L'analyse et l'interprétation des résultats ont ensuite été effectuées selon la méthode d'analyse inductive, en s'appuyant sur le cadre de référence pour donner du sens aux données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Les objectifs de ce projet ont mené à l'utilisation de la méthodologie de l'étude de cas dans une approche mixte; le corpus étant composé de données quantitatives et qualitatives. Le processus itératif d'analyse

et d'interprétation comporte donc à son tour plusieurs opérations qui impliquent des méthodes d'analyse diversifiées. Plus précisément, il s'agit d'« analyser des données, dans ses termes les plus simples, ce qui renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (Deslauriers, 1991, p. 79). En effet, la mise à jour des liens et des caractéristiques de la culture et des pratiques organisationnelles émanant des résultats de l'étude de cas permettra d'établir une forme de sens qui (Gauthier, 2010) contribuera à répondre à la question générale de recherche.

Les sous-sections suivantes apporteront des précisions sur les méthodes d'analyse utilisées dans cette étude.

3.5.1 Analyse statistique descriptive

Les données recueillies dans les questionnaires ont été colligées, organisées et traitées à l'aide du logiciel *Excel* et ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives. Plus précisément, ce sont les fréquences et les scores associés à chaque indicateur qui ont été calculés. Le traitement des données a mené à la production de tableaux croisés représentant les résultats par indicateur, ce qui a permis le calcul de leur score respectif ; le score maximal pour un indicateur étant de 60. Les scores des indicateurs ont ensuite été regroupés par catégorie et par dimension. Des tableaux et des représentations graphiques ont été élaborés afin de faciliter l'opération d'analyse statistique descriptive (Annexe J).

3.5.2 L'analyse thématique

Tel que mentionné auparavant, la planification de ce projet de recherche s'est inspirée de ceux de Dubé (2007) et de Bélanger et Duchesne (2010). En ce sens, plusieurs documents décrivant la culture de l'établissement ont été ciblés initialement. Tous les documents recueillis dans la collecte ont été transformés en format *Word* à l'aide du logiciel *Acrobat X pro*. Ce traitement des données a permis de faciliter la segmentation et la sélection des extraits pertinents se rapportant aux divers processus d'analyse.

Une première analyse thématique a été appliquée afin de compléter la matrice d'analyse de la culture organisationnelle (Annexe I). Les documents suivants ont été soumis à cette analyse :

- L'énoncé de valeur et les notes de l'entretien semi-dirigé avec un acteur-clé du mésosystème.
- Le projet éducatif, le code de vie et les entretiens semi-dirigés avec des acteurs-clés du microsystème (Bélanger et Duchesne, 2010).

Une deuxième analyse thématique par segmentation a permis de produire une grille représentant les valeurs émanant des documents suivants :

- L'énoncé de valeur et les notes de l'entretien semi-dirigé avec un acteur-clé du mésosystème.
- Le projet éducatif, le code de vie et les entretiens semi-dirigés avec des acteurs-clés du microsystème (Bélanger et Duchesne, 2010).

La catégorisation s'est inspirée des concepts et construits définis dans le chapitre précédent, ainsi que des définitions proposées dans le guide de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2011, p. 22-28).

Une troisième analyse thématique par segmentation a permis de produire une grille représentant les pratiques organisationnelles (Tableau 2.4) émanant des documents suivants :

- L'énoncé de valeur et les notes de l'entretien semi-dirigé avec un acteur-clé du mésosystème.
- Le projet éducatif, le code de vie et les entretiens semi-dirigés avec des acteurs-clés du microsystème (Bélanger et Duchesne, 2010).

La segmentation catégorielle effectuée dans le cadre des analyses précédentes a été combinée à l'utilisation de la fonction de recherche de mots-clés du logiciel *Word*, l'extraction de passages correspondant à la thématique et la représentation dans des tableaux.

D'autres analyses thématiques ont été appliquées aux verbatims et aux notes de l'entretien semi-dirigé effectué avec la direction des ressources éducatives. Ces analyses ont permis d'isoler des extraits traitant des perceptions, des croyances et des définitions de l'éducation inclusive de chaque participant aux entrevues. Le même exercice a été répété afin de répertorier les pratiques inclusives déclarées ou décrites par les participants.

Notre corpus étant composé de résultats diversifiés, l'analyse mixte des résultats a permis de garantir une plus grande fidélité et une meilleure validité des résultats (Karsenti et Savoie-Zjac, 2004 ; Gagnon, 2012). Plus précisément, la fidélité interne a

été assurée par l'emploi de logiciels et de technologies spécifiques au moment de la collecte, préservant ainsi les données brutes (*LimeSurvey*, enregistreuse numérique, etc.). De plus, la confirmation des données recueillies et la révision des résultats par les participants aux entrevues ont contribué à la validité interne des résultats.

Pour assurer une plus grande validité externe, les résultats de l'étude ont été présentés et révisés par la direction de recherche. La définition des concepts et des construits ainsi que leur utilisation dans le cadre de la collecte, du traitement des données, mais également de l'interprétation des résultats a aussi permis de renforcer la validité externe de cette étude (Gagnon, 2012 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

D'autre part, la prise en compte continue de la posture épistémologique de l'étudiante-chercheuse tout au long du processus de recherche a permis d'assurer la fidélité, mais également la validité des résultats. En effet, la validité interne des résultats a été assurée par le processus d'échantillonnage intentionnel et la sélection d'un cas répondant aux critères et aux objectifs de recherche. Le recours à de multiples sources ainsi qu'à des outils de collecte de données diversifiés a permis d'assurer une meilleure validité interne et externe. Enfin, la validité externe a également été assurée par le développement de critères de sélection pertinents et cohérents avec les objectifs de cette étude, de même que par la présentation exhaustive et authentique des résultats de recherche (Gagnon, 2012 ; Karsenti et Savoie-Zjac, 2004).

3.6 Considérations éthiques

Le processus méthodologique a été effectué dans le plus grand souci des principes de l'énoncé de politique des trois conseils sur l'éthique en recherche avec des êtres

humains, soit le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Gouvernement du Canada, CRSHC, CRSNGC et IRSC, 2014).

Tous les formulaires du projet (Annexes K, L, M) ont été approuvés à la suite des corrections mineures effectuées par Madame France Dubé sur le certificat éthique ayant pour code 2014_S_705459_e_403_166. La collaboration avec la commission scolaire et l'établissement scolaire a fait l'objet d'approbations écrites et formelles. Le processus méthodologique s'est entièrement déroulé en tenant compte des autorisations et des conditions nécessaires à sa mise en œuvre. Les formulaires de consentement ont été acheminés aux participants dans des délais suffisants afin de leur donner le temps nécessaire pour effectuer un consentement éclairé. Les coordonnées de l'étudiante-chercheuse et de la direction ont été fournies aux participants.

La confidentialité des informations et l'anonymat des participants au projet ont été assurés par l'utilisation de codes alphanumériques pour la collecte de données, la protection des données par mot de passe et la consignation du matériel de recherche dans un coffret de sûreté uniquement accessible par l'étudiante-chercheuse. Les données des questionnaires sont anonymes, hébergées et protégées dans un serveur de l'UQAM. Les communications entre l'étudiante-chercheuse et les participants sont confidentielles, les courriels échangés étant hébergés sur un compte courriel protégé par un mot de passe uniquement connu de l'étudiante-chercheuse. Enfin, les échanges, les travaux et les communications écrites entre l'étudiante-chercheuse et la responsable du projet de recherche sont également confidentiels.

Les données brutes des questionnaires, des communications et des entrevues seront conservées cinq ans en lieu sûr pour ensuite être détruites. Les participants à la recherche pourront connaître les résultats de cette dernière à la suite du dépôt final du projet.

Tableau 3.4 Résumé du calendrier des opérations relatives au projet de recherche

Année	Activités relatives au projet
2015-2016	- Cours théoriques et préparation du projet
2016-2017	Session Hiver 2017 : - Cours EPS-7231 Session Été 2017 : - Présentation du projet à l'ACFAS (mai 2017) - Séminaire de projet de recherche (mai 2017) - Début du processus d'échantillonnage
2017-2018	Automne 2017 : - Première phase de la collecte de données Hiver 2018 : - Deuxième phase de la collecte de données Été 2018 : - Analyse et interprétation des résultats
2018-2019	Automne 2018 : - Rédaction Hiver 2019 : - Dépôt du mémoire

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus et analysés au cours de la collecte de données. Afin de représenter fidèlement le déroulement de la méthodologie de recherche, les résultats sont présentés dans l'ordre exposé dans le Tableau 3.3. Tout d'abord, les résultats de la première phase de la collecte de données seront présentés. La présentation des résultats mésosystémiques permettra de donner un bref portrait de la culture et des pratiques organisationnelles employées, telles que déclarées par la commission scolaire d'appartenance du cas étudié. La deuxième section exposera le portrait général du cas à l'étude à l'aide des résultats provenant des questionnaires et des documents internes de l'école. La troisième section traitera ensuite des résultats de la deuxième phase de la collecte de données, soit ceux des entretiens semi-dirigés. Enfin, une dernière section s'attardera à faire une interprétation de tous les résultats recueillis dans le microsysteme.

4.1 Résultats mésosystémiques

Les résultats présentés dans cette section seront précédés d'un court historique portant sur l'organisation des services dans la commission scolaire. En effet, ces éléments enrichissent la description du contexte d'étude et s'inscrivent dans une perspective systémique (Lapointe, s.d.).

4.1.1 Aspect historique

Nos résultats dévoilent la présence de certains éléments liés à l'histoire ayant provoqué des changements importants dans l'organisation des services éducatifs de la commission scolaire. En effet, la direction du service des ressources éducatives (SRE) que nous avons interviewée explique un événement vécu dans les années précédentes.

- Les dernières années ont mis en évidence des contraintes budgétaires et physiques qui ont fait en sorte que l'ouverture de classes spécialisées était difficilement possible dans notre commission scolaire, parfois les places disponibles étaient donc restreintes.

La direction du SRE explique que ce phénomène a mené les membres du service des ressources éducatives à se questionner sur cette problématique. Différents résultats de recherches, notamment sur l'éducation inclusive, semblent avoir guidé les questionnements réflexifs du SRE.

- La recherche démontre que c'est un facteur de protection de garder l'élève dans son milieu, avec ses amis, dans une classe ordinaire. [...] On ne peut plus se permettre d'improviser, de travailler intuitivement. Il faut se fier à la recherche.

La direction du SRE explique alors que la vocation, l'efficacité et la pertinence du maintien de certains dispositifs ségrégatifs ont été remises en question dans les réflexions, menant ainsi à la redéfinition ou à l'élimination de certains types de classes. Évidemment, ces décisions ont affecté toute l'organisation des ressources et des services de la commission scolaire. D'abord, la politique d'organisation des services aux élèves HDAA et le processus de classement ont été révisés. Ensuite, plusieurs services directs aux élèves ont été repensés et réorganisés dans les établissements au fil du temps et de l'évolution du processus de changement dans la commission scolaire.

En effet, la direction des ressources éducatives considère que la combinaison des contraintes physiques et budgétaires ayant provoqué la réorganisation des services aux élèves constitue la cause principale de l'enclenchement concret du processus transformationnel vers une éducation plus inclusive dans la commission scolaire ainsi que dans l'établissement scolaire que nous avons étudié. La direction du SRE mentionne que de manière combinée, cela a fait en sorte que ceux qui n'y croyaient pas ou peu ont possiblement changé d'idée, par la force des choses.

La direction du SRE ajoute à cette cause l'impact de l'arrivée de la *Progression des apprentissages*² et des *Cadres d'évaluation des apprentissages*³ accompagnant chaque discipline du PFEQ, la publication de *Précisions sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et évaluative* (MELS, 2014) ainsi que l'arrivée de la gestion axée sur les résultats.

- L'arrivée des CRGE et les 5 buts du plan stratégique de la ministre allaient davantage vers l'adoption de pratiques de gestion axée sur les résultats. L'approche était plus affirmée. L'idée c'est de se servir des résultats comme un levier. Les résultats nous permettent de cibler des zones de vulnérabilité afin de réfléchir à nos pratiques. On a donc commencé à axer nos interventions sur l'important plus que sur l'intéressant, à orienter davantage l'accompagnement des enseignants dans des contextes collaboratifs tout en mettant de l'avant les principes d'éducabilité.

Ce court historique situe le contexte, tout comme certaines croyances et conceptions d'un acteur signifiant dans le mésosystème. Les éléments recueillis dans ce dernier

² Les divers documents de progression des apprentissages pour chacune des disciplines sont accessibles au <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

³ Les divers cadres d'évaluation pour chacune des disciplines sont accessibles au <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

permettent un regard plus contextualisé des autres résultats mésosystémiques qui seront présentés dans les sections suivantes.

4.1.2 Aspect structurel du mésosystème

La figure suivante schématise l'aspect structurel (Lapointe, s.d. ; Lugan, 2009) du mésosystème (Durand, 2010) d'appartenance (commission scolaire) du cas étudié ; tel qu'il était organisé au moment de la collecte de données.

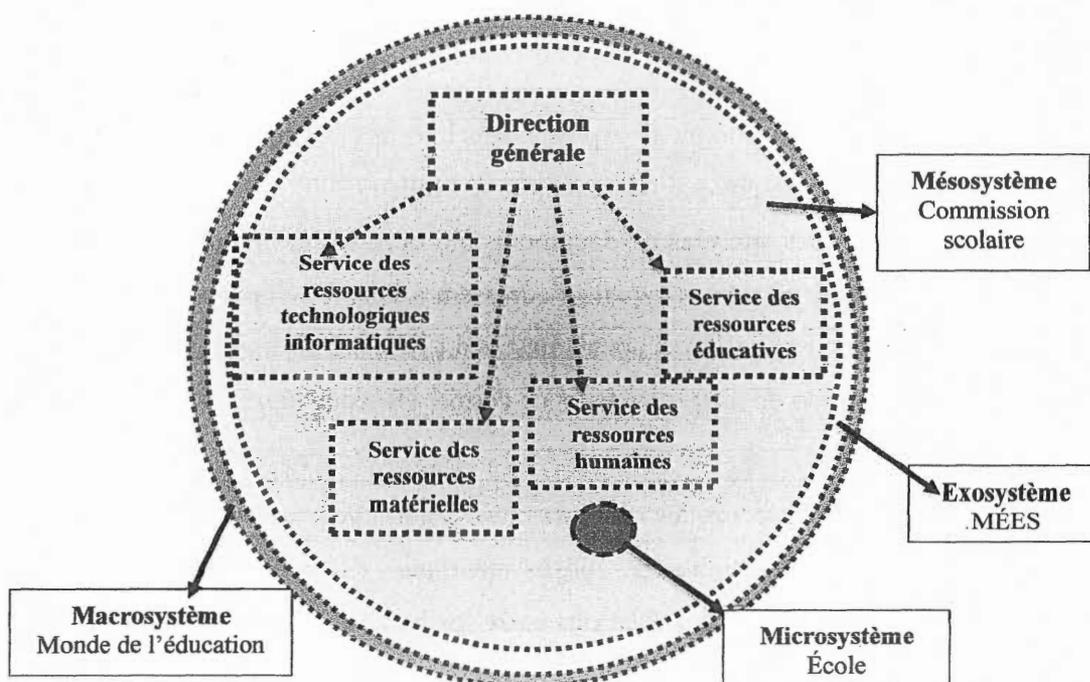


Figure 4.1 Structure organisationnelle du mésosystème d'appartenance du cas à l'étude

Cette figure propose une vue agrandie sur le mésosystème étudié afin d'y exposer le mouvement entre ses composantes organisationnelles : la direction générale, le service

des ressources humaines, le service des ressources éducatives, le service des ressources technologiques et informatiques, le service des ressources matérielles, le service des ressources humaines et le service des ressources éducatives. Toutes les composantes sont ouvertes et interdépendantes (Allaire et Firsirotu, 1988, Erez et Gati, 2004 ; Lugan, 2009 ; Durand, 2010). Dans cette perspective, elles se situent toutes au même niveau hiérarchique du système. L'établissement étudié est représenté par un point bleu dans cette figure, mais il importe de spécifier que l'on devrait en retrouver un pour chaque établissement de la commission scolaire. Pour les fins de ce mémoire, seul l'établissement à l'étude est présenté.

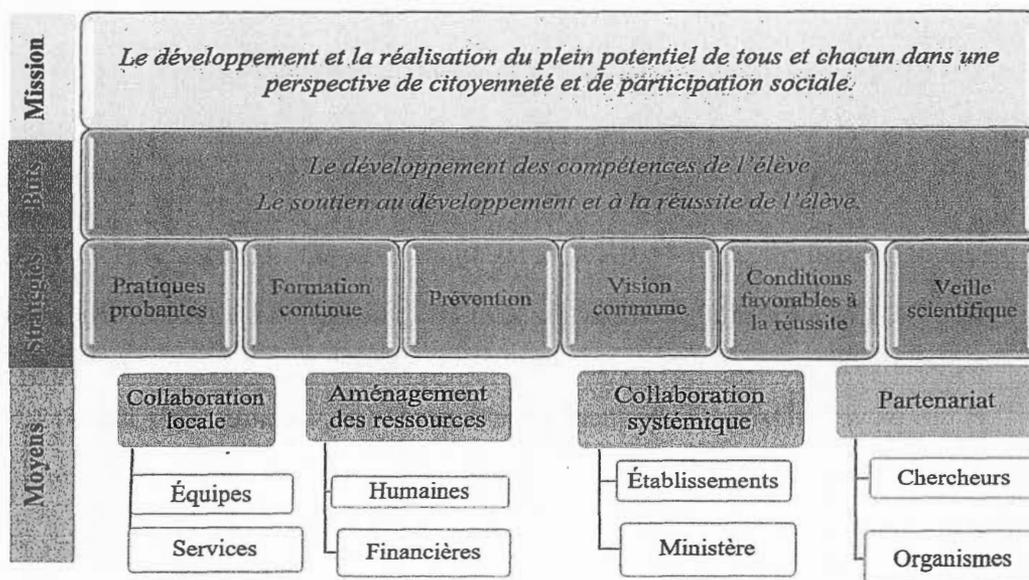
4.1.3 Culture organisationnelle mésosystémique

La structure organisationnelle exposée dans la figure 4.1 illustre le caractère universel du design mésosystémique (Bernacchio et Mullen, 2007 ; Rocque *et al.*, 2011). Les résultats issus des analyses de documents qui définissent la culture organisationnelle vont dans le même sens puisqu'ils s'adressent à tous les employés, et ce, peu importe le statut ou le poste qu'ils occupent, au sein du système. Ils impliquent ainsi la présence et la participation de tous les acteurs ce dernier (Rocque *et al.*, 2011).

De manière plus précise, les résultats mésosystémiques révèlent que les prémisses de la culture organisationnelle mésosystémique (Schein, 1985) se basent sur l'interdépendance dans les relations entre les humains, notamment par des principes d'équité, de justice, de subsidiarité et de cohérence, ce qui correspond aux éléments qui définissent l'éducation inclusive (Bélangier et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012 ; UNESCO, 2009). La commission scolaire valorise également l'ouverture à la diversité, la collaboration, la confiance mutuelle, la communication, ainsi que l'engagement, le dynamisme, la

créativité, le leadership et la reconnaissance pour favoriser l'évolution des pratiques au quotidien. Ces valeurs s'inscrivent aussi dans le cadre de la littérature scientifique sur l'éducation inclusive (Beaumont *et al.*, 2010 ; Booth et Ainscow, 2011 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Poutoux, 2011 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012).

L'entretien avec la direction des ressources éducatives a permis de compléter la description de la culture organisationnelle. Une synthèse des résultats est donc proposée dans le schéma suivant.



Schématisme inspirée de Schein (1985)

Figure 4.2 Synthèse des aspects semi-visibles de la culture organisationnelle méso-systémique du cas à l'étude

La figure précédente expose clairement les relations et les aspects semi-visibles qui définissent la culture organisationnelle (Schein, 1985) de la commission scolaire à l'étude. Les caractéristiques inclusives sont clairement perceptibles dans la nature de

la mission et des buts, le caractère collaboratif étant exposé dans les stratégies et les moyens (Beaumont *et al.*, 2010 ; Rocque *et al.*, 2011 ; Rousseau *et al.*, 2015).

D'autres résultats vont dans le même sens. En effet, les deux sous-sections suivantes présenteront les services aux élèves et aux enseignants offerts par le SRE. Ils sont organisés de manière à impliquer plusieurs acteurs provenant de différents champs, le tout dans une approche essentiellement basée sur les relations positives et le partage collaboratif (Beaumont *et al.*, 2010 ; Poutoux, 2011 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012).

4.1.3.1 Les services aux élèves

Selon la direction du SRE, les meilleurs leviers lui permettant de favoriser la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les établissements sont les suivants : le processus de classement annuel et l'équipe de soutien à l'inclusion. Le processus de classement répertorie, assure, régule et confirme le dispositif de scolarisation des élèves à risque et des élèves HDAA qui fréquentent la commission scolaire. Il est itératif, continu et régulé annuellement. Il est déployé en tenant compte de la révision des plans d'intervention dans les établissements de la commission scolaire.

La figure suivante représente une schématisation des grandes étapes qui le composent.

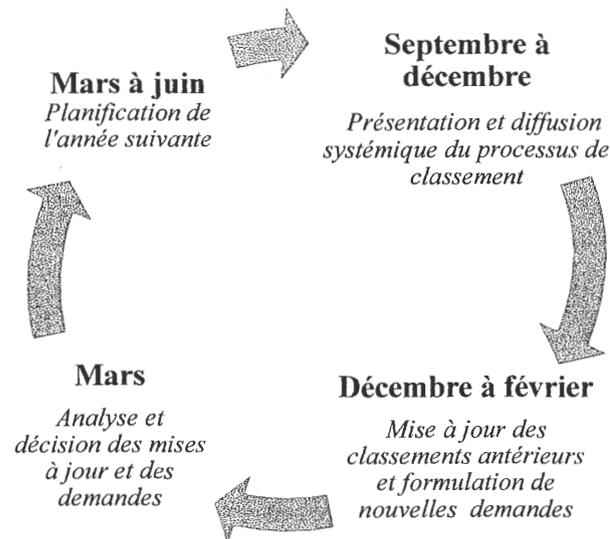


Figure 4.3 Schématisation du processus de classement de la commission scolaire dans laquelle le microsysteme à l'étude se situe

D'autre part, l'équipe de soutien à l'inclusion vient en aide aux intervenants qui gravitent autour d'un élève dont la fréquentation en salle de classe ordinaire est potentiellement à risque. Composée d'orthopédagogues, de techniciens en éducation spécialisée, de psychologues et de psychoéducateurs, cette équipe se déplace dans les écoles et s'affaire à soutenir le milieu afin d'assurer les meilleurs services à l'élève, mais également de tenter d'éviter un classement hâtif ou erroné vers une classe spécialisée. Les problématiques traitées par cette équipe peuvent donc être d'ordres diversifiés, d'où la présence de multiples catégories d'intervenants. Cette équipe tente également d'outiller les écoles et les intervenants afin qu'ils puissent réinvestir les solutions dans d'autres contextes et ainsi favoriser leur autonomie subséquente.

4.1.3.2 Les services aux établissements

Afin de favoriser la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les écoles, la direction des ressources éducatives mise particulièrement sur le travail de concertation entre les conseillers pédagogiques et les directions d'établissements. À ce sujet, la direction des ressources éducatives souligne : « On se base sur le principe de leadership de la direction. Notre approche c'est que l'école identifie sa ou ses zones de vulnérabilité et le service l'accompagnera en ce sens ».

La direction des ressources éducatives décrit les conseillers pédagogiques comme des experts et des agents de changement qui connaissent les pratiques probantes et la recherche en éducation. « L'équipe de conseillers pédagogiques agit sur plusieurs plans », mais travaille surtout avec les enseignants et les directions d'établissements. La formation, l'accompagnement et le développement pédagogiques s'adressent davantage aux enseignants alors que le soutien dans la planification et l'organisation de la formation continue est destiné aux directions d'école. Enfin, la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) dans les établissements est de plus en plus valorisée par la commission scolaire, cette pratique impliquant la collaboration et le développement entre la direction, le conseiller pédagogique et les enseignants. En ce sens, la direction du SRE précise :

« Les CAP visent toujours l'amélioration des résultats des élèves et le travail sur les zones de vulnérabilités. Pour l'instant, seuls les directions et les enseignants volontaires décident de créer une CAP ou d'y participer. On voudrait en avoir dans tous nos établissements éventuellement, mais on a choisi de miser sur le pouvoir d'influence pour la multiplication des acteurs (direction du SRE) ».

En somme, les différents services offerts par la commission scolaire, plus spécifiquement par les ressources éducatives, sont en accord avec les valeurs définies

dans les écrits mésosystémiques, tout comme ceux provenant de la recherche sur l'éducation inclusive (Beaumont *et al.*, 2010 ; Booth et Ainscow, 2011 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Poutoux, 2011 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Tremblay, 2012).

Une lecture rapide pourrait faire croire que le diagnostic ou les difficultés de l'élève sont au cœur de ces services. Toutefois, nos résultats montrent plutôt que c'est la recherche de la meilleure combinaison de services, de pratiques, d'interventions et de conditions pour favoriser la réussite de l'élève qui est au cœur des pratiques de ces services (Paré et Trépanier, 2012 ; Rousseau, 2015). Par exemple, l'équipe de soutien à l'inclusion intervient auprès des élèves ou des intervenants qui vivent une situation d'inclusion plus complexe en salle de classe ordinaire. Ici, la « situation d'inclusion » n'invoque pas nécessairement un diagnostic, un code de population connu ou une problématique spécifique à un élève, mais bien le défi provoqué par la présence d'un handicap de situation (Kalubi et Gremion, 2015), celui-ci plaçant l'élève dans une situation de handicap (Fougeyrollas, 2010). Cette affirmation est également corroborée par le caractère itératif du processus de classement et la considération des élèves jugés « à risque » (MEQ, 2003 ; 2007) dans l'équation, misant plutôt sur la réussite scolaire et éducative.

4.1.4 Pratiques organisationnelles mésosystémiques

Les sections précédentes ont permis de dresser un portrait actuel de l'organisation et de la culture organisationnelle du mésosystème. Toutefois, l'historique présenté en début de section expose différents changements organisationnels provoqués par des processus verticaux descendants ayant influencé l'organisation et la culture organisationnelle actuelle de ce même portrait.

En effet, les résultats de la section 4.1.1 dévoilent un exemple concret qui met en relief les effets du phénomène de hiérarchie cybernétique (Lugan, 2009) dans le mésosystème. Pour mieux exposer cet exemple provenant de nos résultats, notre analyse est présentée dans le tableau qui suit.

Tableau 4.1 Pratiques organisationnelles mésosystémiques selon le contexte et l'objectif déclarés

Contexte déclaré	<ul style="list-style-type: none"> - Diffusion de connaissances scientifiques en éducation - Restrictions budgétaires importantes - Changements politiques importants
Problème généré	<ul style="list-style-type: none"> - Écart entre la théorie, les écrits prescriptifs et l'organisation des services offerts par le SRE
Objectif général déclaré	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la conformité du SRE avec les prescriptions ministérielles et la recherche scientifique tout en répondant aux objectifs du plan stratégique en vigueur
Pratiques déclarées	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à jour de la politique d'organisation des services - Redéfinition du processus de classement des élèves - Réorganisation des services aux établissements, dont la fermeture de certains dispositifs de scolarisation
Logique	<ul style="list-style-type: none"> - Disparition
Pratique organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Recadrage

Dans ce tableau, la couleur bleue représente les résultats provenant de l'entretien semi-dirigé avec la direction du SRE, alors que la couleur beige expose notre analyse découlant de ces derniers. Dans un premier temps, les éléments causals déclarés ont permis à l'étudiante-chercheuse de mieux circonscrire et définir le problème généré. Ensuite, l'objectif général déclaré visant à résoudre ce problème, ainsi que les pratiques déclarées pour atteindre cet objectif ont été transposés dans le tableau. Enfin, l'analyse de ces résultats est présentée dans les sections beiges subséquentes.

Comme l'expose le tableau précédent, nos résultats dévoilent que c'est l'évolution des connaissances scientifiques dans le monde de l'éducation (macrosystème), les

changements dans les lois et les politiques exosystémiques, tout comme l'imposition de restrictions budgétaires importantes qui, selon la direction du SRE, provoquent la nécessité de régulation dans son service. En effet, la pression exercée par l'imposition de processus verticaux descendants (Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015b) amènerait des changements ou des problématiques dans les systèmes inférieurs.

Dans cet exemple, la pression exercée par les processus et éléments contextuels déclarés provoque un problème paradoxal, c'est-à-dire qu'il expose des incongruités, des incohérences ou encore des incompatibilités majeures de natures diverses (Josserand et Perret, 2000). Le problème est également tridimensionnel, puisqu'il met en relation les trois dimensions rattachées au développement de la culture inclusive dans les écoles (Booth et Ainscow, 2011).

Pour gérer ce problème, nos résultats révèlent que le mésosystème auquel appartient l'établissement et faisant l'objet de cette étude a surtout utilisé le recadrage (figure 2.4). À titre de rappel, le recadrage s'inscrit dans une logique de disparition (Josserand et Perret, 2000), c'est-à-dire qu'il fait référence à l'adoption d'une perspective différente ou à l'opération d'un changement de logique, et ce, autant dans l'analyse que dans la gestion d'un problème paradoxal (Josserand et Perret, 2000). La présence de ce problème pousse donc le mésosystème à agir afin d'assurer sa conformité avec les systèmes hiérarchiques d'appartenance (Allaire et Firsirotu, 1988 ; Baudoux, 1990 ; Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015b ; Lugan, 2009).

L'exemple du tableau précédent expose concrètement le « changement de paradigme » nécessaire à la mise en œuvre de l'éducation inclusive et, par conséquent, au développement d'une culture plus inclusive (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Paré et Trépanier, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2015). En effet, les pratiques déclarées et employées visent toutes à redéfinir,

réorganiser ou repenser des politiques, des services (pratiques) ; contribuant du même coup à la redéfinition ou l'adoption de nouvelles valeurs (culture) (Booth et Ainscow, 2002 ; 2011).

Tous ces résultats positionnent l'établissement sélectionné dans un mésosystème bien engagé dans le processus de mise en œuvre de l'éducation inclusive (Bélangier et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012 ; UNESCO, 2009). La section suivante présentera les résultats microsystémiques en tenant compte de cet élément.

4.2 Portrait général du cas à l'étude

Une première phase de la collecte de données visait entre autres, à confirmer la pertinence de notre sélection de cas. En effet, une proportion de notre processus d'échantillonnage reposait sur la réputation de l'établissement dans sa commission scolaire d'appartenance, et ce, au regard de la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En ce sens, nous avons pris le soin de procéder à une collecte de données en deux phases afin d'assurer la pertinence de notre sélection.

Les résultats présentés dans cette section proviennent donc des analyses effectuées suite au traitement des données recueillies qui provenaient de plusieurs sources. La mise en relation entre ces résultats a permis de dresser un premier portrait du cas à l'étude.

L'établissement scolaire se situe dans un milieu semi-urbain de la Montérégie et est composé de deux bâtiments divisés par cycle. Le premier pavillon accueille le préscolaire et le premier cycle du primaire, et le second, les élèves de deuxième et

troisième cycle du primaire. L'école est composée de 24 salles de classe, dont deux classes d'adaptation scolaire accueillant des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. L'école accueille 565 élèves du primaire, dont un peu plus de 15 % détiennent un plan d'intervention actif.

La communauté éducative de cet établissement scolaire est composée de 2 directions, 39 enseignants, 3 professionnels et 26 membres du personnel de soutien. Plus de 80 % des enseignants de cet établissement ont un statut permanent et y enseignent depuis plus de deux années consécutives. La direction est en poste depuis cinq ans, une nouvelle direction adjointe s'étant ajoutée à l'équipe-école au début de l'année 2017-2018.

L'établissement offre plusieurs services, répartis selon les besoins dans les deux pavillons. Des services de psychologie et d'orthophonie sont offerts trois jours par semaine, pour de l'évaluation, des interventions individuelles ou en salle de classe. Un psychoéducateur est présent dans l'école deux jours et demi par semaine. Un orthopédagogue est présent dans chaque bâtiment pour offrir des interventions en petits regroupements d'élèves ciblés, dans un local spécifique ou en salle de classe. Enfin, cinq éducateurs spécialisés sont déployés à temps plein ; deux d'entre eux travaillant directement en salle de classe spécialisée. Un éducateur « de plancher » est dédié à chaque pavillon.

4.2.1 Résultats des questionnaires sur les indicateurs de l'éducation inclusive dans l'établissement⁴

Dans une perspective éthique, nous avons proposé une participation volontaire au questionnaire à tous les membres de la communauté éducative. Après deux périodes de sollicitation, nous avons obtenu un taux de participation d'environ 30 %. Le tableau de la page suivante compare les catégories de corps d'emplois de l'établissement avec le nombre de répondants au questionnaire dans chacune d'elles.

Tableau 4.2 Comparaison des catégories du corps d'emploi de l'établissement (population) avec les catégories de corps d'emploi des participants au questionnaire (échantillon)

	N : Membres de la communauté éducative		n : Répondants au questionnaire	
Cadres	2		1	
Enseignants	39		9	
Professionnels	3		3	
Membres du personnel de soutien	26		7	
Total	70		20	

Notre échantillon offre une répartition des corps d'emplois proportionnelle à la totalité de la population. Nos résultats nous permettent de prendre le pouls de la culture actuelle dans l'établissement. En effet, le tableau 4.2 présente que la population est majoritairement composée d'enseignants (56 %) et de personnel de soutien (37 %). Deux cadres et trois professionnels en font également partie. Tout comme la population, notre échantillon de répondants est majoritairement constitué d'enseignants

⁴ Pour mieux comprendre les résultats et les analyses de cette section, une copie du questionnaire sur les indicateurs de l'éducation inclusive est disponible (Annexe F), ainsi que le rapport complet des résultats des questionnaires (Annexe J).

(45 %) et de membres du personnel de soutien (35 %). Enfin, une direction, ainsi que tous les professionnels de l'école ont accepté de répondre au questionnaire.

De manière générale, les résultats du questionnaire pour les indicateurs de la dimension portant sur la culture inclusive dans l'établissement démontrent une certaine homogénéité entre les répondants. En effet, la figure suivante expose les proportions des réponses aux indicateurs de la culture inclusive par catégorie de l'échelle de Likert.

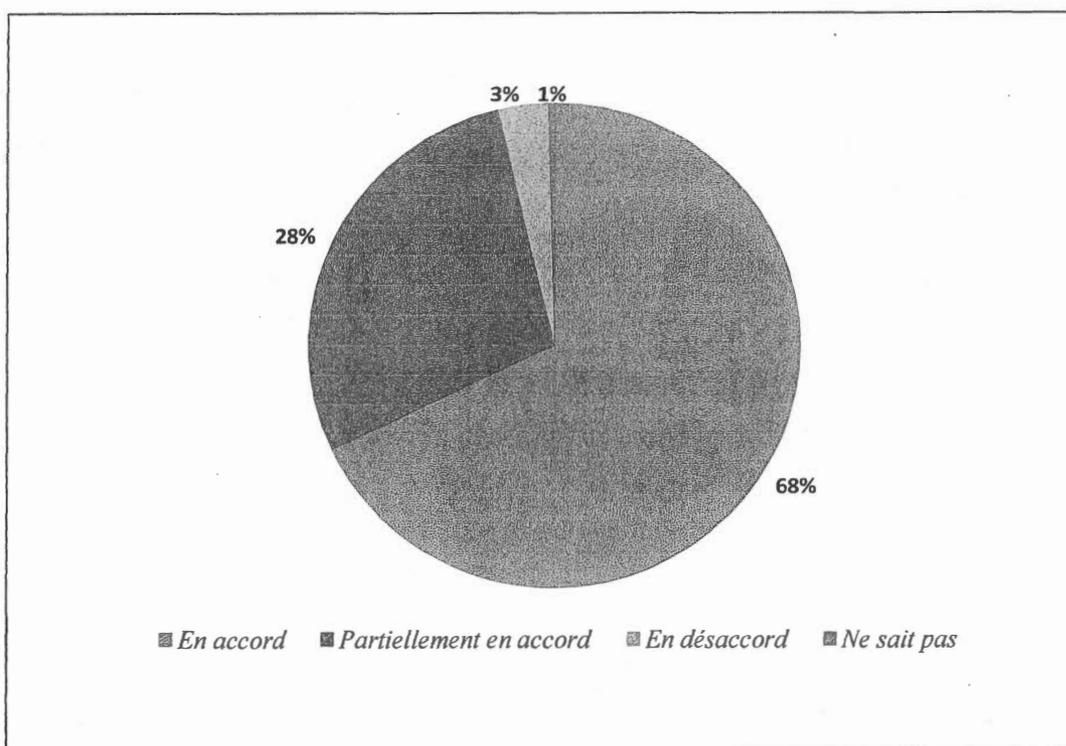


Figure 4.4 Proportions des réponses aux indicateurs de la culture inclusive par catégorie de l'échelle de Likert

Ce graphique met en lumière que la majorité (69 %) des réponses aux indicateurs de cette dimension se situent dans la catégorie *En accord*. Comme 27 % des réponses se situent dans la catégorie *Partiellement en accord*, tout cela ne laisse qu'un pourcentage résiduel de réponses pour les catégories *En désaccord* (3 %) ou *Ne sait pas* (1 %). Les

résultats de cette dimension nous permettent donc de témoigner que les valeurs qui définissent la culture inclusive (Booth et Ainscow, 2002 ; 2011) semblent bel et bien présentes dans l'établissement, du moins chez les participants à notre étude.

C'est d'ailleurs ce qu'on observe en comparant les graphiques de la figure suivante. Elle représente les proportions des réponses aux indicateurs de la culture inclusive dans l'établissement en distinguant les sections qui la composent, comme le présente le tableau 3.2.

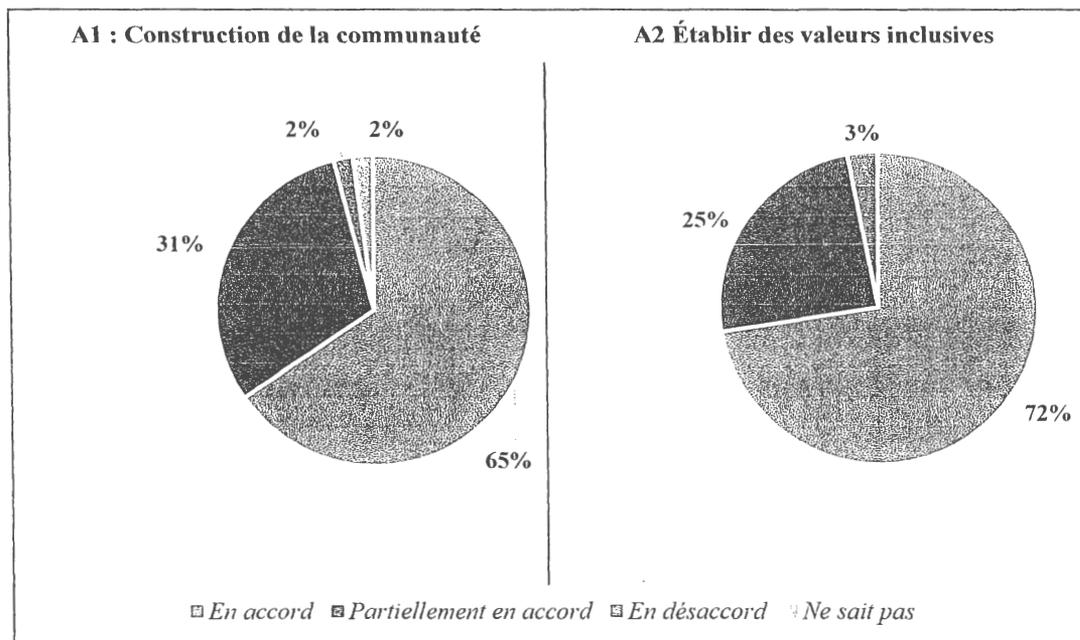


Figure 4.5 Proportions des réponses aux indicateurs des sections A1 et A2 de la dimension portant sur la culture inclusive de l'établissement par catégorie de l'échelle de Likert

Cette figure expose que les réponses aux indicateurs se situant dans la catégorie *En accord* de l'échelle de Likert sont en plus grande proportion dans la section *Établir des valeurs inclusives* (72 %) que dans la section *Construction de la communauté* (65 %).

De manière plus précise, le tableau 4.3 présente les résultats de tous les indicateurs de la dimension portant sur la présence de la culture inclusive dans l'établissement. En effet, la valeur sous-jacente associée à chaque indicateur de cette dimension, son score et sa fréquence à chacune des catégories de l'échelle de Likert sont présentés dans ce tableau. Les scores les plus élevés sont surlignés en jaune, alors que les plus faibles sont surlignés en rouge.

Tableau 4.3 Fréquences et scores des réponses aux indicateurs de la culture inclusive dans l'établissement.

Dimension	Catégorie	Indicateurs	Fréquences				Scores (Score max. 60)	Valeur
			Ne sait pas	En désaccord	Partiellement en accord	En accord		
Culture inclusive dans l'établissement	A1 : Construction de la communauté	A11	0	0	1	19	59	Accueil
		A12	0	0	11	9	49	Entraide
		A13	0	1	5	14	53	Collaboration
		A14	0	0	3	17	57	Respect
		A15	0	0	8	12	52	Partenariat
		A16	0	0	5	15	55	Collaboration
		A17	0	0	10	10	50	Démocratie
		A18	1	0	6	13	51	Ouverture
		A19	3	3	8	6	57	Partenariat
		A110	0	0	4	16	56	Partenariat
	A2 : Établir des valeurs inclusives	A21	0	0	3	17	57	Ouverture
		A22	0	0	8	12	58	Respect
		A23	0	0	6	14	54	Écoresponsabilité
		A24	0	0	7	13	53	Ouverture
		A25	0	3	8	9	49	Égalité
		A26	0	2	5	13	51	Équité
		A27	0	1	2	17	56	Respect
		A28	0	0	1	19	59	Respect
		A29	0	0	6	14	54	Confiance
		A210	0	0	9	11	51	Santé

Les résultats exposés dans ce tableau mettent en lumière que les indicateurs obtenant les scores les plus élevés réfèrent aux valeurs suivantes : le respect, l'accueil et l'ouverture (Annexe J). En effet, les indicateurs A11 et A28 obtiennent des scores

presque parfaits (59/60). Les indicateurs A14 (57/60) et A22 (58/60) ayant également un score très élevé remettent le respect en valeur. Enfin, l'énoncé de l'indicateur A21, avec un score de 57/60, indique de nouveau que la culture inclusive semble reconnue dans l'école.

Par ailleurs, les indicateurs rattachés au partenariat ont des scores plus diversifiés. En effet, l'indicateur A19 traitant du partenariat avec la municipalité obtient le score le plus faible de cette dimension (37/60). En effet, seuls 30 % des répondants sont *En accord* avec l'énoncé de cet indicateur. Cependant, les indicateurs A15 (52/60) et A110 (56/60), traitant du partenariat entre les parents et l'école, obtiennent des scores un peu plus élevés.

D'autre part, les scores et les fréquences des indicateurs A12 et A25 montrent un partage intéressant des réponses parmi les catégories de l'échelle de Likert. En effet, tous les répondants, sans être en désaccord avec ces énoncés, ne semblent pas percevoir l'entraide entre les élèves ni le caractère démocratique de l'école de la même façon.

En ce qui concerne la dimension de l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement, les résultats soulèvent que l'opinion des répondants est plus diversifiée.

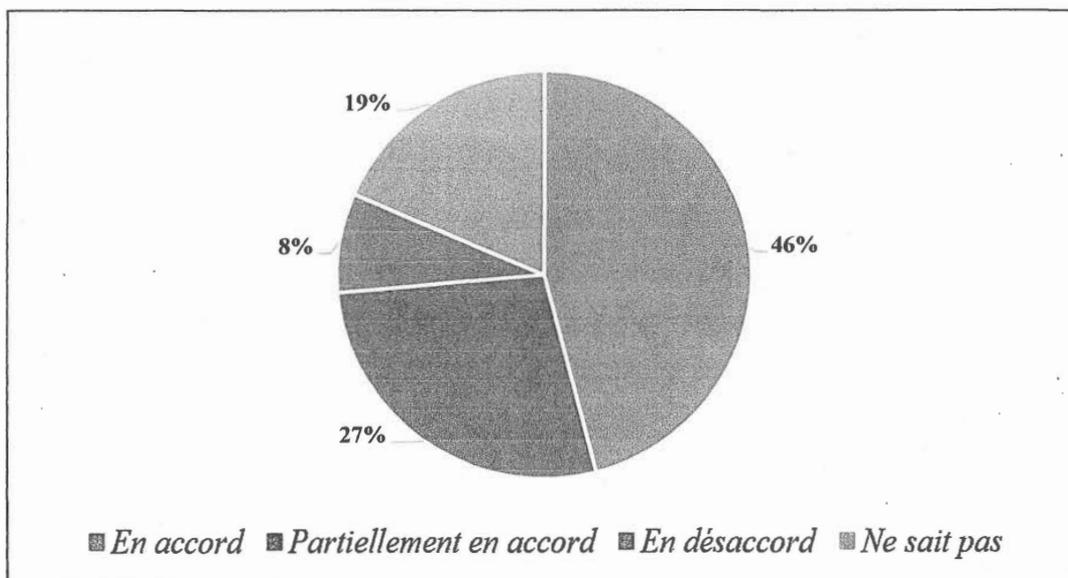


Figure 4.6 Proportions des réponses aux indicateurs de la dimension sur l'organisation de l'éducation inclusive par catégorie de l'échelle de Likert

Comme le présente la figure 4.6, plus du quart des réponses (27 %) aux indicateurs de la dimension portant sur l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement se retrouvent dans la catégorie *Partiellement en accord*. De plus, 19 % des réponses aux indicateurs de cette dimension se retrouvent dans la catégorie *Ne sait pas*. En ce sens, les résultats des questionnaires portant sur la dimension de l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement laissent donc plus de place à l'incertitude et au désaccord parmi les répondants. En effet, seulement 46 % des réponses aux indicateurs de cette dimension se retrouvent dans la catégorie *En accord* de l'échelle de Likert.

La figure suivante expose les proportions des réponses aux indicateurs de l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement en distinguant les trois sections qui la composent.

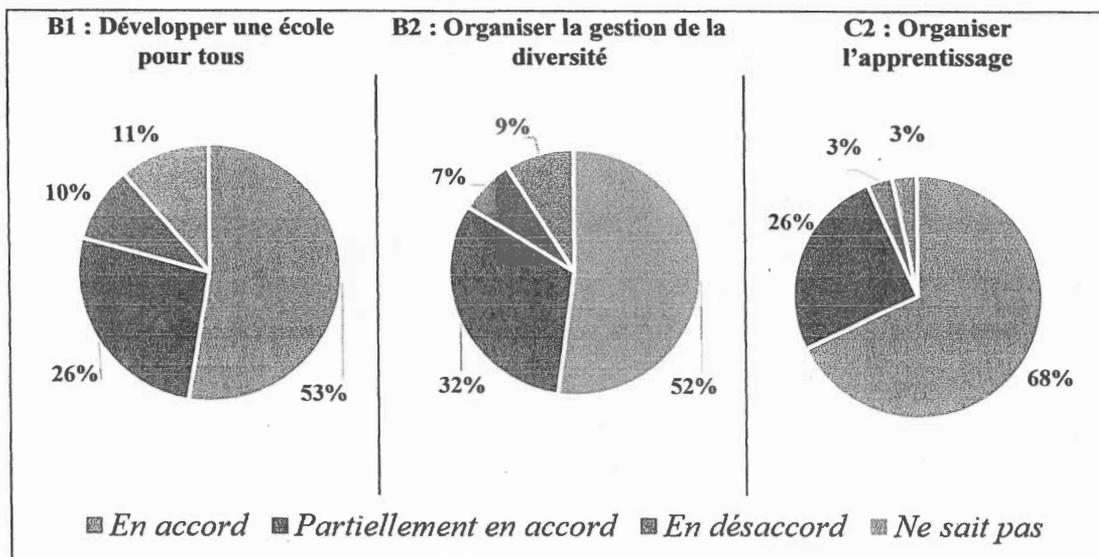


Figure 4.7 Proportions des réponses aux indicateurs des sections B1, B2 et C2 de la dimension portant sur la culture inclusive de l'établissement par catégorie de l'échelle de Likert

D'une part, les résultats de la figure 4.7 montrent que les indicateurs de la section *Organiser l'apprentissage* sont mieux compris des répondants. En effet, seulement 3 % des réponses aux indicateurs de cette section se retrouvent dans la catégorie *Ne sait pas* de l'échelle de Likert, les dimensions B1 (11 %) et B2 (9 %) obtenant des proportions plus élevées pour cette catégorie.

D'autre part, les résultats mettent en lumière que l'*organisation des apprentissages* dans l'établissement fait preuve d'une plus grande cohérence entre les participants. En effet, 68 % des réponses aux indicateurs de la section *organiser l'apprentissage* se retrouve dans la catégorie *En accord* de l'échelle de Likert. Par ailleurs, les sections *développer une école pour tous* et *organiser la gestion de la diversité* obtiennent des proportions respectives de 53 % et 52 % pour la même catégorie de l'échelle de Likert.

Le tableau de la page suivante précisera ces résultats de la même manière que ceux présentés dans le tableau 4.3 (p. 107) en exposant cette fois les indicateurs relevant de la dimension portant sur l'organisation de l'éducation inclusive dans l'école.

Tableau 4.4 Fréquences et scores des réponses aux indicateurs de la dimension portant sur l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement

Dimension	Catégorie	Indicateurs	Fréquences				Scores (Score max. 60)	Valeur
			Ne sait pas	En désaccord	Partiellement en accord	En accord		
Organisation de l'éducation inclusive	B1 : Développer une école pour tous	B11	0	0	9	11	43	Formation
		B12	2	3	5	10	40	Ouverture
		B13	9	3	1	7	26	Équité
		B14	0	1	4	15	54	Confiance mutuelle
		B15	0	0	8	12	52	Accueil
		B16	1	0	1	18	56	Équité (accès)
		B17	1	0	1	18	56	Accueil
		B18	3	0	4	13	47	Équité
		B19	1	0	5	14	52	Planification
		B110	2	2	8	8	42	Équité (accès)
		B111	1	3	10	6	41	Équité (accès)
		B112	6	6	7	1	23	Écoresponsabilité
		B113	3	7	6	4	31	Écoresponsabilité
	B2 : Organiser la gestion de la diversité	B21	0	2	9	9	47	Soutien
		B22	0	1	8	11	50	Formation
		B23	5	3	7	5	30	Équité (accès)
		B24	3	0	9	8	42	Partenariat
		B25	0	0	6	14	54	Équité
		B26	3	1	11	5	34	Cohérence
		B27	0	0	5	15	58	Équité
		B28	4	0	2	14	46	Équité
	B29	1	6	0	13	45	Respect	
	C2 : Organiser l'apprentissage	C21	0	0	4	16	56	Prévention
		C22	0	0	2	18	58	Participation
		C23	0	0	4	16	56	Confiance
		C24	0	0	8	12	52	Autonomie
		C25	0	0	7	13	53	Collaboration
		C26	0	0	3	17	57	Ouverture
		C27	1	4	8	7	41	Équité/Flexibilité
		C28	0	0	5	15	55	Respect
		C29	1	0	4	15	53	Collaboration
		C210	0	1	4	15	54	Collaboration
		C211	0	0	2	18	58	Équité
C212		3	2	8	7	39	Équité/Flexibilité	
C213	1	1	5	13	50	Ouverture, Accès		
C214	3	1	8	8	41	Partenariat		

Les résultats présentés dans ce tableau exposent que les indicateurs de la dimension portant sur l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement obtenant les scores les plus élevés réfèrent à des valeurs d'ouverture, de participation et d'équité (Annexe J). En effet, les indicateurs B27, C22 et C211 obtiennent tous les trois un score de 58/60. Le premier indicateur traite de l'absence de mesure d'exclusion dans la gestion disciplinaire ; les deux autres indicateurs valorisent quant à eux la participation de tous les élèves dans l'école. L'indicateur C26, avec un score légèrement inférieur (57/60), souligne la présence de l'ouverture à la diversité dans l'enseignement dispensé dans cette école. Par ailleurs, d'autres indicateurs se référant à l'équité obtiennent des scores beaucoup moins élevés, notamment l'indicateur B23 (32/60), portant sur l'accès équitable de l'anglais comme langue seconde dans l'école.

Le tableau 4.4 montre également que les indicateurs ayant les scores les plus faibles dans cette dimension s'inscrivent dans des valeurs d'équité, d'écoresponsabilité et de flexibilité. Au sujet de l'équité, nous venons d'expliquer que l'indicateur B23 était en cause. On retrouve également l'indicateur B13 (26/60) parmi les scores les plus faibles, celui-ci questionnant le traitement des promotions parmi les employés de l'école. En analysant plus finement les fréquences de cet indicateur, on remarque toutefois que 45 % des réponses à cet indicateur se situent dans la catégorie *Ne sait pas*. En effet, ce résultat est logique, les promotions dans le milieu scolaire étant accordées par les commissions scolaires.

Autrement, les résultats des indicateurs B112 et B113, référant au caractère écoresponsable de l'école, se situent principalement dans les catégories *En désaccord* ou *Partiellement en accord*. Dans la même foulée, les indicateurs B24 et C214 traitant du partenariat avec la municipalité évoquent une moins grande cohésion de la part des répondants. Ce résultat concorde avec celui de l'indicateur A19 de la dimension

précédente qui mettait en évidence une plus grande diversité d'opinions au sujet des relations de partenariat entre l'école et la municipalité.

De plus, l'indicateur B26 (38/60) obtient aussi un score plus faible. Cet indicateur traite du code de vie de l'école. La majorité des répondants ne semble pas convaincue du caractère pédagogique de ce dernier, ce qui va dans le même sens que certaines réponses obtenues dans la section des questions ouvertes. En voici quelques extraits :

- « Le code de vie est axé un peu trop sur la punition et non sur la valorisation des bons comportements » (répondant 05, enseignant).
- « À mon avis, le code de vie n'est pas tout à fait ajusté à notre réalité » (répondant 13, enseignant).

On dénote également que l'indicateur B29 reflète un nombre important ($n = 13$) de répondants *En désaccord*. Cet indicateur traite de la place de l'intimidation dans l'école et les moyens actuellement déployés pour la minimiser. Il semble donc exister une zone d'inconfort de la part des répondants au sujet de la gestion des comportements dans l'école.

D'autre part, nous avons également analysé les indicateurs sans les associer à leur dimension (Annexe J). Toutes dimensions confondues, les résultats des indicateurs C27 et A25 et C212 sont intéressants à soulever. Traitant de la flexibilité, de l'équité et de l'égalité dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et évaluative au sein de l'établissement (Annexe J), ces énoncés obtiennent des scores moins élevés. En effet, lorsqu'on étudie la dispersion des réponses pour ces deux indicateurs, on remarque que les avis sont réellement partagés parmi les répondants. Cette observation constitue une autre piste intéressante à explorer pour l'établissement.

Les résultats des trois indicateurs précédents vont dans le même sens que les réponses aux deux derniers items du questionnaire. Ces questions ouvertes visaient à recueillir des éléments positifs et à améliorer dans l'établissement. Les extraits suivants provenant tous de répondants différents exposent la diversité des opinions recueillies :

- « [J'apprécie] la compétence et l'accès facile et à des ressources et conseils des divers intervenants (orthopédagogue, éducateur spécialisé, psychologue, psychoéducateur et orthophoniste) » (répondant 08, enseignant).
- « [J'apprécie] le support de l'éducateur spécialisé (local de répit) et des professionnels de l'école » (répondant 19, enseignant).
- « J'aimerais qu'il y ait plus de soutien de la part de nos professionnels » (répondant 22, personnel de soutien).
- « Il faudrait donner plus d'informations ou de formation aux enseignants qui reçoivent des élèves EHDAA » (répondant 21, enseignant).
- « La quantité de services à l'élève (temps alloué à l'école) est insuffisante : professionnels et TES » (répondant 36, personnel de soutien).

De manière plus générale, les résultats provenant des deux questions ouvertes mettent en lumière le caractère harmonieux et agréable du climat de l'école, tout comme l'ouverture à la diversité dans l'établissement. Plusieurs résultats mentionnent également que la collaboration et l'entraide entre collègues sont présentes et agréables.

- « C'est une petite école où tout le monde se voit, se parle. Small is beautiful » (répondant 15, enseignant).

- « Je ne me sens jamais seul avec les difficultés que je peux rencontrer avec mes élèves. Quelqu'un est là en tout temps » (répondant 08, enseignant).
- « Plusieurs personnes d'expérience sont toujours prêtes à aider et échanger » (répondant 13, enseignant).
- « J'apprécie l'ouverture des intervenants face aux enfants EHDAA » (répondant 03, enseignant).
- « [J'apprécie] le respect entre les membres du personnel et le climat général dans les classes » (répondant 0037, professionnel).

Par ailleurs, les résultats des questions ouvertes dénotent aussi la présence de besoins et de défis au sujet du soutien et des ressources disponibles dans l'école. En effet, les résultats de l'indicateur B21 mettent en évidence que les avis des répondants sont très partagés au sujet de l'efficacité des ressources de soutien mises en œuvre dans l'école. Quelques réponses aux questions ouvertes exposent aussi la présence de défis de collaboration dans l'école.

- « J'aimerais qu'il y ait plus de concertation et de communication entre les membres du personnel enseignant et ceux du service de garde » (répondant 08, enseignant).
- « J'apprécierais également un partage entre le service de garde et l'école ayant pour objet le bien-être de tous les intervenants, mais surtout celui des enfants » (répondant 35, professionnel).
- « Certains enseignants ne veulent pas travailler en équipe et rabaisent des collègues, ce qui fait des différences au niveau des apprentissages et ce qui est mis de l'avant. Cela crée des problématiques dans un même niveau et des répercussions non voulues sur les élèves » (répondant 02, enseignant).

Plusieurs résultats portent aussi sur l'état des bâtiments de l'école. En effet, les indicateurs B110 (42/60) et B111 (41/60) dénotent une zone de vulnérabilité relative à l'architecture des bâtiments de l'école. Quelques réponses aux questions ouvertes précisent celles qui proviennent de ces indicateurs.

- « Améliorer le bâtiment qui est vraiment désuet et mal adapté à la réalité de nos élèves » (répondant 11, enseignant).
- « Le milieu physique n'est pas propice à l'apprentissage, beaucoup d'améliorations sont nécessaires » (répondant 24, enseignant).
- « Moderniser l'école. Nous sommes dans une vieille école et il fait froid dans certaines classes et le gymnase est très petit » (répondant 33, professionnel).

À la lumière de ces extraits, il semble que le gymnase actuel ne convienne pas aux besoins de l'établissement, et que l'étroitesse et l'état vieillissant des bâtiments affectent la qualité des activités offertes dans l'école.

En somme, les résultats obtenus au moyen des questionnaires sont cohérents entre eux. En effet, la majorité des réponses aux questions ouvertes reflètent le caractère positif, mais également ouvert et collaboratif du climat de l'école. De manière générale, nos résultats montrent que les valeurs qui définissent la culture inclusive se sont taillé une place dans l'établissement (AEEAI, 2014 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; CSÉ, 2016 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012). Par ailleurs, les commentaires négatifs, ou à améliorer, concernent davantage des éléments relevant de l'organisation et des relations de travail. Plus précisément, le code de vie dans sa définition comme dans son application semble poser problème dans l'établissement. De plus, la communication et la concertation entre les intervenants des différents services offerts dans l'école semblent être insuffisantes,

parfois même insatisfaisantes. Les besoins en termes de soutien et de formation chez les enseignants sont déclarés insuffisants à plusieurs reprises, alors que l'organisation et la gestion de la différenciation pédagogique soulèvent un possible manque de cohésion entre les intervenants scolaires. Globalement, ces résultats correspondent aux écrits scientifiques au sujet des défis qu'implique le développement d'une culture inclusive (AEEAI, 2014 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; CSÉ, 2016 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012), comme nous l'avons exposé dans les deux premiers chapitres de ce mémoire.

4.2.2 Résultats des analyses thématiques : PE et CRGE

Le projet éducatif (PE) est un document d'une vingtaine de pages contenant plusieurs sections telles que la mission, les valeurs et leur actualisation dans l'établissement, les orientations et les objectifs s'y rattachant. Le document de la convention de gestion et de réussite éducative (CRGE) représente plus spécifiquement les liens entre le plan stratégique du Ministère et le projet éducatif de l'établissement, tout en explicitant l'opérationnalisation prévue pour les objectifs retenus pour l'année en cours. Le projet éducatif et la convention de gestion et de ressources éducatives sont donc des documents complémentaires.

Le PE et la CGRE doivent se conformer aux orientations du plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation (Annexe N) ainsi qu'aux orientations et aux buts de la convention de partenariat 2010-2015 de la commission scolaire d'appartenance.

Nous avons effectué une analyse thématique conjointe de ces deux documents. Nos résultats révèlent que l'établissement s'appuie sur des fondements de paix et de justice sociale, mais également sur les principes d'équité, d'éducabilité et d'évolution

continue. Le projet éducatif affirme une visée claire, soit celle d'outiller et de responsabiliser l'élève afin de le préparer aux études secondaires. Pour ce faire, l'établissement mise plus spécifiquement sur cinq valeurs : le respect, le courage, l'équité, la cohérence et la confiance.

Tableau 4.5 Résultats de l'analyse thématique du PE et du CRGE : valeurs et occurrences

Valeur	Occurrences
Cohérence	13
Équité	11
Collaboration	9
Communication	9
Qualité	7
Dynamisme	6
Responsabilité	6
Respect	6
Confiance	5
Volonté (courage)	4

Comme le présente le tableau précédent, nos résultats révèlent que la cohérence arrive au premier rang, avec 13 occurrences dans les documents analysés. De plus, la collaboration et la communication semblent prendre une place plus importante que le respect et le courage, comme le stipule le document original. Nous verrons plus loin dans cette section que d'autres résultats vont dans le même sens.

Divers enjeux pédagogiques, organisationnels et culturels ont été identifiés dans les deux documents. En effet, un portrait de l'école avait été réalisé par la direction en 2016-2017 afin d'identifier les points forts et les zones de vulnérabilité à considérer. En ce sens, les objectifs présents dans le projet éducatif sont centrés sur quatre grandes orientations principales :

1. le développement des compétences disciplinaires de base (français et mathématique) ;
2. le développement de relations saines et harmonieuses ;
3. le développement du sentiment d'appartenance et de sécurité des élèves ;
4. le développement d'une offre de services et d'activités parascolaires diversifiée.

Une dizaine d'objectifs spécifiques à chaque orientation sont ensuite formulés. Nos analyses ont permis d'identifier 42 stratégies employées par la communauté éducative pour assurer l'atteinte des objectifs ciblés ; celles-ci ayant ensuite été classées dans quatre grandes catégories. Les **stratégies de formation** visent à former le personnel intervenant auprès des élèves sur un sujet ou sur des pratiques permettant l'amélioration ou l'atteinte des objectifs. Les **stratégies de prévention** visent à agir sur un enjeu ou un objectif spécifique du PE par la diffusion d'informations ciblées ou encore la participation à des activités ou des projets qui valorisent ou proposent des solutions universelles et accessibles à tous. Les **stratégies d'implémentation** visent à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques ou éducatives reconnues efficaces au regard de l'amélioration ou l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs. Enfin, **les stratégies d'organisation** visent à assurer l'atteinte des objectifs par l'organisation des services, des ressources et du soutien disponible et offert aux élèves dans l'école.

Tableau 4.6 Résultats de l'analyse thématique du PE et de la CRGE : types de stratégies employés par l'établissement.

Stratégies	Nombre
Stratégies de prévention	19
Stratégies d'implémentation	14
Stratégies d'organisation	6
Stratégies de formation	3
Total	42

Le tableau précédent expose les résultats de la catégorisation des stratégies. À la lumière de cette opération, on remarque que l'établissement mise plus spécifiquement sur des stratégies de prévention (19) et d'implémentation (14) pour assurer l'atteinte de ces objectifs.

Afin de préciser nos résultats, nous avons ensuite analysé les moyens spécifiques pour mettre en œuvre les 42 stratégies présentées dans le tableau 4.6. Le nombre de stratégies et de moyens est différent, certaines stratégies employant plus d'un moyen à la fois. Un total de 56 moyens a donc été répertorié. Pour mieux exposer nos résultats, mais également afin de tenir compte de notre posture épistémologique, nous avons distingué les moyens selon leur rapport avec le microsysteme en deux grandes dimensions : les moyens qui ont **recours à des ressources internes**, c'est-à-dire le recours à des ressources ou des personnes présentes dans le microsysteme et les moyens qui ont **recours à des ressources externes**, donc qui se situent à l'extérieur de l'établissement. Nos analyses ont ensuite permis d'identifier deux genres de moyens : **la collaboration** (44) et **l'aménagement de ressources matérielles et/ou financières** (12).

En ce sens, la **collaboration locale** réfère à la mobilisation et la coordination du travail des ressources humaines employées dans l'école. La **collaboration systémique** signifie que l'école fait appel à des ressources humaines provenant du système auquel

le microsystème appartient (commission scolaire, service des ressources éducatives, autres établissements, etc.). Le **partenariat** réfère à des ressources externes au(x) système(s) d'appartenance (services municipaux, des organismes ou des fondations, etc.). Ainsi, **l'aménagement des ressources matérielles et financières** réfère à des moyens de nature plus administrative, la collaboration relevant davantage de l'organisation du travail et des relations entre les intervenants scolaires.

Le tableau suivant présente les résultats de cette catégorisation. La couleur verte (recours à des ressources internes) et la couleur jaune (recours à des ressources externes) représentent les résultats en lien avec ces dimensions. Les résultats présentant les moyens relevant de la collaboration sont présentés en bleu, ceux relevant de l'aménagement des ressources matérielles et financières en orangé.

Tableau 4.7 Résultats de l'analyse thématique du PE et de la CRGE : moyens employés par l'établissement pour déployer les stratégies découlant des objectifs du projet éducatif.

Moyens	Recours à des ressources internes		Recours à des ressources externes	
	Aménagement des ressources matérielles ou financières	Collaboration locale	Collaboration systémique	Partenariat
Stratégies				
Prévention	7	10	4	7
Implémentation	3	10	4	-
Organisation des services	2	3	-	1
Formation	-	2	2	1
Sous-total catégorie de moyens	12	25	10	9
Sous-total par dimension	37		19	
Sous-total par famille de moyens	12	44		
Total	56			

Les résultats du tableau précédent exposent la présence plus importante de moyens nécessitant le recours à des ressources internes (37) qu'externes (19). Plus précisément, la collaboration locale (25) est le moyen le plus fréquemment utilisé, toutes catégories de stratégies confondues. La comparaison des résultats du tableau 4.6 (p. 121) avec ceux du tableau 4.7 (p. 122) vient préciser quelques éléments. En effet, les stratégies de prévention nécessitent l'emploi de plusieurs moyens diversifiés, donc de ressources variées pour être mises en œuvre. Il semble d'ailleurs que le partenariat sert davantage à la mise en œuvre de stratégies préventives dans cet établissement. Les stratégies d'implémentation, tout comme les précédentes, utilisent des moyens et ressources variés. On remarque cependant que les *moyens collaboratifs* (14/17) et les *ressources internes* (13/17) sont priorisés pour ce type de stratégie. Les stratégies d'organisation des services utilisent majoritairement des moyens qui ont recours à des ressources internes (5/6) les moyens étant à la fois collaboratifs et administratifs. Enfin, les **stratégies de formation** utilisent davantage des moyens qui ont recours à des ressources externes (3/5), la totalité des moyens étant de nature collaborative (5/5).

De manière générale, les résultats provenant des analyses appliquées sur ces deux documents mettent en lumière de nombreuses caractéristiques de l'école inclusive, comme l'a proposé notre chapitre 2. En effet, l'étude des valeurs, des stratégies et des moyens émanant de nos analyses permet de mettre en lumière la grande place qu'occupent les relations entre les acteurs (Rousseau *et al.*, 2015) dans cette école. En effet, la collaboration et la communication sont les deux éléments qui ressortent dans toutes les analyses appliquées à ces documents. De plus, les stratégies et les moyens employés par l'école mettent en lumière l'importance accordée à la prévention, à la qualité de l'enseignement, tout comme à la formation continue. Tous ces éléments s'inscrivent dans la foulée des écrits scientifiques au sujet des écoles inclusives (AEEAI, 2014 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; CSÉ,

2016 ; Dubé *et al.*, 2015 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012).

4.2.3 Résultats des analyses thématiques : Code de vie

Nous avons procédé à diverses analyses thématiques sur le code de vie. Nos résultats révèlent la présence de fondements de paix sociale et de bien-être collectif. En effet, l'école vise la création et le maintien d'une école harmonieuse, paisible et sécuritaire. En ce sens, l'établissement considère la gestion des comportements comme une responsabilité commune. Elle propose des règles de vie et le respect de ces règles agit en tant que levier de gestion adapté au profil de chaque élève. L'école mise sur des principes de citoyenneté et d'engagement de la part de tous. La responsabilisation est utilisée comme un levier éducatif, notamment par l'intervention, la réflexion et la réparation. Les valeurs qui sous-tendent le code de vie sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 4.8 Résultats de l'analyse thématique du code de vie : valeurs et occurrences

Valeurs		Occurrences
Respect	Respect de soi et des autres	23
	Respect du milieu de vie et du matériel	11
Sécurité		13
Confiance		2

Nos résultats révèlent que le respect est la valeur prédominante de ce document, avec un total de 34 occurrences. Ce résultat est en lien avec la nature du document. Plus

précisément, c'est le respect de soi et des autres (23) qui revient le plus fréquemment, le respect du milieu de vie et du matériel (11) étant également souligné. L'aspect de la sécurité (13) étant remis fréquemment de l'avant, on remarque que c'est davantage celui-ci qui est ciblé par le document du code de vie. Enfin, la confiance (2), lorsqu'elle est soulevée dans les résultats, incite à la responsabilisation de l'élève, comme mentionné précédemment.

Dans cette foulée, le document expose le fait que l'établissement mise sur la responsabilisation des élèves, tout comme sur la notion de « mérite » pour assurer un climat positif dans l'école. En effet, le code de vie s'opérationnalise à l'aide d'un système de pointage régulé dans une évaluation trimestrielle. Tout comme le bulletin scolaire, il fait l'objet d'un compte-rendu basé sur une note exprimée en pointage, le tout à l'intérieur d'une période donnée. Pour chaque trimestre, un total de 100 points est attribué à chaque élève. Un nombre minimal de points perdus trace la limite entre la récompense (réussite) ou la conséquence (échec). En cours de trimestre, l'élève peut perdre des points (punition négative) s'il commet un geste jugé répréhensible ou s'il enfreint une règle. Un pointage est alors associé à la nature, la gravité et l'intensité du geste, plus qu'à ses intentions ou son contexte. Par la suite, l'élève doit réparer son geste (punition positive) à l'aide d'un des moyens proposés dans une courte liste, ceux-ci étant principalement basés sur la réparation et la réflexion critique. Aucun point ne peut être accumulé ou gagné pendant le trimestre. Au bout du trimestre, c'est donc le cumul de mauvais gestes qui est représenté par ledit pointage. Un élève ayant perdu un nombre trop important de points se verra de nouveau puni par le retrait de sa participation à l'activité-récompense de l'école (punition négative). Le début d'un nouveau trimestre remet alors les compteurs non pas à zéro, mais bien à cent dans ce contexte.

Tel qu'exposé dans le paragraphe précédent, l'école utilise des techniques éducatives comportementales axées sur l'attribution de punitions en réaction à des paroles ou des gestes commis par les élèves au cours du trimestre. En effet, le processus mise sur la surveillance des mauvais comportements, plutôt que sur l'enseignement ou la valorisation de comportements positifs. Bien que l'on puisse entrevoir l'emploi d'occasions d'apprentissage par la réflexion et l'autorégulation, les gestes de réparation proposés dans le code de vie ne sont appliqués qu'en réaction à une action jugée répréhensible, donc dans une perspective punitive. De ce fait, c'est la réussite par la conformité au code qui est davantage mise en valeur, et ce, au détriment des expériences et des émotions (Dupriez, 2015). Ce constat positionne les processus et les mécanismes employés par l'école dans une perspective de normalisation (Thomazet, 2008 ; Paré et Trépanier, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2015), ce qui ne correspond pas aux valeurs et les principes de l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; CSÉ, 2016 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012).

Ainsi, nos résultats exposent une forme d'incohérence entre les valeurs et les principes qui guident le projet éducatif et ceux du code de vie de l'école. Cette incohérence est également perceptible dans les résultats du questionnaire sur les indicateurs de l'éducation inclusive présentés précédemment. En effet, les réponses aux indicateurs B26 et B29, ainsi que certaines réponses aux questions ouvertes évoquent que la mise en œuvre du code de vie dans l'école suscite des questionnements importants.

4.3 Interprétation des résultats

Comme mentionné plus haut, ce premier regard sur la culture de l'établissement s'est centré sur l'analyse de documents internes ainsi que sur les résultats des réponses au

questionnaire sur les indicateurs de l'éducation inclusive. De manière générale, les résultats provenant de ces premières analyses vont dans le même sens que les écrits scientifiques recensés au sujet de la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

En premier lieu, ces résultats ont permis de confirmer que l'école sélectionnée correspondait au profil recherché dans le cadre de notre projet. En effet, nos résultats ont permis de révéler la présence de plusieurs caractéristiques des écoles inclusives, notamment par l'entremise de valeurs collaboratives, d'un souci pour la qualité des pratiques d'enseignement, tout comme de l'importance de la prévention et de la formation continue. La présence d'un climat positif et de relations collaboratives entre les intervenants scolaires a également été soulevée par nos résultats (AEEAI, 2014 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; CSÉ, 2016 ; Dubé *et al.*, 2015 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012).

Tout comme le stipule la recherche scientifique à cet effet, les conditions qui facilitent et favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive sont souvent difficiles à mettre en place dans le quotidien des écoles (Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015). Nos résultats vont dans le même sens, comme l'expose la comparaison des résultats de la figure suivante.

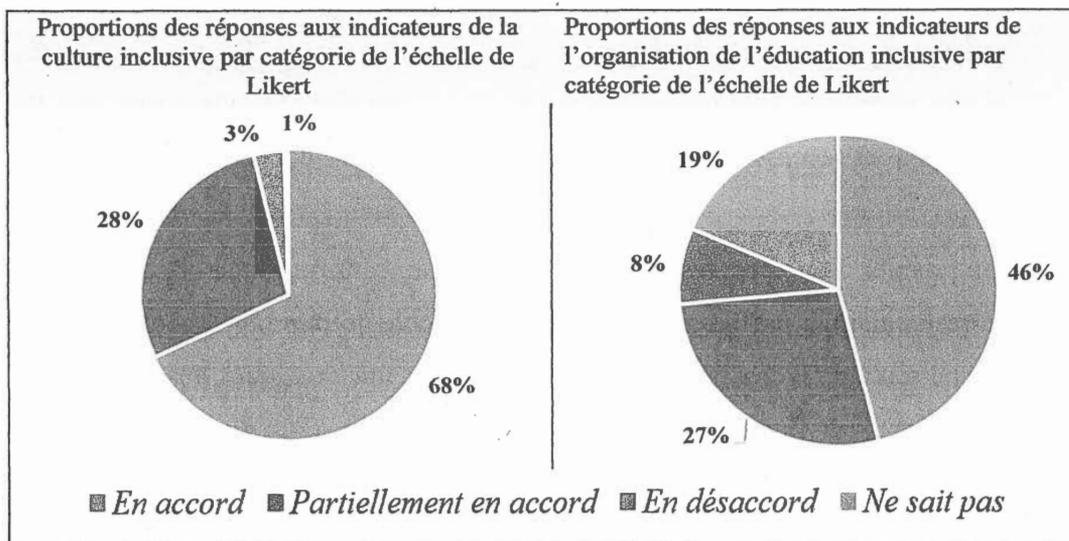


Figure 4.8 Proportions des réponses aux indicateurs des dimensions portant sur la culture et l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement par catégorie de l'échelle de Likert

Les résultats de la figure 4.8 montrent que les valeurs, les principes et les fondements qui définissent la culture inclusive sont généralement bien accueillis dans l'école et font preuve d'une certaine cohérence entre les participants à l'étude. Toutefois, la dimension organisationnelle, traitant davantage des pratiques et des conditions de mise en œuvre dans l'école, obtient une moins grande proportion de réponses positives.

Dans la même foulée, nos résultats dévoilent que la culture d'établissement est actuellement en mouvement (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Lugan, 2009 ; Rocque *et al.*, 2011 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Schein, 1985). En effet, la présence d'incohérences théoriques dans les écrits descriptifs, la dispersion des réponses à certains indicateurs relatifs à la culture ou l'organisation de l'éducation inclusive dans l'établissement ; tout comme la présence de commentaires évoquant la nécessité de réfléchir, voire de changer certaines pratiques, sont des exemples concrets de ce mouvement qui caractérise les écoles inclusives (Bélanger et Duchesne, 2010 ;

Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; CSE, 2016 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012).

On remarque également que les valeurs auxquelles adhèrent les membres de la communauté éducative, telles que révélées par nos diverses analyses, sont généralement en accord entre elles, mettant en lumière la place importante qu'occupe la collaboration dans cette école. À cet effet, les valeurs prédominantes mentionnées explicitement dans le projet éducatif seraient probablement à revoir. Dans le même sens, puisque nos résultats exposent une incohérence entre les valeurs du projet éducatif et du code de vie, harmoniser la cohérence entre ces deux documents internes permettrait une meilleure représentation de la culture d'établissement.

À la lumière de ce premier résultat, une courte rencontre en suivi à l'analyse de ces résultats préliminaires a été tenue avec la direction d'établissement. Ces premiers résultats donnant des informations pertinentes, nous avons présenté une partie de ces derniers à la direction, et ce, afin d'en assurer la validité avant de procéder à la rédaction finale de ce mémoire, mais également dans une perspective de partage et de collégialité. Une copie des différents aspects abordés avec la direction lors de cet entretien a été ajoutée en annexe (Annexe O). La direction a alors confirmé que son équipe-école travaillerait à la redéfinition du code de vie pour l'année scolaire 2018-2019.

En portant un regard plus spécifique sur les pratiques déclarées dans les entretiens microsystemiques, la section suivante permettra d'atteindre les objectifs spécifiques de notre projet, tout en s'orientant vers la réponse à la question de recherche.

4.4 La culture organisationnelle microsystemique

La tenue des entretiens semi-dirigés dans l'établissement a permis de recueillir des informations plus spécifiques auprès d'acteurs signifiants dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans l'école. Tout en répondant aux objectifs de recherche, nous exposerons les résultats de ces entretiens.

Cette section se divisera donc en trois sous-sections. La première sous-section s'attardera à décrire les pratiques réputées pour qualifier l'établissement d'« inclusif » dans sa commission scolaire. En effet, l'établissement sélectionné a été recommandé en ce sens dans le cadre de notre processus d'échantillonnage (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La deuxième sous-section exposera les perceptions et croyances des participants à l'étude. La présentation des pratiques organisationnelles fera l'objet de la troisième sous-section, le chapitre se clôturant par l'interprétation de tous les résultats.

4.4.1 Les pratiques d'intégration scolaire

La présence de classes spécialisées dans l'établissement sélectionné pour ce projet date de plusieurs années. Dans cette école, l'intégration des élèves inscrits en classe spécialisée dans les classes ordinaires est cependant une pratique courante.

Nos résultats mettent en lumière la présence de pratiques d'intégration sociale et pédagogique (Vienneau, 2002). Le tableau suivant présente les grandes lignes des pratiques d'intégration déclarées par les participants aux entretiens semi-dirigés. Les résultats sont présentés en s'inspirant des niveaux d'intégration proposés par Vienneau (2002), tout en exposant plus précisément les pratiques déclarées.

Tableau 4.9 Synthèse des pratiques d'intégration déclarées classées selon une adaptation de Vienneau (2002)

Intégration sociale	Intégration pédagogique
Pratique d'intégration visant plus spécifiquement l'éducation et la socialisation d'un ou plusieurs élèves.	Pratique d'intégration visant l'éducation, la socialisation et la qualification d'un ou plusieurs élèves fréquentant une classe spécialisée.
Contextes d'application déclarés : a) Visites planifiées d'un élève de classe spéciale dans cours de spécialité, une activité spéciale ou un projet se tenant dans une classe ordinaire. b) Intégration dite <i>inversée</i> : Visites planifiées d'un ou de plusieurs élèves de classe ordinaire en classe spéciale.	Contexte d'application déclaré : <ul style="list-style-type: none"> • Intégration d'un élève inscrit en classe spécialisée dans un cours de classe ordinaire pour une discipline spécifique.
Condition déclarée : <ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage et l'évaluation demeurent la responsabilité de l'enseignant de classe spécialisée. 	Condition déclarée : <ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage et l'évaluation de la discipline ciblée deviennent la responsabilité de l'enseignant de classe ordinaire

L'intégration sociale s'inscrit dans les missions d'éducation et de socialisation du PFEQ (Vienneau, 2002 ; MEQ, 2001c). Elle implique la présence d'un élève inscrit en classe spécialisée dans la classe ordinaire, sans toutefois tenir compte de l'aspect scolaire ou évaluatif relié au contexte d'intégration. À ce sujet, la direction souligne que :

- « Lorsqu'au niveau des apprentissages c'est vraiment trop difficile [d'intégrer une matière ou une discipline pour un élève de la classe spécialisée], on se pose la question suivante : qu'est-ce qu'on veut qu'il devienne comme citoyen ? Alors des fois ça va être la socialisation qu'on va travailler ou bien on va faire de l'intégration inversée » (direction d'établissement).

Dans le cadre de notre projet de recherche, plusieurs contextes d'intégration sociale (Vienneau, 2002) ont été étudiés. Entre autres, l'intégration dite « inversée » se déroule en classe spécialisée, par l'entremise de tutorat (Tremblay, 2012), pour la tenue d'un

projet ou d'une activité spécifique ou encore pour venir en aide à l'enseignante. L'intégration sociale (Vienneau, 2002) est également utilisée comme levier de sensibilisation à la différence (Rousseau *et al.*, 2015). En effet, les élèves des classes ordinaires qui agissent comme des tuteurs sont parfois sélectionnés stratégiquement.

- « [On a choisi un élève tuteur qui] avait des problèmes de comportement, c'était pour le sensibiliser à la différence » (éducateur spécialisé).
- « Ils [des élèves de classes ordinaires] viennent donner du soutien à nos élèves de classes spécialisées ; [...] C'est aussi pour qu'ils viennent voir la classe, pour qu'ils s'intègrent dans notre classe aussi » (enseignant en classe spécialisée).

D'autre part, l'intégration sociale (Vienneau, 2002) peut également être planifiée et organisée dans l'horaire personnel d'un élève inscrit en classe spécialisée. Dans cette école, les cours d'éducation physique, d'arts et de musique sont plus souvent choisis pour ce type d'intégration. Une discipline qui intéresse fortement l'élève de classe spécialisée, ou dans laquelle l'élève performe au-delà de son cycle d'appartenance pourrait également être ciblée. À titre d'exemple, un élève de premier cycle inscrit en classe spécialisée pourrait fréquenter une classe de 3^e année pour le cours de science et technologie afin de se développer sur le plan social.

Pour ce qui est de l'intégration pédagogique (Vienneau, 2002), elle constitue en un aménagement du temps (Dubé, 2007 ; Rousseau *et al.*, 2015) et des conditions de scolarisation officielles d'un élève inscrit en classe spécialisée. En effet, ce type d'intégration exige de l'enseignant de la classe ordinaire qu'il devienne officiellement responsable des apprentissages et de l'évaluation d'une discipline choisie selon les capacités et les besoins d'un élève de la classe spécialisée. Par conséquent, l'horaire de l'élève est aménagé afin que l'élève suive les cours de la discipline ciblée dans la classe

ordinaire. Cet aménagement temporel exige alors une coordination entre les enseignants des classes ordinaires et spécialisées (Dubé, 2007 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015). D'une part, l'enseignant de la classe ordinaire doit tenir compte des périodes de présence de cet élève dans son horaire hebdomadaire et planifier les activités pédagogiques de la discipline ciblée en conséquence. D'autre part, l'enseignant de la classe spécialisée doit tenir compte des périodes d'intégration de ce même élève ; ce dernier quittant la classe spécialisée sporadiquement. Ainsi, les contenus abordés dans les deux classes, au moment des périodes d'intégration pédagogique, doivent être ajustés en conséquence et les enseignants des deux classes se concerter.

À cet effet, le défi de l'enseignant de la classe spécialisée est jugé plus complexe, puisqu'il doit composer avec les sorties de classe de plusieurs élèves, dans un même temps ou dans des temps différents, et selon des objectifs différents.

- « Cette année par exemple, j'ai un élève que je dois évaluer en arts, en sciences et en mathématiques, mais que je ne le vois presque jamais, car il est en intégration dans plusieurs autres matières. Agencer tout ça, ça fait un beau casse-tête et c'est très difficile » (enseignant en classe spécialisée).

Dans cet extrait, l'enseignant de la classe spécialisée expose un malaise vécu dans un contexte spécifique d'intégration pédagogique. En effet, nos résultats exposent que les pratiques d'intégration, qu'elles soient sociales ou pédagogiques, influencent la qualité et la quantité des périodes d'enseignement octroyées aux élèves ciblés, ce qui semble nuire au respect du régime pédagogique prescrit par le Ministère. Bien que la centration sur le curriculum ait été identifiée comme une condition défavorable aux pratiques d'intégration et d'inclusion (Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015), l'enjeu qui en découle demeure un problème soulevé dans nos résultats.

L'extrait précédent soulève également la complexité qu'ajoutent les pratiques d'intégration au travail de l'enseignant en classe spécialisée. Accueillant déjà plusieurs élèves de parcours et de niveaux scolaires multiples dans sa classe, tenir compte de la présence ou l'absence des élèves qui vivent de l'intégration ajoute un élément de plus à considérer dans le déroulement des activités quotidiennes de la classe spécialisée. En conséquence, une bonne gestion de classe, mais également une grande autonomie de la part des élèves de la classe spécialisée semble nécessaire pour assurer la réussite, voire la possibilité de mettre en œuvre des pratiques d'intégration (Rousseau *et al.*, 2015 ; Vienneau, 2002).

- « Avant, ce n'était pas possible de programmer ou d'implanter d'autres périodes d'intégration. Étant donné que j'ai plusieurs niveaux à enseigner, je ne peux pas m'occuper de tous les élèves en même temps. Si je prends, par exemple, mon groupe de 4e année, j'ai besoin que l'éducateur spécialisé s'assure que les autres élèves qui sont en ateliers ou en travail personnel sont autonomes. Quand tout fonctionne vraiment bien, parfois c'est possible que l'éducateur spécialisé accompagne graduellement un élève en classe ordinaire » (enseignant en classe spécialisée).

- « Cette année, j'ai finalement pu intégrer plus d'élèves. Il a fallu attendre que tout soit de notre côté pour que je puisse sortir de la classe pour accompagner graduellement si c'était nécessaire » (éducateur spécialisé).

Comme l'exposent ces extraits, l'enseignant de la classe spécialisée utilise le regroupement d'élèves (Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012) comme stratégie afin de tenir compte de la diversité dans sa classe et ainsi favoriser la différenciation pédagogique. Toutefois, les propos exposent que l'usage de ces pratiques reconnues par la recherche demeure insuffisant pour assurer la mise en œuvre de pratiques d'intégration, et ce, malgré la présence de deux éducateurs spécialisés à temps plein dans l'école.

Selon les données recueillies et analysées, il semble donc que le climat et la gestion quotidienne des classes spécialisées et ordinaires doivent d'abord être évalués avant de procéder à l'intégration d'un élève. En effet, les participants à l'étude exposent clairement qu'une bonne autonomie et un bon comportement social, autant de la part des élèves de la classe spéciale que de ceux de la classe ordinaire, sont des éléments jugés essentiels à considérer pour assurer la mise en œuvre de pratiques d'intégration dans les classes ordinaires.

Dans cette école, les pratiques d'intégration sociale ou pédagogique sont planifiées et régulées de manière collaborative ; chaque cas d'intégration étant traité individuellement.

- « Il n'y a pas encore de démarche écrite, mais c'est toujours la même démarche qui est faite pour intégrer un élève. Ça pourrait faire partie de nos politiques éventuellement » (direction d'établissement).

La figure de la page suivante présente les grandes étapes et actions que dévoilent nos résultats au sujet de cette démarche.

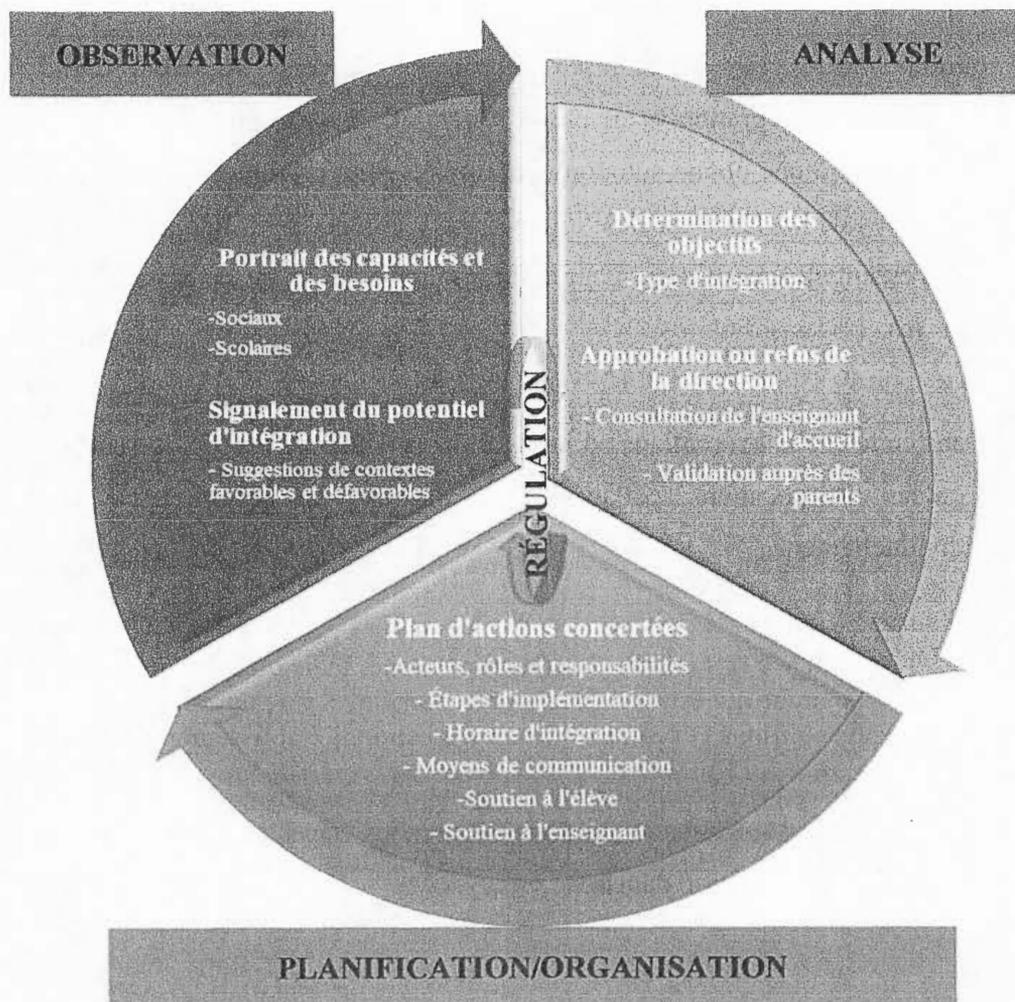


Figure 4.9 Démarche déclarée pour l'intégration d'un élève en classe ordinaire

Telle que décrite, la démarche d'intégration s'avère un processus itératif impliquant la participation de nombreux acteurs gravitant autour de l'élève. En effet, les enseignants, les professionnels, la direction et les éducateurs spécialisés sont consultés, de même que les parents et l'élève concerné. La régulation continue est au cœur de la démarche, les intervenants s'ajustant selon l'évolution des conditions et des paramètres de chaque

situation, mais également du développement des compétences sociales et scolaires de l'élève concerné.

- « Quand on finit l'année scolaire, on sait souvent déjà quels élèves seront ou pourraient être intégrés en classe ordinaire l'année suivante. [...] D'ailleurs, on essaie de faire les groupes en conséquence. En début d'année suivante, aux rencontres de plans d'intervention, on convient de tout ça avec les parents. On va les rencontrer, ils vont voir dans la classe, etc. » (direction d'établissement).

De manière générale, la concertation et l'acceptation de la direction pour planifier l'intégration d'un élève surviennent à la suite de nombreuses observations et consultations de l'équipe.

- « On se rencontre en équipe avec des adultes significatifs pour l'élève avant de signaler le potentiel d'intégration. Ça peut être l'enseignante de la classe spécialisée ou l'éducatrice spécialisée, des spécialistes comme la psychologue, l'orthophoniste ou la direction par exemple » (éducateur spécialisé).

Les conditions et les paramètres généraux de même que la détermination de l'enseignant d'accueil se font ensuite par la direction, qui prend le temps d'analyser la situation et de rencontrer le ou les enseignants ciblés et discute des conditions et paramètres envisageables.

- « Je connais mes enseignants. Je me questionne sur leur personnalité, où ils en sont dans leur développement, la composition actuelle de leur classe, etc. [...] J'essaie d'avoir de la bienveillance pour l'élève, d'abord et avant tout, mais aussi pour les enseignants. Je prends la peine de leur demander leur point de vue. [...] J'expose aussi les paramètres. Je leur offre aussi plus de soutien si je sais que ça va être plus difficile pour l'enseignant ou pour l'élève » (direction d'établissement).

Ensuite, l'équipe d'intervenants établit un plan d'action, celui-ci impliquant la définition de rôles et de responsabilités de chacun. Les ajustements à l'horaire de l'élève et à celui des enseignants sont d'abord planifiés. Une séquence d'actions est ensuite convenue pour préparer l'élève de la classe spécialisée, ainsi que l'enseignant et les élèves qui l'accueilleront. En effet, nos résultats confirment la nécessité de faire quelques aménagements de temps et d'environnement.

- « Par exemple, pour Jean [pseudonyme], il faut s'assurer de quelques éléments pour que son intégration réussisse. Ça pourrait vouloir dire, par exemple, que je vais essayer de mettre un peu plus de temps de T.E.S. dans la classe ordinaire qui l'accueillera » (direction d'établissement).

Dans le même sens, l'extrait suivant démontre que les premières périodes d'intégration sont plus encadrées par les intervenants. Dans ce cas-ci, c'est l'éducateur « de plancher » qui prend d'abord la charge pour la transférer ensuite à l'éducateur de la classe spécialisée.

- « Au début de l'année, c'était l'éducateur de plancher qui aidait nos élèves pour l'intégration au régulier [...]. Il accompagnait alors mes élèves les premières fois qu'ils intégraient la classe ordinaire, les aidait à s'organiser pour qu'ils n'oublient pas leur période d'intégration. Il organisait aussi la communication avec les parents et vérifiait si la période d'intégration s'était bien passée. Maintenant, l'éducateur de plancher me vient en aide uniquement dans le besoin » (enseignant de classe spécialisée).

Telle que déclarée, la démarche d'intégration est un exemple exposant de nombreux éléments qui décrivent les écoles et les pratiques inclusives dans la littérature scientifique. Entre autres, le caractère collaboratif de la mise en œuvre des pratiques d'intégration, tout comme la place importante qu'occupent la communication et les relations entre les intervenants (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2011 ;

Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau, 2015 ; Tremblay, 2012 ; Vienneau, 2002) en sont de bons exemples.

La description de la démarche expose aussi l'engagement et la flexibilité des intervenants impliqués dans celle-ci (Massé, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Tremblay, 2012 ; Vienneau, 2002). En effet, les intervenants impliqués semblent accepter de réorganiser leurs tâches pendant une période déterminée pour assurer la réussite de l'intégration de l'élève. Par ailleurs, nous exposerons plus loin dans ce mémoire que les pratiques d'intégration demeurent perçues comme une surcharge de travail pour les enseignants (Rousseau *et al.*, 2015).

La présente sous-section visait à mieux décrire les pratiques d'intégration étant actuellement mises en œuvre dans l'établissement. En effet, c'est en raison des références et des recommandations reçues lors du processus d'échantillonnage par réputation (Savoie-Zajc, 2007) que cet établissement a été sélectionné pour cette étude; la description de ces dernières s'avère donc importante afin de bien décrire le cas étudié. La sous-section suivante présentera une autre pratique novatrice et inclusive faisant actuellement la renommée de l'établissement avant de laisser place aux attitudes et aux croyances qui sous-tendent leur mise en œuvre.

4.4.1.1 Accessibilité universelle d'un local de répit préventif

L'analyse de nos résultats a fait ressortir la présence et l'accessibilité universelle à un local de répit dans l'école. Ce local est aménagé et géré par un technicien en éducation spécialisée. Le local est une petite salle séparée en deux grandes sections avec des rideaux. L'une des sections est un espace plus douillet et aménagé avec des lumières tamisées, un matelas et des coussins.

- « C'est une salle d'éclairage sans néon, l'éclairage est tamisé. On essaie de ne pas mettre trop d'éléments sur les murs qui pourraient surcharger l'élève. On va installer une lumière bleue ou mauve [...] offrir des éléments, des objets sensoriels pour les aider à s'apaiser. Comme des coussins, des tissus doux » (éducateur spécialisé).

L'autre section offre deux bureaux de travail, toujours dans une luminosité tamisée, ainsi qu'un espace plus ouvert dans lequel un élève pourrait utiliser un trampoline ou un ballon, selon ses besoins. L'objectif de ce local est de prévenir les bris de fonctionnement en salle de classe.

- « Il arrive parfois que [de rester toute la journée ou toute la période dans la classe] pour l'enfant c'est trop difficile. Parfois c'est la proximité des autres, c'est l'environnement, c'est trop chargé. Alors ils ont besoin d'avoir une pause, ils ont besoin de pouvoir se reposer. [...] On a aussi des enfants qui ont besoin de se stimuler, on a ce qu'il faut pour les aider » (direction d'établissement).

La fréquentation de ce local est généralement organisée dans le temps et fait partie du plan d'intervention des élèves. Pour y avoir accès, une démarche similaire à celle présentée dans la sous-section précédente est mise en place par l'équipe-école. Par exemple, un enseignant de classe ordinaire pourrait interpeller l'éducateur « de plancher » afin de lui partager ses questionnements ou ses inquiétudes au sujet d'un élève de sa classe. L'éducateur « de plancher » pourrait alors venir observer l'élève, ou encore l'inviter à visiter son local à quelques reprises dans le but de vérifier si cette mesure préventive peut convenir à ses besoins. La fréquentation du local de répit pourrait ensuite se solder en une mesure de flexibilité pédagogique, ou encore se retrouver au plan d'intervention d'un élève.

- « Il y a [des élèves pour qui] c'est déjà organisé, il y en a d'autres que c'est sporadique, mais on informe quand même le parent. [...] Quand c'est organisé, les parents sont avisés et ça fait partie du plan d'intervention. Si ce n'est pas écrit, c'est parce qu'on le teste. Si on voit que c'est concluant, on l'ajoute au plan d'intervention » (direction d'établissement).

Cette pratique est une initiative de l'équipe-école qui a débuté il y a quelques années déjà. La direction mentionne qu'il a fallu traverser une période plus difficile avant d'arriver à la mise en place officielle et concertée de ce dispositif. Les échanges multidisciplinaires, la réflexion collective et la concertation semblent avoir mené l'équipe-école vers l'abandon de l'utilisation du local comme une pratique de retrait ou de punition.

- « Quand je suis arrivé ici, ce local était plus en mode coercitif. Avec l'arrivée des nouveaux professionnels, les échanges et les questionnements (qu'est-ce qui appartient à qui, à quoi ?) ; cela a fait en sorte qu'on a changé nos interventions et la vocation du local » (direction d'établissement).

L'historique de la mise en place de ce local est un bel exemple de recadrage (Josserand et Perret, 2000) issu de la collaboration entre les acteurs de terrain. Tout comme dans le mésosystème (section 4.1.4), l'arrivée de nouveaux professionnels, donc de nouvelles connaissances et perspectives dans l'équipe-école, a révélé, dans ce cas-ci, la présence d'un écart entre les pratiques et les cultures individuelles des acteurs. Pour gérer cette situation, les échanges entre les membres de l'équipe-école ont provoqué un changement de logique (Josserand et Perret, 2000), notamment afin de rendre l'utilisation de ce local préventive plutôt que réactive ou punitive.

Les deux sous-sections précédentes ont permis de mieux décrire deux pratiques qui font actuellement la renommée de l'établissement dans la commission scolaire au

regard de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Cet exercice vient ajouter des éléments descriptifs à la culture de l'établissement. La section suivante permettra de situer dans quelles perspectives ces pratiques sont mises en œuvre au quotidien.

4.4.2 Perceptions et croyances des participants à l'étude

Les pratiques décrites dans la section précédente sont mises en œuvre par différents acteurs de terrain. Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel elles sont accomplies et orchestrées, nous avons questionné les participants aux entretiens semi-dirigés sur leur conception de l'éducation inclusive et sa mise en œuvre dans l'école. Dans le cadre du projet de recherche, trois volontaires ont accepté de participer aux deux entretiens semi-dirigés tenus à cet effet. Pour faciliter la présentation et l'interprétation des résultats, nous présenterons les résultats de l'entretien de groupe et de l'entretien avec la direction de l'établissement scolaire dans deux sous-sections distinctes.

4.4.2.1 Résultats émanant de l'entretien de groupe

Un enseignant et un technicien en éducation spécialisée ont accepté de participer volontairement à l'entrevue de groupe. Les résultats suivants représentent donc les propos de ces deux participants.

Le premier exercice de segmentation catégorielle a permis de faire ressortir les valeurs émanant du discours de ces participants. Le respect, la collaboration, la communication, la flexibilité et l'engagement ont été soulevés fréquemment par ces derniers. Ces valeurs vont dans le même sens que les résultats présentés dans la

section 4.2 de ce mémoire, tout en s'inscrivant dans la foulée des écrits scientifiques recensés au sujet de l'éducation inclusive qui soulignent la présence de ces valeurs dans les écoles inclusives (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; 2011 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau, 2015 ; Tremblay, 2012 ; UNESCO, 2005, 2009). Toutefois, il importe de les interpréter à la lumière des croyances qui les sous-tendent. À ce sujet, nos résultats montrent que les perceptions et des croyances se situent dans plusieurs approches.

- « Les élèves qui peuvent aller en intégration c'est parce que ça va bien en classe spécialisée. [...] Ils ont acquis des conventions de classe, par exemple, attendre son tour avant de parler, lever la main [...] pour que ça fonctionne en classe ordinaire » (enseignant de classe spécialisée).
- « À chaque fois qu'on intègre un élève, c'est parce qu'on sent qu'il a la capacité de le faire. On sent qu'il est autonome, qu'il a certaines caractéristiques qu'il a d'acquis[es] » (éducateur spécialisé).

Lorsqu'on aborde la scolarisation des élèves qui fréquentent actuellement les classes spécialisées de leur établissement, les participants mentionnent que la fréquentation d'une classe spécialisée est « un passage essentiel » permettant aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme de développer des attitudes et des comportements indispensables à une scolarisation ordinaire. Ces résultats soulignent que les intervenants des classes spécialisées considèrent l'intégration de leurs élèves en classe ordinaire uniquement lorsque certains défis scolaires et sociaux sont relevés, ce qui s'apparente davantage à une approche médicale du handicap (Paré et Trépanier, 2012).

Dans cette perspective, les croyances s'inscrivent davantage dans des principes de normalisation, exigeant que l'élève se conforme aux normes et aux règles générales des classes ordinaires, tout en se positionnant dans une conception à la fois médicale et environnementale du handicap (Fougeyrollas, 2010 ; Paré et Trépanier, 2012 ;

Rousseau *et al.*, 2015 ; Thomazet, 2008). Dans le même sens, les deux participants décrivent l'éducation inclusive comme une pratique d'intégration en classe ordinaire.

- « L'éducation inclusive, c'est le fait d'intégrer des enfants à besoins particuliers dans des classes ordinaires » (éducateur spécialisé).
- « L'éducation inclusive signifie d'inclure des EHDAA dans des classes régulières, mais autant au niveau académique que social » (enseignant de classe spécialisé).

Les participants caractérisent d'ailleurs leur établissement « d'inclusif et ouvert à la diversité », spécifiquement parce qu'il met en œuvre ces pratiques d'intégration (Vienneau, 2002). D'autres propos exposent toutefois la place qu'occupent les élèves des classes spécialisées dans l'école au quotidien.

- « Les élèves des classes spécialisées sont toujours invités à participer aux activités de l'école. En général, ils y vont, ils participent » (enseignant de classe spécialisée).
- « Ils [les élèves vivant de l'intégration en classe ordinaire] ont des amis dans leur classe ordinaire et ils ont des amis dans leur classe spéciale aussi » (éducateur spécialisé).

Ces propos se rapprochent davantage des caractéristiques d'une école inclusive, c'est-à-dire qui compose avec la diversité des élèves qui la fréquentent (CSÉ, 2016 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012). Ils ne sont cependant pas la résultante de perceptions ou de croyances, mais plutôt de faits visant à décrire la culture de l'école.

D'autre part, nos résultats évoquent également certaines croyances relatives à la mise en œuvre des pratiques d'intégration dans l'école. En effet, les pratiques d'intégration

demeurent perçues comme une charge de travail supplémentaire (Rousseau *et al* ; 2015) par les participants.

- « Il y a déjà des élèves en classe ordinaire qui ont des besoins particuliers, quand on intègre ceux de la classe spécialisée pour une ou deux périodes, ils ne le comptent pas comme des élèves en plus. C'est de l'accueil volontaire » (éducateur spécialisé),
- « C'est sûr que ça apporte quand même un travail supplémentaire pour l'enseignant qui intègre, ça c'est certain. Parce que peu importe si le jeune est autonome, il a quand même des besoins particuliers et a besoin de soutien supplémentaire. [...] On parle quand même de deux élèves qui sont intégrés presque à temps plein, mais l'enseignant ne reçoit aucune compensation monétaire. Les enseignants aimeraient avoir plus de soutien pendant ces périodes » (enseignant de classe spécialisée).

Comme le montrent ces extraits, la charge de travail supplémentaire repose sur l'enseignant plus spécifiquement. Le tableau suivant présente les défis soulevés par les enseignants qui génèrent un surplus de tâches, selon les participants à l'entretien de groupe.

Tableau 4.10 Défis déclarés qui génèrent un surplus de tâches en lien avec le temps pour les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre des pratiques d'intégration

Enseignant de classe ordinaire	Enseignant de classe spécialisée
- Augmentation du ratio maître-élève	- Fluctuation du ratio maître-élève
- Temps d'organisation et de planification des adaptations pédagogiques	- Organisation et régulation continue des horaires individuels et de l'horaire de classe
- Temps de concertation avec l'enseignant de classe spécialisée	- Temps d'organisation et de planification de l'individualisation des apprentissages et de l'évaluation
- Temps de concertation avec l'éducateur spécialisé	- Temps de concertation divers

Les éléments présentés dans ce tableau sont majoritairement d'ordre organisationnel. Ils remettent en lumière la place importante de la concertation entre les enseignants, la

planification et la (ré)organisation du temps et de l'environnement pour assurer la réussite des pratiques d'intégration et d'inclusion en milieu scolaire. Ces éléments sont évoqués par la recherche scientifique (Bélanger, 2015 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2011 ; Dubé, 2007 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau, 2015 ; Tremblay, 2012) ; toutefois, les participants à l'étude soulignent que ces défis demeurent ignorés dans le cadre du calcul du temps de travail.

De manière générale, les propos recueillis dans cet entretien mettent en lumière que la culture inclusive est en progression chez les participants à l'étude comme dans l'établissement. En effet, plusieurs croyances ou perceptions individuelles recueillies (Allaire et Firsirotu, 1988 ; Baudoux, 1990 ; Erez et Gati, 2004 ; Rocher, 1992 ; Schein, 1985 ; Stoll, 2008) se situent dans des approches environnementales ou médicales (Paré et Trépanier, 2012 ; Thomazet, 2008). Par ailleurs, les résultats des sections précédentes évoquent la présence d'attitudes qui définissent les relations dans les écoles inclusives, comme l'engagement, la flexibilité, la communication et la collaboration (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012 ; UNESCO, 2005, 2009).

La section suivante présentera les résultats de l'analyse de l'entretien semi-dirigé avec la direction, plus spécifiquement au regard de ses croyances et perceptions sur l'éducation inclusive et la culture de son établissement.

4.4.2.2 Résultats émanant de l'entretien avec la direction d'établissement

Notre analyse a permis de révéler la définition et les croyances de la direction au sujet de l'éducation inclusive et de sa mise en œuvre dans l'école. De manière générale, la

direction décrit l'éducation inclusive à l'aide de propos qui se collent à la littérature scientifique sur le sujet, comme présenté dans notre chapitre 2.

En effet, la direction considère la mise en œuvre de l'éducation inclusive comme un processus (Booth et Ainscow, 2011 ; Ebersold, 2009) visant à répondre aux besoins de tous les élèves (Rousseau *et al.*, 2015 ; UNESCO, 2009) ; l'école et les intervenants devant ainsi s'ajuster aux besoins des élèves et non l'inverse (Paré et Trépanier, 2012 ; Thomazet, 2008).

- « Je dirais qu'on est davantage dans un modèle d'intégration que d'inclusion pour le moment. [...] La culture est en train de changer par rapport à l'évaluation ; c'est une vision différente, c'est l'évaluation au service des apprentissages et non l'inverse. [...] On aurait besoin d'encadrements ministériels, on aurait besoin que cette culture-là, que ce leadership-là parte de plus haut. [...] Bien qu'on souhaite beaucoup s'appuyer sur des approches probantes, lire et s'inspirer de la recherche ; il y a beaucoup d'enseignants qui n'ont pas été « formatés » comme ça. Il y a un effet système et je ne peux pas faire comme si cela n'existait pas » (direction d'établissement).

Cet extrait révèle que la direction adopte une vision systémique (Bélangier et Duchesne, 2010 ; Ebersold, 2009 ; Medeghini et D'Alessio, 2012) dans sa définition de l'éducation inclusive. En effet, elle explique ses perceptions en faisant référence explicitement à plusieurs sous-systèmes et aux relations qu'ils entretiennent ensemble, ce qui met en lumière leur interdépendance (Lugan, 2009). De plus, la direction expose qu'elle croit que les ajustements que son école doit mettre en place pour tenir compte de la diversité et répondre aux besoins de tous les élèves impliquent un changement de culture (Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Ebersold, 2009), plus précisément par l'adoption et la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques et évaluatives (Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012). De nouveau, les propos tenus dans cet extrait

s'accordent généralement avec la littérature scientifique au sujet de l'éducation inclusive.

Par ailleurs, l'importance accordée aux relations systémiques, plus précisément à « l'effet système » mentionné dans cet extrait, réfère à plusieurs éléments énoncés dans notre problématique, notamment le contexte de réforme systémique (Dupriez, 2015), la confusion entre la théorie et la pratique qu'il dévoile (CSÉ, 2016 ; Fortier, 2015 ; LISIS et CRNM, 2013), les nécessaires changements et actions qui en découlent (Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; CSÉ, 2016 ; Lalancette, 2014 ; Fullan, 2015b ; Rousseau *et al.*, 2015), mais également le changement de paradigme ou de culture qu'il invoque (Allaire et Firsirotu, 1988 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Schein, 1985 ; Thomazet, 2008). Par conséquent, la direction expose que les changements qu'implique la mise en œuvre de l'éducation inclusive mènent à considérer la gestion de la diversité comme un défi, et ce, autant pour les intervenants en salle de classe que dans son rôle de gestionnaire.

Lorsqu'on aborde la culture de son établissement scolaire, les propos de la direction relatifs à l'éducabilité et aux pratiques qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive sont centrés sur les pratiques d'intégration (Vienneau, 2002) mises en œuvre dans l'école : « Nous, notre idéal, c'est que tous les élèves qui passent par notre classe spécialisée retournent au régulier ». En effet, celle-ci mentionne que son établissement mise beaucoup sur l'intégration en classe ordinaire des élèves scolarisés dans les classes spécialisées pour assurer leur réussite éducative, mais également le développement des habiletés nécessaires à une bonne participation sociale.

- « Tous nos enfants qui sont prêts à être intégrés en classe régulière, et que ça ne représente pas un obstacle trop grand pour eux ; on les intègre [...] quand on pense qu'un enfant, au niveau de l'autonomie c'est suffisant ; même si parfois il a encore besoin de soutien on se dit qu'il est capable d'être intégré. [...] Quand c'est vraiment trop difficile au niveau des apprentissages ; on se demande ce qu'on veut qu'il devienne comme citoyen ? Alors des fois ça va être la socialisation qu'on va travailler » (direction d'établissement).

Comme nous l'avons exposé plus haut, les pratiques d'intégration sont mises en œuvre à l'intérieur d'une démarche collaborative. Dans l'extrait précédent, on remarque que les croyances de la direction au regard de l'éducabilité des élèves inscrits en classe spécialisée sont positives. En effet, les propos sont axés sur les capacités, sans toutefois écarter les besoins et les particularités de l'élève (Paré et Trépanier, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015). On remarque également le souci accordé à la socialisation et au futur de l'élève, situant la réflexion dans une approche écosystémique et anthropologique (Fougeyrollas, 2010 ; Paré et Trépanier, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2015).

La culture de l'établissement est également qualifiée « d'apprenante ». Plus précisément, la direction explique que son école est une communauté dans laquelle les membres communiquent, partagent et collaborent afin de répondre à une vision commune par différents moyens.

- « On est un tout, on est une équipe. On est en pratique réflexive, on est en processus d'amélioration continue. Les questionnements, le soutien et l'organisation, ce n'est pas seulement la direction qui décide, on décide ensemble » (direction d'établissement).

Pour assurer la gestion quotidienne et pour évoluer vers une culture plus inclusive, la direction croit en l'interdépendance dans les relations humaines. Des valeurs communautaires comme le respect, la communication, la transparence et la

collaboration émanent de nos résultats. La direction s'appuie également sur la confiance mutuelle et l'engagement des membres de sa communauté éducative dans un esprit d'ouverture, de flexibilité, et de bienveillance pour assurer le maintien d'un climat et le bon fonctionnement de son école.

- « Je n'ai pas de relation hiérarchique. Moi je ne crois pas à ce modèle-là, j'ai un modèle davantage collaboratif, et j'y crois. C'est ce qui guide ma pratique comme direction. [...] Pour moi, c'est eux [membres du personnel] qui sont les plus précieux dans mon école, faut que j'en prenne soin. Je suis engagé et je mets tout en œuvre pour qu'ils se sentent bien, qu'ils se sentent appréciés. Je suis là avec bienveillance. Je fais confiance, je fais beaucoup confiance. [...] Je reconnais ce qui est fait et aussi le temps que ça leur demande de plus si c'est le cas. Si je suis capable, j'essaie d'accommoder » (direction d'établissement).

Cet extrait expose clairement que la direction de l'établissement ne croit pas en la gestion par l'autorité ou la hiérarchie (Fullan, 2015b). Dans ses propos, elle reconnaît la valeur et l'apport de chaque membre de la communauté éducative, se positionnant dans un leadership transformationnel (Marzano *et al.*, 2016) qui mise sur les relations positives et collaboratives entre les acteurs de terrain (Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau, 2015 ; Marzano *et al.*, 2016).

En somme, les quelques résultats de cette section remettent en lumière l'importance du leadership (Marzano *et al.*, 2016) de la direction et des croyances positives dans l'éducabilité des élèves (Meirieu, s.d. ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012). La nécessité, tout comme la force de l'engagement, de la collaboration au quotidien (AEEAI, 2014 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Beaumont *et al.*, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012) est également mise en évidence dans les résultats.

La section suivante s'attardera plus spécifiquement au rôle de la direction d'établissement dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Plus précisément, nous exposerons les pratiques organisationnelles qui ont été répertoriées dans nos résultats provenant de l'entretien semi-dirigé avec la direction d'établissement.

4.4.5 Les pratiques organisationnelles microsystemiques

Piloter le changement dans une école n'est pas chose simple. Comme le mentionne la littérature sur le sujet, la direction d'établissement joue un rôle crucial dans la mise en œuvre de la culture inclusive dans son école (CSÉ, 2016 ; Lalancette, 2014 ; Rousseau *et al.* ; 2014 ; Rousseau, 2015 ; Tremblay, 2012). La direction de l'établissement ayant participé à la présente étude décrit son rôle ainsi :

- « Je suis un chef d'orchestre ; c'est-à-dire que j'amalgame les besoins de l'équipe, les orientations de la commission scolaire et du Ministère. Avec l'aide de mon équipe, je travaille à harmoniser ça pour que ce soit gagnant pour tout le monde. [...] J'influence, j'oriente, avec les paramètres et les obligations en évitant d'amener les changements par des processus obligatoires. [...] Pour qu'ils soient mobilisés ; il faut qu'ils sentent qu'ils font partie prenante des suggestions, des moyens »(direction d'établissement).

Dans cet extrait, la vision systémique nécessaire à l'exercice du rôle de direction est clairement exposée (AEEAI, 2014 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Marzano *et al.*, 2016 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015). En accordant une importance à la conformité de son école avec les orientations de la commission scolaire et du Ministère, ainsi qu'en promouvant l'adoption de pratiques reconnues par la recherche scientifique, les réflexions et les décisions prises par la direction dans l'exercice de ses fonctions sont nécessairement systémiques. Pour gérer le paradoxe tridimensionnel émanant du changement de paradigme nécessaire à la mise en œuvre d'une éducation

plus inclusive dans son école (Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015), la direction use de ses qualités de leader transformationnel (Marzano *et al.*, 2016), et emploie stratégiquement des logiques de dialogue et de différenciation (Josserand et Perret, 2000). Dans nos résultats, la logique de disparition (Josserand et Perret, 2000) est peu évoquée par la direction. Nous avons toutefois exposé précédemment les effets de l'emploi de cette logique dans la description de l'historique qui a mené l'école vers la création du local de répit préventif. Dans cet exemple, la collaboration locale a été choisie par la direction pour piloter le recadrage nécessaire (Josserand et Perret, 2000), impliquant ainsi les acteurs concernés dans la réflexion et l'adoption de nouvelles pratiques.

Le tableau suivant présente d'autres exemples de pratiques organisationnelles émanant de notre analyse des résultats de l'entretien semi-dirigé avec la direction d'établissement. Plus précisément, ce tableau expose comment la direction utilise le temps et l'espace pour faire évoluer la culture de son établissement, tout en tenant compte de son projet éducatif et des paramètres systémiques. Pour mieux comprendre le tableau, la couleur bleue présente les résultats alors que la couleur beige expose notre analyse selon Josserand et Perret (2000).

Tableau 4.11 Pratiques organisationnelles microsystemiques

Problème	Écart entre la théorie, les écrits prescriptifs et les pratiques pédagogiques et éducatives			
Objectif général déclaré	Poursuivre le processus de transformation vers une éducation plus inclusive en tenant compte des exigences du Ministère, de la commission scolaire, du projet éducatif et de la recherche scientifique en éducation.			
Objectifs spécifiques déclarés	Comprendre l'éducation inclusive	Connaître les pratiques probantes en éducation	Expérimenter des pratiques probantes en salle de classe	Implémenter des pratiques probantes dans l'école
Pratiques déclarées	Formation obligatoire pour tous sur la CUA	Formation continue et perfectionnement du personnel	Accompagnement par les conseillers pédagogiques	Réorganisation du service en orthopédagogie
Dimension	Diachronique	Synchronique	Synchronique	Synchronique
Logique	Dialogue	Différenciation	Différenciation	Dialogue
Pratique organisationnelle	Stratification	Compartimentage	Compartimentage	Construction locale

Ce tableau expose deux exemples de stratification qui permettent à la direction de jouer sur la multiplication de temps de rencontre collective afin de faire avancer le processus de transformation (Josserand et Perret, 2000) vers une éducation plus inclusive. En effet, la direction utilise les besoins des enseignants en termes de formation continue ou d'implémentation de pratiques pédagogiques comme des prétextes à l'utilisation de moyens comme la collaboration locale ou le recours à des experts par la collaboration systémique ou le partenariat (voir Tableau 4.7). Ces moyens lui permettent alors d'organiser des temps de rencontre collectifs comme levier pour faire dialoguer les diverses cultures individuelles présentes dans son établissement et ainsi permettre au dialogue collectif de se construire, d'évoluer et de s'unifier.

- « C'est un reflet continu depuis trois ans. C'est à travers des conversations qui se font ; il y a aussi beaucoup de répétitions, pour s'assurer que tout le monde a la vision partagée. On reprend dans les conseils d'établissement, en assemblée générale, dans les rencontres de niveaux, en comité de développement pédagogique, etc. Au fond c'est une boucle et [...] à chaque fois la discussion évolue ou se bonifie à partir des nouveaux éléments qui arrivent » (direction d'établissement).

La direction a également recours à des experts par la dimension synchronique, plus spécifiquement dans une logique de différenciation (Josserand et Perret, 2000). La présence de différents niveaux d'aisance face aux connaissances et à la mise en œuvre de pratiques probantes et inclusives est soulevée par la direction.

- « Je dirais que ce n'est pas tous les enseignants par contre qui ont le même niveau de connaissances des différentes dynamiques. C'est sûr que ce n'est pas parce que tu as eu des élèves en difficulté... dans une bonne proportion une année... que l'année d'après tu sais automatiquement quoi faire, parce que maintenant les besoins sont assez variés, il y a bien des facteurs qui peuvent entrer en ligne de compte. Alors ils ont besoin d'avoir des approches de qu'est-ce qui va mieux fonctionner » (direction d'établissement).

Ici, la direction affirme devoir tenir compte de cette diversité. Pour ce faire, elle organise de l'accompagnement pédagogique individualisé ou par regroupement spécifique. Le compartimentage considère la diversité des unités composant le système pour mieux organiser le processus de changement (Josserand et Perret, 2000). Dans le cas qui nous concerne, cette pratique permet une gestion différenciée, à la fois organisationnelle et pédagogique de l'évolution des pratiques.

Dans la même foulée, la direction affirme également tenir compte des ressources et des services qu'elle possède dans son école (Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015). En effet, la collaboration locale permet à la direction d'alimenter les échanges et la réflexion, ce qui s'inscrit dans une logique de dialogue (Josserand et Perret, 2000).

- « Par exemple, j'ai une initiative qui est partie en fin d'année dernière. Il y a une enseignante qui faisait partie d'un groupe de travail à la commission scolaire sur les ateliers d'écriture. Elle avait présenté ça en assemblée générale, comme ça à la fin de l'année. Pendant l'été, il y a eu des profs qui s'y sont intéressés et ils sont allés fouiller là-dessus. Quelques-uns ont commencé cette année de façon exploratoire, et l'orthopédagogue était bien intéressé aussi. Spontanément, un groupe de discussion sur les ateliers d'écriture s'est formé le jeudi midi pour tous ceux intéressés à en parler. À ce jour, j'ai plusieurs enseignants qui essaient cette nouvelle pratique en classe cette année, et on a commencé à planifier des regroupements par cycle, qu'on veut poursuivre l'an prochain » (direction d'établissement).

De manière générale, la direction d'établissement adopte une attitude qui valorise les initiatives individuelles et collectives, tout en faisant preuve de considération pour les membres de son équipe-école (Marzano *et al.*, 2016).

- « J'ai des professionnels chevronnés qui passent très bien auprès du personnel enseignant et qui les aident quand ils font face à des problématiques. [...] Il y a du soutien en classe, du temps de rencontre avec l'orthopédagogue ou avec les éducatrices spécialisées qu'on peut aménager dans l'école » (direction d'établissement).

Selon la littérature scientifique, cette attitude contribue au développement de la culture et des pratiques inclusives (AEEAI, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012). Pour mettre en place ces diverses pratiques organisationnelles, la direction doit aménager les ressources matérielles et financières. La libération du personnel enseignant constitue l'un des moyens les plus fréquemment employés.

- « Parce qu'on peut y arriver à une vision inclusive... on va y arriver, ensemble, mais faut que tu aies des ressources. À trop vouloir brûler ton monde, pis à trop vouloir aller vite, tu finis par en perdre en cours de route. Alors ça c'est tout le dosage, de voir jusqu'où chacun peut aller et respecter les différents rythmes. [...] Je libère beaucoup aussi. L'annexe B c'est la marge de manœuvre que nous avons. On a doublé, même triplé ce montant d'argent-là cette année en libération pour de l'accompagnement, de la formation ou de la planification » (direction d'établissement).

Dans cet extrait, la direction explique qu'elle utilise une enveloppe budgétaire afin de remplacer le personnel qui assiste à une formation ou une rencontre spécifique. Or, les propos soulignent également la nécessité de bien « doser » la nature et la fréquence de la formation continue. Tout en soulignant la flexibilité et la considération individuelle et collective (Marzano *et al.*, 2016) dont la direction fait preuve, cet extrait souligne également la complexité découlant des nombreux besoins diversifiés émergeant du terrain d'étude (AEEAI, 2014 ; Lalancette, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015), le portrait de ces derniers changeant au fil du temps et des années scolaires.

En somme, les pratiques organisationnelles employées par la direction sont utiles pour répondre à de nombreux objectifs reliés entre eux par la communication entre les sous-systèmes. La vision systémique (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Ebersold, 2009 ; Fullan, 2015b ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015) adoptée par la direction fait son œuvre par l'exercice d'un leadership transformationnel (Marzano *et al.*, 2016), mais également par l'orchestration à la fois logique et stratégique de pratiques organisationnelles agissant sur plusieurs plans.

4.5 Interprétation des résultats microsystémiques

De manière générale, les résultats provenant du microsystème s'accordent tous avec la littérature scientifique au sujet des écoles inclusives, et donc avec de nombreux éléments de notre cadre de référence (AEEAI, 2014 ; Beaumont *et al.*, 2010 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012 ; UNESCO, 2005, 2009). En effet, le portrait présenté dans la section 4.2, ainsi que les résultats de la présente section ont permis de démontrer que l'école sélectionnée se positionne au cœur d'un processus qui vise à rendre la culture de l'établissement de plus en plus inclusive.

Les trois dimensions [politique, pratique, culture] sont au cœur du processus d'amélioration des écoles. Le développement de valeurs inclusives communes et de relations collaboratives peut mener à des changements dans les autres dimensions. (Booth et Ainscow, 2002, p. 9)

Lorsqu'on met tous les résultats en relation, on constate que ce sont les qualités de leader transformationnel (Marzano *et al.*, 2016) de la direction, tout comme ses croyances positives au regard de l'éducation inclusive (Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015) qui la poussent à adopter des pratiques organisationnelles à la fois efficaces (Josserand et Perret, 2000) et collaboratives (AEEAI, 2014 ; Beaumont *et al.*, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012).

Certes, nos résultats montrent que les pratiques organisationnelles coordonnées par la direction s'inscrivent dans un mouvement local, mais que ce mouvement est également profitable et en cohérence avec les systèmes hiérarchiques d'appartenance (Lugan, 2009). Comme le recommandent plusieurs auteurs, nos résultats dénotent que la direction adopte des logiques qui favorisent l'emploi de la collaboration (AEEAI, 2014 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015)

pour soutenir cette même régulation, et ce, plus spécifiquement par l'entremise de pratiques organisationnelles (Josserand et Perret, 2000).

D'ailleurs, nos résultats révèlent que les relations entre les collègues dans l'école sont agréables et constructives, et que la collaboration fait partie prenante du quotidien (AEEAI, 2014 ; Beaumont *et al.*, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015). Dans la même foulée, nous avons pu exposer la présence importante de la remise en question individuelle et collective dans le quotidien des acteurs de terrain. À ce sujet, nos résultats montrent que certaines croyances individuelles s'inscrivent dans des approches médicales ou dans une perspective d'intégration demeurent présentes dans le discours des participants. À titre d'exemple, la fréquentation des élèves en classe spécialisée est considérée par certains de nos participants comme un passage obligé afin que ceux-ci puissent développer leur potentiel d'intégration ; c'est-à-dire une autonomie suffisante impliquant des capacités sociales, attentionnelles et comportementales nécessaires à l'inclusion en classe ordinaire. De visu, ces propos peuvent paraître contradictoires aux autres résultats. Toutefois, nous sommes d'avis que ces résultats mettent en lumière la nécessité de prendre en considération une posture systémique dans notre analyse (Medeghini et D'Alessio, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015). En effet, les croyances soulevées se rapportent plus spécifiquement aux pratiques d'intégration de l'école. Ces pratiques sont mises en œuvre parce que la commission scolaire a choisi cet établissement pour déployer un service de classe spécialisée pour le développement social et communicatif, et ce, afin de répondre aux besoins soulevés par les recensements annuels. Des élèves ciblés lors du processus de classement sont donc accueillis dans cette école pour bénéficier du service de classe spécialisée. En ce sens, cette école offre un service de classe spécialisée, qu'elle bonifie en mettant en œuvre des pratiques d'intégration (Vienneau, 2002), qui permettent aux élèves des classes

spécialisées de vivre des expériences graduées et progressives d'intégration sociale et pédagogique (Vienneau, 2002) adaptées à leurs besoins.

Dans cette perspective, les pratiques d'intégration tout comme l'utilisation préventive d'un local de répit correspondent à la définition du processus d'innovation (Crozier, 1980 ; Cros, 1997) proposée dans le cadre de référence, tout en mettant en lumière l'effet de hiérarchie cybernétique (Lugan, 2009). D'une part, les processus verticaux hiérarchiques exercent une pression sur le microsystème en l'amenant à composer avec la présence du service de classe spécialisée; d'autre part, l'école s'ajuste et innove par la mise en œuvre de pratiques d'intégration (Vienneau, 2002). Ce mouvement de régulation systémique contribue au développement d'une culture organisationnelle plus inclusive. Certes, la perspective systémique permet de faire ce constat, elle ne permet toutefois pas de confirmer, hors de tout doute, que tous les participants, de même que les membres de la communauté éducative, agissent et comprennent cette même réalité systémique.

Cette nuance, bien que représentant une certaine limite relative à la nature qualitative et non généralisable des résultats, met aussi en lumière la présence des caractéristiques qui définissent le concept de culture. En effet, bien que la culture individuelle des acteurs demeure, dans le cas de cette croyance particulière, difficile à positionner théoriquement, elle s'inscrit tout de même dans un mouvement culturel collectif plus grand, qui lui s'inscrit clairement dans une approche inclusive. Cette observation intéressante vient renforcer la tendance observée dans les résultats du questionnaire sur les indicateurs de l'éducation inclusive, plus précisément ceux qui qualifient la présence d'une culture inclusive dans l'établissement.

En somme, il est possible que certaines croyances se rattachant à une conception médicale du handicap (Paré et Trépanier, 2012) demeurent présentes dans le discours

des acteurs de terrain. Toutefois, la force actuelle du mouvement vers une culture et des pratiques plus inclusives dans l'école contribue à faire évoluer ces mêmes croyances individuelles sans nécessairement les confronter directement. Ce constat nous ramène à la définition de la logique de dialogue, plus précisément l'interpénétration des contraires par la construction locale (Josserand et Perret, 2000). Comme mentionné plus tôt, les pratiques d'intégration constituent une innovation (Crozier, 1980 ; Cros, 1997) mise en œuvre par l'école. Or, la mise en œuvre de cette innovation permet également aux acteurs qui la pilotent de dialoguer ensemble, et donc d'exposer et de confronter leurs idées et leurs croyances, le tout afin d'assurer le développement optimal de l'innovation au fil des expériences. En ce sens, l'exposition de croyances se rattachant aux approches médicales ou environnementales du handicap avec celles qui s'inscrivent dans une approche anthropologique (Paré et Trépanier, 2012 ; Thomazet, 2008) permet aux idées de se confronter dans une perspective de construction commune, plutôt que dans un contexte de comparaison. Ainsi, la recherche d'une vision commune permettra aux croyances de s'exposer les unes aux autres, et d'y trouver un sens en s'interpénétrant (Josserand et Perret, 2000).

Enfin, tout comme le spécifient certains auteurs (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2015), la mise en œuvre de pratiques d'intégration scolaire (Vienneau, 2002) d'élèves inscrits en classe spécialisée est l'un des éléments souvent retenus pour qualifier une école d'inclusive. En effet, l'établissement ciblé met en œuvre de telles pratiques depuis plusieurs années. Malgré tout, nos résultats montrent que la mise en œuvre de ces pratiques demeure complexe. Le manque de temps et d'expertise pour organiser le travail enseignant, adapter le curriculum et les tâches des élèves est défini comme un « casse-tête » à la fois exigeant et essoufflant. Le manque de formation au regard de l'appropriation, l'intégration et la gestion des mesures d'adaptation et de modification pédagogiques s'ajoutent aux contraintes vécues par les enseignants. De manière générale, ces résultats concordent tous avec ceux issus des écrits scientifiques

sur le sujet (Dubé, 2007 ; Moldoveanu *et al.*, 2015 ; Paré et Trépanier, 2012, 2015 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Vienneau, 2002).

CHAPITRE V

DISCUSSION

Beaucoup d'encre a coulé depuis l'élaboration de notre problématique, de son cadre de référence et de sa méthodologie. En effet, l'exercice d'analyse et d'interprétation des résultats a poussé l'étudiante-chercheuse à assurer une veille scientifique au sujet de nouvelles pistes théoriques, dont certaines d'entre elles ont été réservées pour cette partie du projet d'étude. En ce sens, notre discussion mettra en lumière des éléments théoriques provenant des chapitres précédents, tout en exposant les nouveaux apprentissages scientifiques effectués dans le cadre de ce mémoire.

Tout d'abord, nos résultats ont permis de reconnaître de nombreux éléments présentés dans la problématique de ce mémoire. En effet, les résultats de cette étude exposent comment s'active la réforme systémique (Dupriez, 2015) dans le système scolaire, plus spécifiquement dans les sous-systèmes à l'étude. En effet, la prise de perspective systémique proposée par la représentation théorique et schématique du système scolaire québécois (Figure 2.3) a permis d'analyser et d'interpréter les résultats en ce sens.

Par conséquent, nos résultats dévoilent la présence de buts, d'intentions, de besoins, de relations et d'interactions dans chacun des sous-systèmes étudiés (Allaire et Firsirotu, 1988 ; Durand, 2010 ; Lugan, 2009). Le caractère « fonctionnel » d'un système

socioculturel résidant dans l'harmonisation de ses composantes avec le macrosystème ; nos résultats témoignent de l'ouverture et l'interdépendance entre les sous-systèmes à l'étude (Abravanel *et al.*, 1988 ; Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015b ; Lacombe, 2006 ; Lugan, 2009). De plus, nos résultats exposent le caractère dynamique et adaptatif de la culture dans un système socioculturel (Abravanel *et al.*, 1988 ; Baudoux, 1990 ; Erez et Gati, 2004 ; Rocher, 1992 ; Schein, 1992). En effet, nos résultats révèlent de manière concrète et contextualisée la nature de plusieurs interactions systémiques créées par le phénomène de hiérarchie cybernétique (Lugan, 2009). A la lumière de l'étude du cas analysé, les résultats exposent comment l'incohérence entre les sous-systèmes et la culture du macrosystème provoque l'apparition de paradoxes (Baudoux, 1991 ; Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015 ; Lugan, 2009).

Pour gérer efficacement ces paradoxes, nos résultats mettent en lumière la nécessaire vision systémique de la direction au regard du pilotage de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans son établissement (Bélangier et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Medeghini et D'Alessio, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015). En accord avec la littérature scientifique sur le sujet, nos résultats soulignent que ce sont les croyances et les attitudes, en l'occurrence les qualités de leader de la direction d'établissement (Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015), qui lui permettent d'influencer et de piloter des stratégies et pratiques organisationnelles efficaces (Josserand et Perret, 2000) notamment afin de contribuer à l'équilibre systémique (Baudoux, 1990 ; Lugan, 2009).

Plus spécifiquement, nos résultats montrent que la gestion des paradoxes exposés par le développement de la culture inclusive s'est effectuée par l'emploi de pratiques organisationnelles (Josserand et Perret, 2000). Au niveau mésosystémique, nos résultats dévoilent que la logique de disparition (Josserand et Perret, 2000) est surtout utilisée dans le cadre de résolution de problèmes qui rendent les pratiques ou les

politiques obsolètes. Ce constat est tout à fait cartésien puisque le recadrage vise à provoquer un changement de logique (Josserand et Perret, 2000), celui-ci étant nécessaire pour assurer la conformité d'un système avec les systèmes hiérarchiques d'appartenance (Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015b ; Lugan, 2009). Le développement d'une équipe de soutien à l'inclusion présenté dans nos résultats en est d'ailleurs un bon exemple (Josserand et Perret, 2000).

Au niveau microsystemique, nos résultats montrent que des pratiques organisationnelles de stratification et de compartimentage (Josserand et Perret, 2000) sont surtout utilisées par la direction d'établissement afin de gérer les paradoxes dévoilés par le déploiement d'une culture plus inclusive dans l'école. En effet, nos résultats soulignent la force et la pertinence de la collaboration locale ou systémique (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Beaumont *et al.*, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2014 ; Rousseau *et al.*, 2015) comme moyens stratégiques pour alimenter la logique de dialogue ou de différenciation (Josserand et Perret, 2000) dans une école en plein changement. Plus précisément, les résultats exposent les avantages des contextes de formation continue et de développement professionnel pour confronter les croyances individuelles des acteurs dans un espace collaboratif et peu menaçant (Beaumont *et al.*, 2010 ; Josserand et Perret, 2000).

De manière générale, nos résultats vont dans le même sens que plusieurs écrits scientifiques au sujet de la mise en œuvre de l'éducation inclusive (AEEAI, 2014 ; Beaumont *et al.*, 2010 ; Bélanger et Duchesne, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002, 2011 ; Ebersold, 2009 ; Rousseau *et al.*, 2015 ; Tremblay, 2012 ; UNESCO, 2005, 2009). Ils s'inscrivent également dans la littérature scientifique au sujet du pilotage des réformes systémiques (Allaire et Firsirotu, 1988 ; Baudoux, 1990 ; Erez et Gati, 2004 ; Fullan, 2015b ; Lugan, 2009 ; Schein, 1985).

D'ailleurs, il importe de mentionner la parfaite adéquation de nos résultats avec des écrits scientifiques qui n'étaient pas publiés au moment de dépôt du projet de recherche (Tableau 3.4). En effet, Fullan et Quinn (2018) ont publié un ouvrage proposant un nouveau modèle théorique de leadership axé sur la cohérence dans un contexte de réforme systémique (Fullan et Quinn, 2018). Pour Fullan et Quinn (2018), la cohérence sert de principe ou de fondement aux actions et aux intentions des acteurs dans le système. Dans notre cadre de référence, c'est plutôt la culture, plus précisément, les attitudes et les croyances qui guident les intentions et les actions des acteurs de terrain (Rocher, 1992). Lorsqu'il s'agit d'un système, c'est de la culture organisationnelle dont il est question (Schein, 1992).

Le tableau suivant présente les quatre moyens efficaces pour mettre en œuvre une réforme systémique selon le modèle théorique de leadership axé sur la cohérence par Fullan et Quinn (2018).

Tableau 5.1 Les quatre moyens efficaces pour favoriser le changement systémique selon Fullan et Quinn

<p>Le renforcement de l'expertise « Compétences, capacités et connaissances que les individus (groupes) doivent posséder pour pouvoir atteindre efficacement les objectifs. »</p>	<p>La collaboration « Développement du capital social, c'est-à-dire la qualité du groupe. »</p>
<p>La bonne pédagogie « Ce que les enseignants considèrent comme important sur le plan individuel et collectif, et apprécient mettre en œuvre au quotidien. »</p>	<p>La posture systémique « Adoption d'un cadre stratégique plus cohérent. »</p>

(Adaptation de Fullan et Quinn, 2018, p. 12)

Les résultats qui découlent de notre étude de cas évoquent la présence de ces quatre éléments, qui sont toutefois exposés autrement dans le cadre de notre projet de recherche. En effet, la *vision systémique* correspond à une qualité de leader transformatif (Marzano *et al.*, 2016) chez la direction qui pilote la réforme systémique. Le *renforcement de l'expertise* et la *bonne pédagogie*, en l'occurrence

l'implémentation de pratiques pédagogiques probantes, sont des objectifs spécifiques ciblés pour gérer l'un des paradoxes exposés par le développement de l'éducation inclusive dans l'école étudiée (Tableau 4.11). Enfin, la *collaboration*, qu'elle soit locale, systémique ou en partenariat avec des ressources externes, est un moyen choisi stratégiquement afin stimuler l'interpénétration des contraires (Josserand et Perret) par leur exposition. Cependant, les résultats de notre recherche viennent préciser les propositions du cadre proposé par Quinn et Fullan (2018), nos résultats décrivant plus finement le *comment* (pratiques organisationnelles) et le *pourquoi* (culture organisationnelle).

CHAPITRE VI

CONCLUSION

L'éducation inclusive exigeant une réforme dans tout le système scolaire, son déploiement à travers le système scolaire québécois demande de nombreux changements, et ce, sur plusieurs plans. Dans cette foulée, la recension, l'étude, le partage de pratiques visant à favoriser le développement de cette réforme au sein du système est un besoin à la fois social et scientifique. Dans les commissions scolaires et les établissements, les changements qui s'imposent à la suite du développement des connaissances scientifiques en éducation, ou encore par l'entremise de nouvelles politiques en faveur de l'éducation inclusive, sont en voie d'être apportés dans les milieux scolaires.

Afin de mieux comprendre comment les établissements scolaires québécois réussissent à s'adapter à ces changements, notre mémoire de maîtrise s'est penché sur le pilotage de cette réforme en analysant le cas d'un établissement scolaire québécois nommé comme étant inclusif. Notre projet de recherche a commencé par l'élaboration d'une recension d'écrits mettant en lumière un historique de l'évolution de l'éducation inclusive dans le système scolaire québécois. Nous avons ensuite développé un cadre de référence, tout en exposant notre représentation du système scolaire québécois.

Par la suite, nous avons exposé et justifié notre posture épistémologique, tout en explicitant nos choix méthodologiques. L'étude de cas (Gauthier, 2010 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, Merriam, 1988) s'est présentée comme une méthodologie à la fois pertinente et adaptée à notre objectif général de recherche : décrire et comprendre la culture et les pratiques organisationnelles d'une école primaire québécoise renommée pour ses caractéristiques inclusives.

Afin d'assurer rigueur, fidélité et validité à nos résultats (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), nous avons procédé à l'aide d'une méthodologie proposant une variété d'outils de collecte de données ainsi qu'un processus d'échantillonnage rigoureux. La collecte de données s'est déroulée en deux phases et s'est échelonnée sur une année scolaire (2017-2018) complète.

L'analyse statistique descriptive et l'analyse thématique par segmentation catégorielle ont été appliquées dans le cadre de ce projet. L'analyse et l'interprétation de nos résultats ont été présentées de manière à respecter la séquence de la collecte de données et ainsi favoriser une interprétation plus logique et cohérente.

Les résultats de cette étude s'inscrivent dans la foulée des nombreux écrits scientifiques sur le sujet. Tout en répondant à nos objectifs de recherche, ils exposent concrètement les liens qui unissent les différents sous-systèmes étudiés, tout en réitérant la complexité déjà bien connue de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les écoles québécoises.

Les résultats de notre étude permettent de souligner que les pratiques organisationnelles coordonnées et déployées par la direction d'établissement doivent être cohérentes avec les systèmes hiérarchiques d'appartenance (Baudoux, 1990; Erez et Gati, 2004; Fullan et Quinn, 2018; Lukan, 2009). Nos résultats soulignent également la pertinence et

l'efficacité des logiques de dialogue et de différenciation (Josserand et Perret, 2000) pour piloter le déploiement de l'éducation inclusive dans les établissements. Plus précisément, nos résultats dévoilent que c'est par l'exposition répétée et progressive des paradoxes et des incohérences émanant du changement de paradigme qu'impose le développement de l'éducation inclusive, que s'active et progresse le mouvement vers une culture plus inclusive dans l'établissement.

Plus concrètement, ce sont les contextes de collaboration locale comme la formation continue, le développement pédagogique ou encore la résolution de problèmes vécus dans le quotidien qui sont fréquemment employés comme des moyens permettant à la direction de faire évoluer les connaissances, mais également les croyances et les attitudes de son personnel au regard de tout ce qui entoure et compose l'éducation inclusive. Autrement, la direction peut également laisser place à la présence d'idées et de croyances contraires au sein de la culture de son établissement. En différenciant les moments et les contextes dans lesquels les idées contraires s'exposent, la direction assure ainsi leur évolution tout en évitant de trop grandes confrontations pouvant être nocives pour le climat et la culture de l'école.

En somme, nos résultats mettent en lumière certains principes de gestion essentiels au pilotage de changements systémiques (Dupriez, 2015 ; Fullan et Quinn, 2018 ; Josserand et Perret, 2000 ; Lugan, 2009), tout en exposant l'importance des qualités de leader de la direction d'établissement qui pilote une telle réforme.

6.1 Limites

Nous avons préalablement exposé le caractère dynamique et mouvementé du contexte politique et social en éducation au Québec. D'une part, de nouvelles politiques et des

changements dans la loi sur l'instruction publique ont été mis en œuvre par le ministère de l'Éducation dans les trois années suivant l'annonce de cette démarche de recherche. D'autre part, la recherche en éducation et le développement des connaissances scientifiques au sujet de l'éducation inclusive et de son déploiement à travers le Québec continuent d'évoluer.

En ce sens, nos résultats ne sont pas généralisables. En effet, les résultats présentés dans ce mémoire sont représentatifs du contexte politique et social de l'année scolaire en cours, lors de la collecte de données, soit de septembre 2017 à juin 2018. Notre analyse et notre interprétation tenant compte de ces paramètres, nos résultats représentent le fruit d'une collecte de données dans une seule école primaire de la province. Les pratiques organisationnelles révélées sont donc celles d'une seule communauté éducative; en l'occurrence le cas étudié.

De plus, la collecte de données a été effectuée dans des conditions respectant le volontariat et l'anonymat des participants à l'étude ; les résultats ne représentent pas la totalité de la communauté éducative, il faut donc les interpréter avec prudence. Bien qu'il demeure pertinent d'en tenir compte dans l'analyse et l'interprétation, il importe de considérer les conditions dans lesquelles ces outils ont été administrés.

En effet, il est possible qu'un effet de désirabilité sociale ait été provoqué dans le cadre des entrevues. Les déclarations des participants demeurent des déclarations, et ne constituent pas des faits. De plus, les nouvelles politiques et orientations inclusives adoptées en 2017 par le ministère de l'Éducation (MÉES, 2017) peuvent avoir influencé le discours des participants interviewés, notamment dans une forme de désir de conformité avec ces dernières.

6.2 Perspectives

Malgré tout, nos résultats dévoilent le portrait et les pratiques d'une école qui progresse dans le développement d'une culture inclusive en son sein, tout comme la commission scolaire à laquelle elle appartient. La pertinence sociale et scientifique de notre projet de recherche demeurant véritable, de nombreux éléments restent à considérer dans le cadre de recherches similaires futures.

En premier lieu, l'ampleur du projet a nécessité beaucoup de temps et d'investissement de la part de l'étudiante-chercheuse. Il aurait été pertinent de favoriser un travail de collaboration avec d'autres étudiants. En effet, la recension des pratiques inclusives aurait pu faire l'objet d'un mémoire à lui seul. Dans la même foulée, l'élaboration du portrait de l'école par l'administration des questionnaires sur les indicateurs de l'éducation inclusive dans l'établissement aurait pu également faire l'objet d'une étude de type intervention, notamment en gestion de l'éducation. Dans le cas de notre recherche, comme les participants étaient volontaires, nous n'avons pas été en mesure d'assurer la représentativité de l'échantillon de répondants. Bien que nous ayons pu observer certaines tendances dans les indicateurs de l'éducation inclusive dans l'établissement, il n'en demeure pas moins qu'un portrait plus clair aurait été souhaitable par la participation de tous les membres de la communauté éducative. Pour corroborer cette prospective, le partage des résultats des questionnaires à la direction de l'établissement étudié a été apprécié et considéré par cette dernière, rendant ainsi cette procédure pertinente.

Dans un deuxième temps, la définition du cadre de référence pourrait être différente, voire plus succincte et actualisée. En effet, le développement de ce mémoire de recherche expose bien la progression des apprentissages de l'étudiante-chercheuse. Cette dernière a confronté ses connaissances personnelles ainsi que le fruit de la

recension des écrits sur l'éducation inclusive, à un cadre de référence empruntant certains modèles théoriques et définitions au domaine de la gestion de l'éducation. Étant toutefois inscrite au 2^e cycle en éducation et formation spécialisées, sa formation initiale en adaptation scolaire et sociale et son diplôme d'études supérieures spécialisées ont contribué au développement de ses connaissances et ses apprentissages. C'est donc la combinaison des compétences acquises, du travail de recherche et de recension des écrits, ainsi que de la veille scientifique qui ont mené l'étudiante-chercheuse vers le développement de ce cadre de référence.

Malgré tout, la pertinence de l'objet de cette recherche ainsi que la validité de nos résultats s'assure, entre autres, par leur adéquation avec de nouveaux écrits scientifiques récemment publiés sur le sujet (Fullan et Quinn, 2018). En ce sens, nous sommes d'avis que des recherches plus approfondies sur le pilotage de la mise en œuvre de l'éducation inclusive, par les directions de SRE, tout comme les directions d'établissement de notre province pourraient faire l'objet de recherches ultérieures.

De plus, des études plus approfondies relevant de l'ergonomie du travail seraient également souhaitables, notamment dans le cas des enseignants de classe spécialisée qui composent avec la mise en œuvre de pratiques d'intégration scolaire partielle ou totale. Dans le même sens, les défis temporels et organisationnels vécus par les enseignants adhérant à des valeurs inclusives, qu'ils œuvrent en classe ordinaire ou spécialisée, pourraient être mieux définis dans des cadres de référence plus exhaustifs. Nos résultats évoquent également les défis liés au manque de temps pour la planification et l'organisation du travail enseignant.

Enfin, la mise en œuvre de pratiques d'intégration pédagogique ou sociale, particulièrement quand elle est partielle, a été évoquée comme une pratique novatrice et favorisant l'inclusion des élèves ciblés. Elle a également été présentée comme

complexe au regard du développement et de l'évaluation des compétences de ces mêmes élèves ; le respect des prescriptions du régime pédagogique était parfois affecté par la mise en œuvre des pratiques d'intégration scolaire. Ces résultats constituent aussi un objet à explorer par la recherche, notamment afin d'en évaluer les avantages et les inconvénients, à court, moyen et long terme chez les élèves.

Pour terminer, notre étude s'ajoute aux nombreuses autres recherches traitant de l'éducation inclusive et de sa mise en œuvre dans notre province. Tout en contribuant au développement des connaissances scientifiques sur le sujet, notre recherche expose la pertinence de joindre différentes disciplines et expertises pour mieux comprendre et résoudre les différentes problématiques émanant de sa mise en œuvre. Tout en réaffirmant la nécessaire collaboration entre les acteurs des établissements scolaires pour favoriser un développement à la fois harmonieux et durable de la culture et des pratiques, notre étude expose également cette nécessité dans le cadre de recherche en éducation.

ANNEXE A

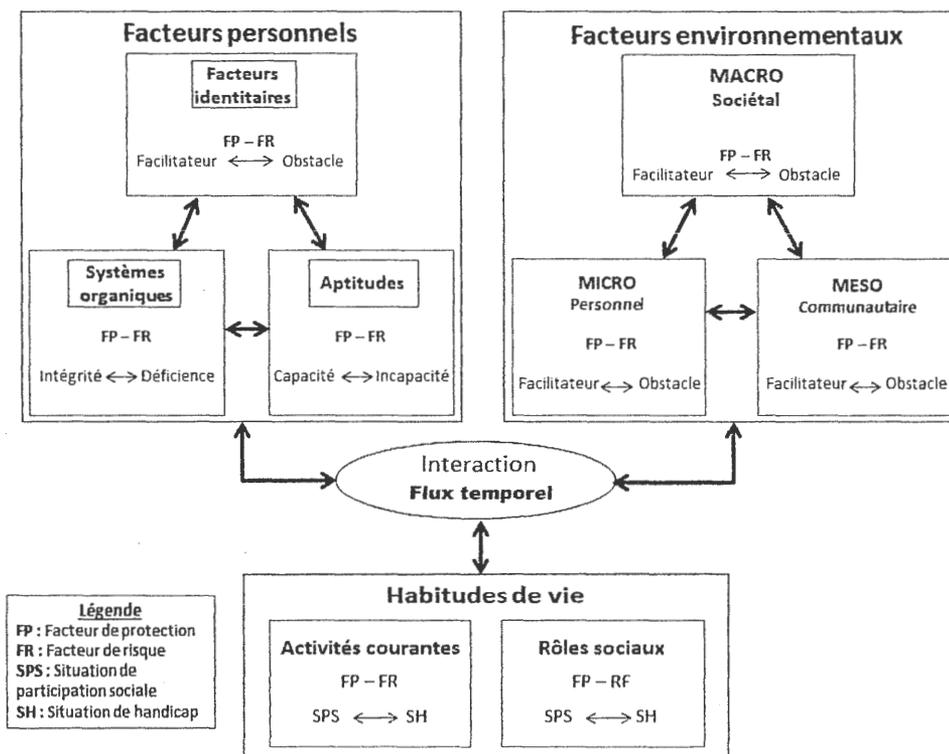
Approches et modèles théoriques d'intégration scolaire

Approches	Modèles	Particularités
Mainstreaming	Médical	<p>Axé sur les déficiences biologiques de l'élève. Ces déficiences sont la cause des difficultés de l'élève. Nécessite une action curative visant une guérison totale ou partielle. La ségrégation est perçue comme une nécessité temporaire. L'élève a un statut de malade.</p>
	Pathologie sociale	<p>Difficultés de l'élève attribuées aux effets à long terme des réactions sociales, soit par la façon dont il est élevé, soit par les préjugés et les discriminations qu'il vit à cause de sa déficience. La ségrégation est perçue comme une nécessité pour que l'élève développe les bonnes aptitudes. L'élève a un statut d'inadapté.</p>
Intégration-Inclusion	Environnemental	<p>La capacité de l'élève peut être compromise par les manques ou les inadaptations du système éducatif. Cela implique de changer l'école et non l'enfant. Mise sur une intégration précoce et sur l'amélioration des services dispensés. Il y a un lien étroit entre l'éducation spéciale et l'éducation ordinaire. Les acquisitions ne sont pas que scolaires, elles sont également sociales. Son statut est celui d'une personne qui participe socialement.</p>
Inclusion totale	Anthropologique	<p>Recherche entre la meilleure interaction entre tel enfant et tel environnement. L'élève est respecté si on considère que son handicap fait partie de son identité. L'apprentissage authentique dépend de la découverte personnelle, de l'expérimentation. Vise à accueillir tous les enfants dans les mêmes lieux et à leur offrir des services différenciés. Son statut est celui d'une personne qui peut enrichir un groupe et influencer son développement à partir de ses spécificités.</p>

Tiré de Paré et Trépanier, 2012, p. 40

ANNEXE B

Le modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH)

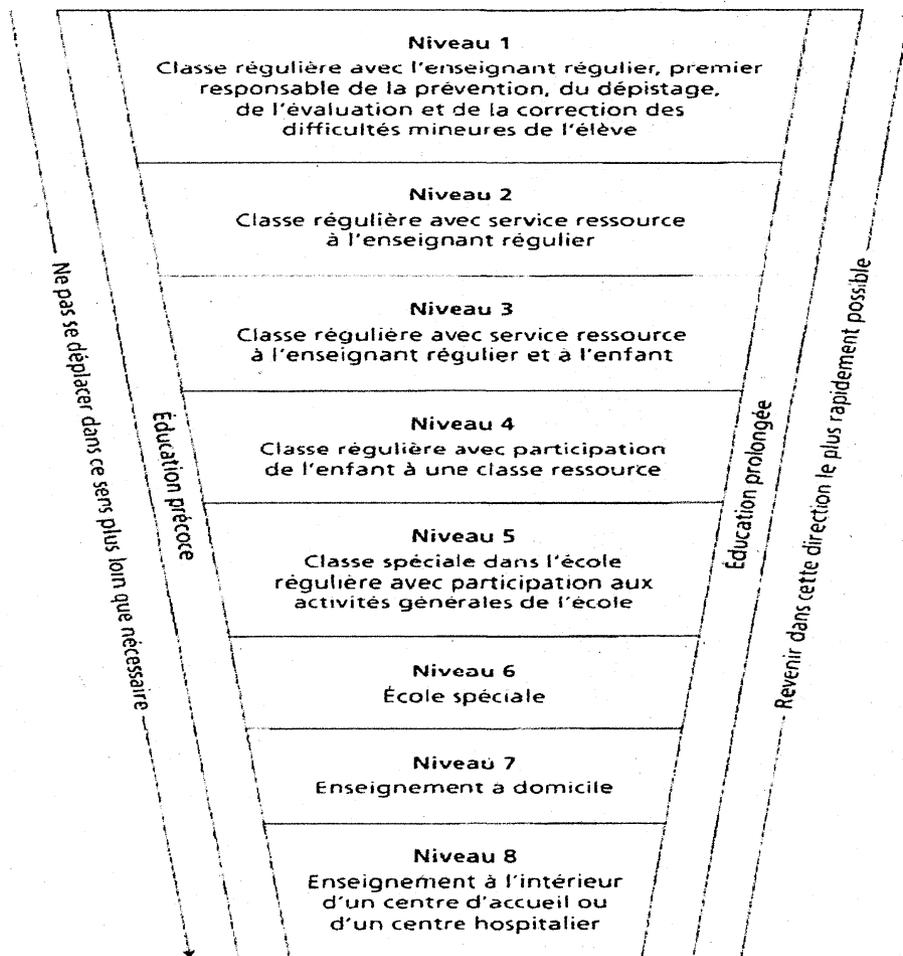


Tiré de Fougeyrollas (2010)

Image provenant du site : <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>

ANNEXE C

Système en cascade



Gearheart (1974) dans MEQ-COPEX (1976)

ANNEXE D

Répartition et nombre d'EHDAA à la formation générale des jeunes, selon le lieu de scolarisation

TABEAU 10
RÉPARTITION ET NOMBRE D'ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDAA),
À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES, SELON LE LIEU DE SCOLARISATION, RÉSEAU PUBLIC, 2017-2018

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	CLASSE ORDINAIRE		CLASSE SPÉCIALE				ÉCOLE SPÉCIALE		CENTRE D'ACCUEIL		MILIEU HOSPITALIER OU À DOMICILE		TOTAL		
	n	%	HOMOGÈNE		HÉTÉROGÈNE		n	%	n	%	n	%	n	%	
			n	%	n	%									
PRÉSCOLAIRE	Élèves handicapés	1 617	56,6%	458	16,0%	457	16,0%	294	10,3%	29	1,0%	3	0,1%	2 858	100,0%
	Élèves en difficulté	2 103	89,8%	34	1,5%	154	6,6%	40	1,7%	3	0,1%	8	0,3%	2 342	100,0%
	Total EHDAA	3 720	71,5%	492	9,5%	611	11,8%	334	6,4%	32	0,6%	11	0,2%	5 200	100,0%
PRIMAIRE	Élèves handicapés	8 656	51,1%	3 033	17,9%	3 814	22,9%	1 275	7,5%	69	0,4%	18	0,1%	16 925	100,0%
	Élèves en difficulté	63 235	91,3%	1 936	2,9%	3 605	5,2%	3 44	0,5%	78	0,1%	61	0,1%	69 259	100,0%
	Total EHDAA	71 891	82,4%	4 969	5,8%	7 419	8,7%	1 619	1,9%	147	0,2%	79	0,1%	86 184	100,0%
SECONDAIRE	Élèves handicapés	4 279	28,8%	1 642	11,1%	6 677	45,0%	2 169	14,6%	58	0,4%	27	0,2%	14 852	100,0%
	Élèves en difficulté	44 918	61,2%	4 885	6,7%	21 304	29,0%	1 195	1,6%	1 039	1,4%	79	0,1%	73 420	100,0%
	Total EHDAA	49 197	55,7%	6 527	7,4%	27 981	31,7%	3 364	3,8%	1 097	1,2%	106	0,1%	88 272	100,0%
TOTAL EHDAA	Élèves handicapés	14 552	42,0%	5 133	14,8%	11 008	31,8%	3 738	10,8%	156	0,5%	48	0,1%	34 635	100,0%
	Élèves en difficulté	110 256	76,0%	6 855	4,7%	25 063	17,3%	1 579	1,1%	1 120	0,8%	148	0,1%	145 021	100,0%
	Total EHDAA	124 808	69,5%	11 988	6,7%	36 071	20,1%	5 317	3,0%	1 276	0,7%	196	0,1%	179 656	100,0%

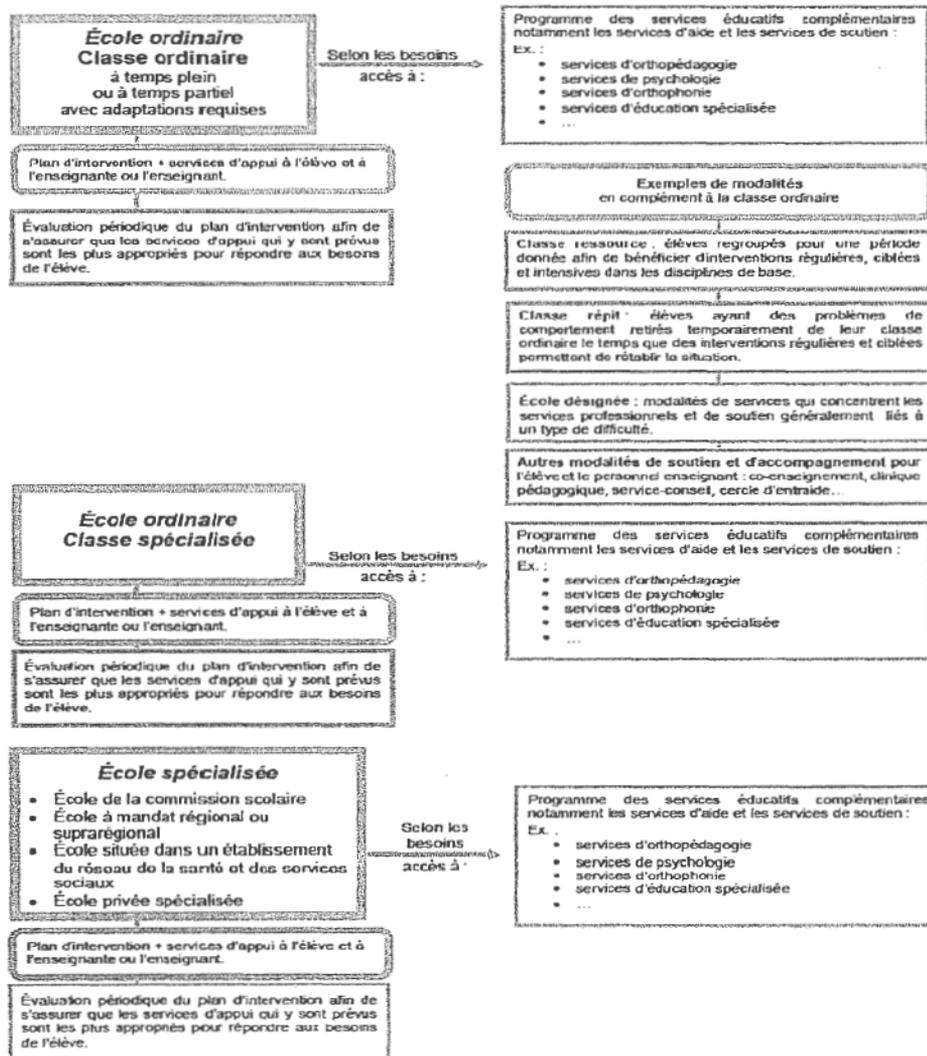
n. Nivale
Source : MELS, CSÉ, Poursuite d'informations, système Châteauguay, données au 23 février 2014, présentations du Conseil supérieur de l'éducation.

ANNEXE E

Modalités d'organisation des services pour les EHDAA

**MODALITÉS D'ORGANISATION DES SERVICES
POUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE**

**Évaluation des besoins et des capacités
par la commission scolaire**



ANNEXE F

Questionnaire descriptif

1) Cet établissement scolaire est ouvert depuis combien d'années ? Depuis quand êtes-vous à la direction de cet établissement ?

○ *Direction générale :*

○ *Direction adjointe :*

2) Combien d'élèves compte votre école ? _____

3) Combien d'élèves ont actuellement un plan d'intervention ? _____

4) Combien de classes comporte votre établissement ?

	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle	Adaptation scolaire
NB				

5) Combien d'enseignants travaillent dans votre établissement ? Combien d'entre eux sont en poste depuis plus de deux années consécutives ?

	Nombre total	2 ans et plus
Enseignants de classes ordinaires		
Enseignants en adaptation scolaire		
Enseignants spécialistes		
Autres		

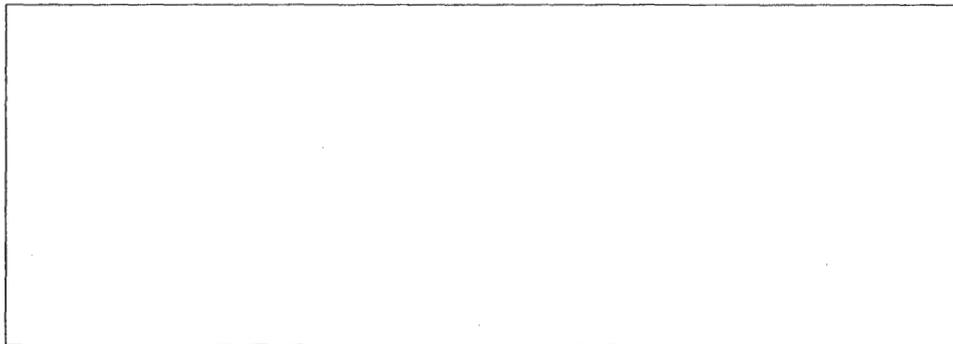
6) Quels sont les services disponibles dans votre établissement ?

Nature	Offre de service <i>Nombre de jours par semaine</i>	Modalités <i>Nombre d'intervenants, mode de prestation (individuel, en classe, évaluation, etc..)</i>
Psychologie		
Psychoéducation		
Orthophonie		
Orthopédagogie		
Éducation spécialisée		
Autres		

7) Cet établissement comporte-t-il des modalités complémentaires la classe ordinaire (Ex. classe ressource, classe répit, co-enseignement, service-conseil, cliniques pédagogiques, etc.) ? Si oui, décrivez-les sommairement.

8) Cet établissement comporte-t-il des dispositifs spécialisés (classe spéciale, classe d'accueil, etc.) ? Si oui, décrivez-les sommairement.

- 9) En quelques mots :
- a. Qu'est-ce qui rend votre établissement scolaire inclusif ?
 - b. Décrivez sommairement un ou des dispositifs ou pratiques inclusifs dans votre école.
 - c. Quels sont les membres du personnel concernés par la mise en œuvre de ces pratiques ?



Je souhaiterais obtenir une copie du projet éducatif, du plan de réussite, de la convention de gestion et de partenariat, des règlements et du code de vie de l'école avec la réponse à ce questionnaire. Si d'autres documents pouvaient être pertinents dans le cadre du projet de recherche, n'hésitez pas à les joindre à cet envoi.

Un grand merci pour votre collaboration.

Anne Larouche
Étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées

ANNEXE G

Adaptation du questionnaire sur les indicateurs de l'éducation inclusive dans
l'établissement

(Adaptation et traduction libre de Booth et Ainscow, 2011)

1. Veuillez indiquer votre catégorie d'emploi :

- a) Cadre
- b) Professionnel
- c) Enseignant
- d) Personnel de soutien

Pour remplir ce questionnaire, lisez chaque énoncé en songeant à votre quotidien au sein de l'établissement scolaire et indiquez le choix qui traduit le mieux votre pensée.

A.1 Construction de la communauté		En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Ne sait pas
A11	On s'assure que tous se sentent les bienvenus	3	2	1	0
A12	Les élèves s'entraident entre eux	3	2	1	0
A13	Les membres du personnel collaborent entre eux	3	2	1	0
A14	Les membres du personnel et les élèves se respectent	3	2	1	0
A15	Les membres du personnel et les parents travaillent en partenariat	3	2	1	0
A16	Le personnel et les dirigeants travaillent bien ensemble	3	2	1	0
A17	L'école est un modèle de citoyenneté démocratique	3	2	1	0
A18	Les adultes et les enfants sont ouverts à toute forme de diversité de genre	3	2	1	0
A19	L'école et la municipalité développent leur collaboration	3	2	1	0
A110	Les membres du personnel font des liens entre l'école et la maison	3	2	1	0

A.2 Établir des valeurs inclusives		En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Ne sait pas
A21	L'école partage des valeurs inclusives	3	2	1	0
A22	L'école encourage le respect des droits et libertés	3	2	1	0
A23	L'école encourage le respect de l'environnement et de la planète	3	2	1	0
A24	L'inclusion est considérée comme améliorant la participation de tous les élèves	3	2	1	0
A25	Les attentes sont élevées pour tous les élèves	3	2	1	0
A26	Tous les enfants sont valorisés équitablement	3	2	1	0
A27	L'école s'efforce de minimiser toutes les formes de discrimination.	3	2	1	0
A28	L'école fait la promotion des interactions non violentes et de la résolution de problèmes	3	2	1	0
A29	L'école encourage les enfants et les adultes à avoir une bonne estime de soi	3	2	1	0
A210	L'école contribue aux bonnes habitudes de vie et à la santé des élèves et des adultes	3	2	1	0

B1 : Développer une école pour tous		En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Ne sait pas
B11	L'école a un programme de développement du personnel	3	2	1	0
B12	L'école a une approche inclusive du leadership	3	2	1	0
B13	Les nominations et les promotions sont équitables	3	2	1	0
B14	L'expertise du personnel est reconnue	3	2	1	0
B15	Tous les nouveaux membres du personnel reçoivent de l'aide pour s'établir	3	2	1	0
B16	L'école cherche à admettre tous les élèves de sa localité	3	2	1	0
B17	Tous les nouveaux élèves reçoivent de l'aide pour s'établir dans l'école	3	2	1	0
B18	Des regroupements sont organisés équitablement afin de supporter tous les élèves dans leurs apprentissages	3	2	1	0
B19	Les élèves sont bien préparés lors de transitions	3	2	1	0
B110	L'école s'assure que ses bâtiments sont physiquement accessibles à tous	3	2	1	0
B111	Les bâtiments et les terrains ont été développés pour soutenir la participation de tous les enfants	3	2	1	0

B2 : Organiser la gestion de la diversité		En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Ne sait pas
B21	Toutes les formes de soutien sont coordonnées efficacement	3	2	1	0
B22	Les activités de perfectionnement du personnel aident à répondre à la diversité des élèves	3	2	1	0
B23	L'anglais comme langue seconde est une ressource pour toute l'école	3	2	1	0
B24	L'école soutient la collaboration entre l'école et les services publics	3	2	1	0
B25	L'école s'assure que les pratiques qui concernent les élèves ayant des besoins spéciaux en éducation sont inclusives	3	2	1	0
B26	Le code de vie est en lien avec le programme de formation (curriculum)	3	2	1	0
B27	L'exclusion comme mesure disciplinaire est réduite	3	2	1	0
B28	Les obstacles à la fréquentation sont réduits	3	2	1	0
B29	L'intimidation est minimisée	3	2	1	0

C2 : Organiser l'apprentissage		En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Ne sait pas
C21	L'enseignement est planifié en gardant les apprentissages de tous les élèves à l'esprit.	3	2	1	0
C22	Les activités scolaires encouragent la participation de tous les élèves.	3	2	1	0
C23	Les élèves sont encouragés à être confiants et à développer leur pensée critique.	3	2	1	0
C24	Les élèves sont impliqués activement dans leurs apprentissages.	3	2	1	0
C25	Les élèves apprennent les uns des autres.	3	2	1	0
C26	L'enseignement permet aux élèves de se sensibiliser et comprendre de la différence.	3	2	1	0
C27	Les évaluations contribuent à la réussite de tous les élèves.	3	2	1	0
C28	La discipline en classe est basée sur le respect mutuel.	3	2	1	0
C29	Les enseignants planifient, enseignent et révisent en partenariat.	3	2	1	0
C210	Les membres du personnel développent des ressources communes pour soutenir les apprentissages et la participation de tous les élèves.	3	2	1	0
C211	Les aides-enseignants soutiennent les apprentissages et la participation de tous les élèves.	3	2	1	0
C212	Les devoirs contribuent aux apprentissages de tous.	3	2	1	0
C213	Tous les élèves peuvent participer aux sorties et activités parascolaires.	3	2	1	0
C214	Les ressources dans l'école sont connues et utilisées.	3	2	1	0

ANNEXE H

Grille d'analyse des pratiques organisationnelles

	Différenciation	Dialogue	Disparition
Dimension diachronique	<p style="text-align: center;">Pratiques séquentielles</p> <p>Pratiques qui consistent à laisser les pôles opposés du paradoxe s'exprimer à des périodes de temps différentes. L'influence de chacun des pôles est ainsi exercée séparément tout en étant prise en compte par le système.</p>	<p style="text-align: center;">Stratification</p> <p>Pratiques qui consistent à l'assimilation ou l'interpénétration progressive des pôles par phases d'apprentissage et de consolidation des compétences.</p>	<p>Pratique qui consiste à exposer ou introduire une nouveauté dans le système ; cette action menant à un nécessaire changement afin d'assurer l'équilibre systémique. Il devient ainsi impératif de se représenter la réalité différemment pour que le paradoxe s'estompe.</p>
Dimension synchronique	<p style="text-align: center;">Compartimentage</p> <p>Pratiques qui consistent à laisser les pôles opposés du paradoxe s'exprimer dans des espaces différents. Le principe de séparation permet aux pôles de s'exposer dans un même temps, mais dans des lieux ou des niveaux différents</p>	<p style="text-align: center;">Construction sociale</p> <p>Interpénétration des pôles par l'organisation d'une démarche de résolution de problème mettant en relation des acteurs défendant des intérêts a priori divergents.</p>	

Tiré de Josserand et Perret, 2003

ANNEXE I

Grille d'analyse de la culture organisationnelle

Culture organisationnelle (Schein, 1985 ; Favro, 2016)		
Conscient	Artefacts	<p style="text-align: center;"><i>Aspects visibles d'une culture</i></p> <p>Ensemble des activités, des comportements observables dans un environnement donné.</p> <p>Codes vestimentaires, codes de langage, références aux mythes fondateurs, symboles, rituels, histoires logos, modes de communication formels et informels, jargon,</p> <p>Processus</p> <ul style="list-style-type: none"> - de partage de l'information - décisionnels - de mise en œuvre <p>Système de leadership et de management</p>
	Valeurs	<p style="text-align: center;"><i>Aspects partiellement visibles</i></p> <p>Croyances profondes et relativement stables qui guident l'action.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Règles, normes, - Missions, stratégies, buts objectifs, processus - Valeurs proclamées VS valeurs opérantes (dissonance, perte de sens)
Inconscient	Prémises	<p style="text-align: center;"><i>Base de la culture, aspects invisibles</i></p> <p>Agissent comme des filtres.</p> <p>Définissent le rapport :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à l'environnement, à la nature - aux relations humaines - au sens de la vie, la nature de la vie et de la réalité

Adaptation de Schein (1985) et Favro (2016)

ANNEXE J

Résultats aux questionnaires sur les indicateurs

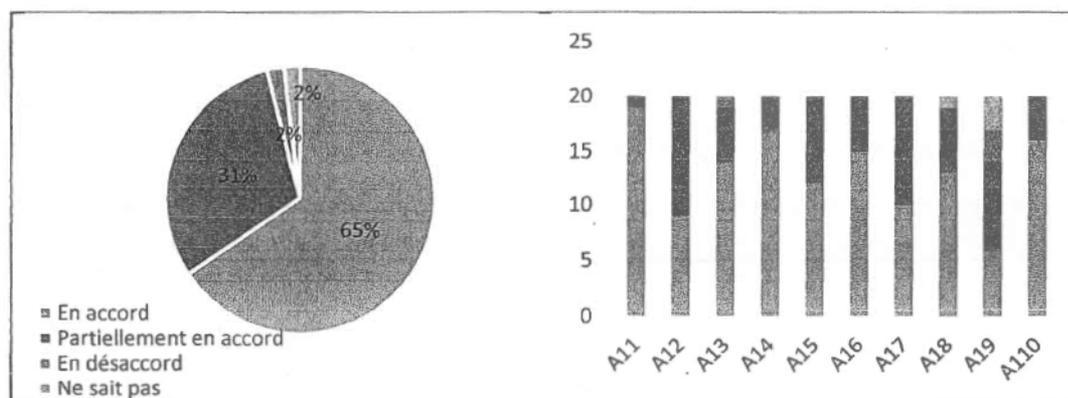
COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON

Tableau comparatif de la population de l'établissement et de l'échantillon de répondants au questionnaire sur les indicateurs.

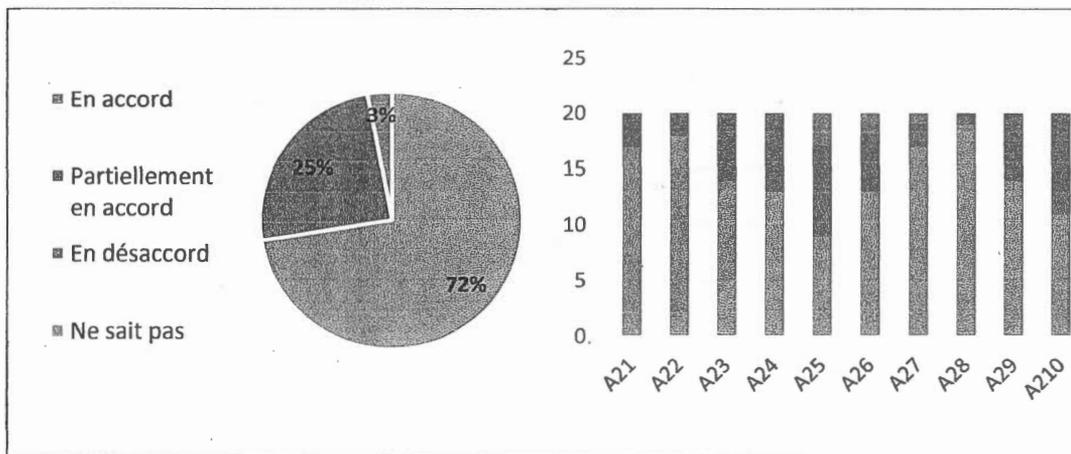
	N	n
Cadre	2	1
Enseignant	39	9
Professionnels	3	3
Personnel de soutien	26	7
Total	70	20

RÉSULTATS GÉNÉRAUX PAR DIMENSION :

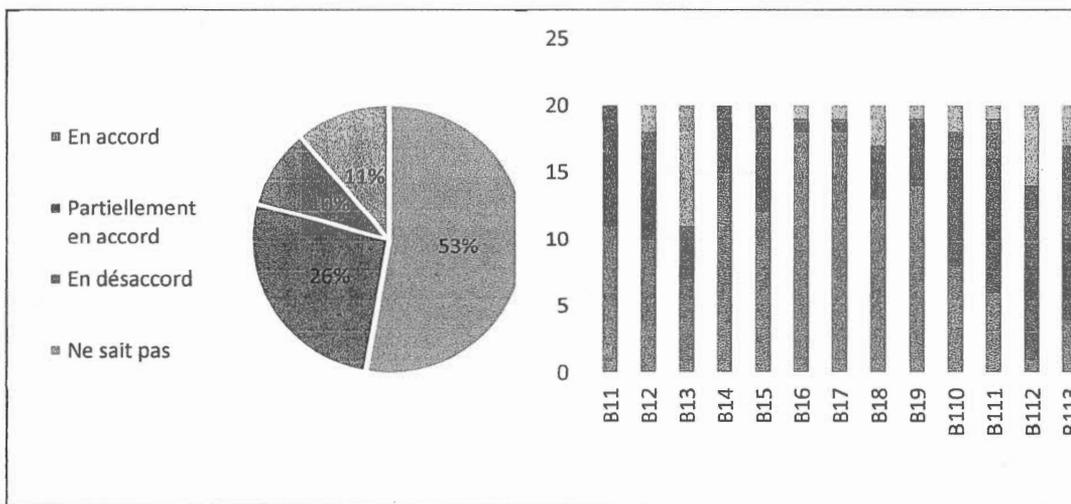
DIMENSION A1 : Construction de la communauté



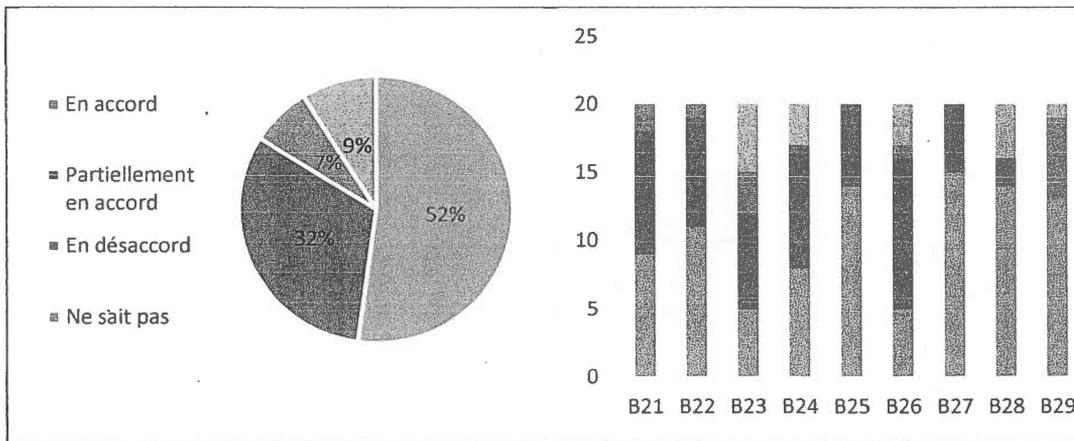
DIMENSION A2 : Établir des valeurs inclusives



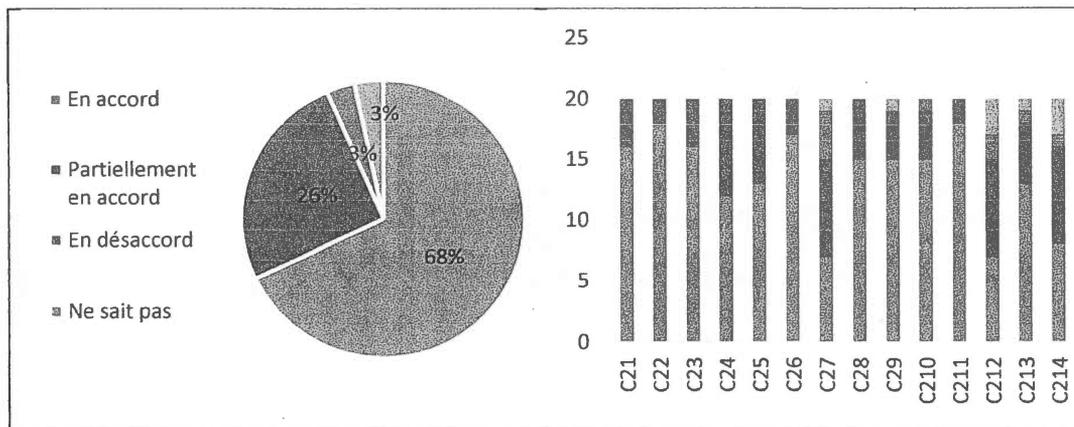
DIMENSION B1 : Développer une école pour tous



DIMENSION B2 : Organiser la gestion de la diversité



DIMENSION C2 : Organiser l'apprentissage



TENDANCES GÉNÉRALES

Les indicateurs obtenant les meilleurs scores par ordre décroissant

Score Max. 60	Indicateur	Dimension	Valeur
59	A11 : On s'assure que tous se sentent les bienvenus.	Culture	Accueil
	A28 : L'école fait la promotion des interactions non violentes et de la résolution de problèmes.	Culture	Respect
58	C22 : Les activités scolaires encouragent la participation de tous les élèves.	Organisation	Participation
	C211 : Les éducateurs spécialisés et les professionnels soutiennent les apprentissages et la participation de tous les élèves.	Organisation	Équité
57	A14 : Les membres du personnel et les élèves se respectent.	Culture	Respect
	A21 : L'école partage des valeurs inclusives.	Culture	Ouverture
	C26 : L'enseignement permet aux élèves de se sensibiliser et comprendre de la différence	Organisation	Ouverture
56	B17 : Tous les nouveaux élèves reçoivent de l'aide pour s'établir dans l'école	Organisation	Accueil
	B16 : L'école cherche à admettre tous les élèves de sa localité.	Organisation	Équité (accès)
	A27 : L'école s'efforce de minimiser toutes les formes de discrimination.	Culture	Respect
	A110 : Le personnel fait des liens entre l'école et la maison.	Culture	Partenariat
	C21 : L'enseignement est planifié en gardant les apprentissages de tous les élèves à l'esprit.	Organisation	Prévention
	C23 : Les élèves sont encouragés à être confiants et à développer leur pensée critique.	Organisation	Confiance

Les indicateurs obtenant les scores les plus faibles par ordre croissant

Score Max. 60	Indicateurs	Dimension	Valeur
23	B112 : L'école réduit son empreinte carbone et son utilisation de l'eau.	Organisation	Écoresponsabilité
26	B13 : Les nominations et les promotions sont équitables	Organisation	Équité
31	B113 : L'école contribue à la réduction de ses déchets.	Organisation	Écoresponsabilité
32	B23 : L'anglais comme langue seconde est une ressource pour toute l'école	Organisation	Équité (accès)
37	A19 : L'école et la municipalité développent leur collaboration.	Culture	Partenariat
38	B26 : Le code de vie est en lien avec le programme de formation.	Organisation	Cohérence
39	C212 : Les devoirs contribuent aux apprentissages de tous les élèves.	Organisation	Équité Flexibilité
40	B12 : L'école a une approche inclusive du leadership.	Organisation	Ouverture
41	C27 : Les évaluations contribuent à la réussite de tous les élèves.	Organisation	Équité Flexibilité
	C214 : Les ressources de la municipalité sont connues et utilisées.	Organisation	Partenariat
42	B24 : L'école soutient la collaboration entre l'école et les services publics.	Organisation	Partenariat
	B110 : L'école s'assure que ses bâtiments sont physiquement accessibles à tous.	Organisation	Équité (accès)

ANNEXE K

Formulaire de consentement pour la direction d'établissement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

La culture et les pratiques organisationnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire québécois

PRÉAMBULE :

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de maîtrise-recherche qui porte sur « la culture et les pratiques organisationnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire québécois. ». Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

IDENTIFICATION :

Chercheur(e) responsable du projet : France Dubé Tél. : [REDACTED]

Département, centre ou institut : Éducation et formation spécialisées

Adresse postale : C.P. 8888 succursale Centre-Ville

Adresse courriel : dube.france@uqam.ca

Étudiante-chercheuse : Anne Larouche [REDACTED]

Maîtrise en éducation et en formation spécialisées

Adresse courriel : [REDACTED]

OBJECTIFS DU PROJET :

L'objectif général de ce projet de recherche vise à décrire et comprendre la culture et les pratiques organisationnelles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire primaire québécois.

Les objectifs spécifiques de ce projet de recherche sont :

- a) Décrire le contexte, les pratiques organisationnelles de l'établissement scolaire
- b) Décrire les pratiques inclusives mises en œuvre
- c) Explorer les relations entre la culture et les pratiques organisationnelles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

PROCÉDURE(S) ou TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT :

En tant que direction d'établissement, votre participation consistera en :

- Une rencontre ou un entretien téléphonique suivant l'acceptation du projet afin de
 - proposer des participants signifiants dans le cadre du projet de recherche
 - Établir un calendrier pour les activités relatives à la collecte de données
 - La réponse à un court questionnaire sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans votre établissement (échelle de type Likert). Il faut prévoir 20 minutes pour compléter le test. Ce test sera disponible par l'entremise du logiciel Lime Survey.
 - La réponse à un court questionnaire descriptif de l'établissement ainsi que l'échange de documentation au sujet de l'établissement (informations descriptives). *Cette étape pourra être jumelée à l'entretien ou s'effectuer par courriel.*
 - La participation à un entretien semi-dirigé individuel d'une durée maximale de 60 minutes avec l'étudiante-chercheuse, portant sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans votre établissement.

- Cet entretien sera enregistré à l'aide d'une enregistreuse vocale, votre autorisation par l'entremise d'un formulaire sera requise.

Nous souhaiterions que les activités relatives au projet de recherche se déroulent dans votre établissement afin de favoriser la participation de tous les acteurs impliqués.

Nous souhaiterions également avoir l'occasion de valider nos résultats avec les participants au projet dans l'année suivante 2018-2019, avant le dépôt du projet. Une courte rencontre pourrait être prévue à cet effet.

AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à votre participation à cette recherche.

La participation à ce projet vous permettra de partager vos connaissances et vos pratiques en regard de l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers. Ce projet vous donnera également l'opportunité de mettre en valeur le travail quotidien des membres de votre communauté éducative, tout en contribuant à l'avancement des connaissances scientifiques au sujet de l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers en milieu scolaire élémentaire dans la province.

ANONYMAT et CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces données. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr, sous clé.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que du chercheur responsable du projet.

Les enregistrements audio numériques seront effacés au terme de l'étude. Votre formulaire d'information et de consentement sera conservé pour une période de 5 ans avant d'être détruit.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier.

Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

	France Dubé, professeure	Anne Larouche, étudiante-chercheuse
Téléphone :	████████████████████	████████████████████
Courriel :	████████████████████	████████████████████

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Par la présente :

ANNEXE L

Formulaire de consentement pour le membre de la communauté éducative

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



La culture et les pratiques organisationnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire québécois

PRÉAMBULE :

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de maîtrise-recherche qui porte sur « la culture et les pratiques organisationnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire québécois. ». Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

IDENTIFICATION :

Chercheur(e) responsable du projet : France Dubé Tél. : [REDACTED]

Département, centre ou institut : Éducation et formation spécialisées

Adresse postale : C.P. 8888 succursale Centre-Ville

Adresse courriel : [REDACTED]

Étudiante-chercheuse : Anne Larouche [REDACTED]

Maîtrise en éducation et en formation spécialisées

Adresse courriel : [REDACTED]

OBJECTIFS DU PROJET :

L'objectif général de ce projet de recherche vise à décrire et comprendre la culture et les pratiques organisationnelles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire primaire québécois.

Les objectifs spécifiques de ce projet de recherche sont :

- a) Décrire le contexte, les pratiques organisationnelles de l'établissement scolaire
- b) Décrire les pratiques inclusives mises en œuvre
- c) Explorer les relations entre la culture et les pratiques organisationnelles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

PROCÉDURE (S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT :

En tant que membre de la communauté éducative de votre établissement, votre participation constituera en :

- L'acceptation de la présence de la chercheuse dans le cadre d'une observation indirecte d'environ 60 minutes, selon le besoin. Cette observation visera à mieux décrire le contexte et les pratiques mises en œuvre qui favorisent l'éducation inclusive.
- La participation à un entretien semi-dirigé individuel d'une durée maximale de 60 minutes avec l'étudiante-chercheuse, portant sur vos pratiques dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans l'établissement.
 - Cet entretien sera enregistré à l'aide d'une enregistreuse vocale, votre autorisation par l'entremise d'un formulaire sera requise.

Avec l'accord de votre direction :

Nous souhaitons que les activités relatives au projet de recherche se déroulent dans votre établissement. Nous souhaiterions également avoir l'occasion de valider nos résultats avec vous et les autres participants au projet dans l'année suivante 2018-2019, avant le dépôt final. Une courte rencontre pourrait être prévue à cet effet.

AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à votre participation à cette recherche.

Votre participation vous donnera la chance d'échanger et de partager vos connaissances et vos pratiques avec vos collègues. Ce projet vous donnera également l'opportunité de mettre en valeur votre travail quotidien, tout en contribuant à l'avancement des connaissances scientifiques au sujet de l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers en milieu scolaire élémentaire dans la province.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis lors de l'entretien et de l'observation sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces données. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr, sous clé.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que du chercheur responsable du projet.

Les enregistrements audio numériques seront effacés au terme de l'étude. Votre formulaire d'information et de consentement sera conservé pour une période de 5 ans avant d'être détruit.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses

des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

	France Dubé, professeure	Anne Larouche, étudiante-chercheuse
Téléphone :	████████████████████	████████████████████
Courriel :	████████████████████	████████████████████

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Par la présente :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement ;
- b) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche ;

- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique ;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante ; et
- f) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Signature du participant : _____ **Date :** _____

Nom (lettres moulées) _____

Coordonnées : _____

Je soussigné déclare :

- a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement ;
- b) avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____ Date : _____

Anne Larouche tel. XXXXXXXXXX

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE M

Formulaire de consentement pour la direction des ressources éducatives



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

La culture et les pratiques organisationnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire québécois

PRÉAMBULE :

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de maîtrise-recherche qui porte sur « la culture et les pratiques organisationnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire québécois. ». Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

IDENTIFICATION :

Chercheur(e) responsable du projet : France Dubé Tél. : [REDACTED]

Département, centre ou institut : Éducation et formation spécialisées

Adresse postale : C.P. 8888 succursale Centre-Ville

Adresse courriel : [REDACTED]

Étudiante-chercheuse : Anne Larouche [REDACTED]

Maîtrise en éducation et en formation spécialisées

Adresse courriel : [REDACTED]

OBJECTIFS DU PROJET :

L'objectif général de ce projet de recherche vise à décrire et comprendre la culture et les pratiques organisationnelles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire primaire québécois.

Les objectifs spécifiques de ce projet de recherche sont :

- a) Décrire le contexte, les pratiques organisationnelles de l'établissement scolaire
- b) Décrire les pratiques inclusives mises en œuvre
- c) Explorer les relations entre la culture et les pratiques organisationnelles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

PROCÉDURE (S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT :

En tant que direction des ressources éducatives, votre participation consistera en :

- La participation à un entretien semi-dirigé individuel d'une durée maximale de 60 minutes avec l'étudiante-chercheuse, portant sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans votre commission scolaire.

Nous souhaitons enregistrer cet entretien à l'aide d'une enregistreuse vocale, votre autorisation par l'entremise d'un formulaire sera requise. Nous souhaiterions que l'entrevue se déroule dans votre établissement.

Nous souhaiterions également avoir l'occasion de valider nos résultats avec vous dans l'année actuelle ou suivante ; avant le dépôt officiel du projet d'étude. Une courte rencontre pourrait être prévue à cet effet.

AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à votre participation à cette recherche.

La participation à ce projet vous permettra de partager vos connaissances et vos pratiques en regard de l'éducation inclusive. Ce projet vous donnera également l'opportunité de mettre en valeur le travail quotidien des membres de votre service éducatif, tout en contribuant à l'avancement des connaissances scientifiques provinciales sur le sujet.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces données. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr, sous clé.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que du chercheur responsable du projet.

Les enregistrements audio numériques seront effacés au terme de l'étude. Votre formulaire d'information et de consentement sera conservé pour une période de 5 ans avant d'être détruit.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

	France Dubé, professeure	Anne Larouche, étudiante-chercheuse
Téléphone :	[REDACTED]	[REDACTED]
Courriel :	[REDACTED]	[REDACTED]

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Par la présente :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement ;
- b) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche ;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique ;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante ; et
- f) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) _____

Coordonnées : _____

Je soussigné déclare :

- a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement ;
- b) avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____ **Date :** _____

Anne Larouche : tel. [REDACTED]

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE N

Résumé de plan stratégique 2009-2013

PLAN STRATÉGIQUE 2009-2013

L'augmentation du taux d'obtention d'un premier diplôme ou d'une attestation d'études avant l'âge de 20 ans	Améliorer la persévérance et la réussite scolaires.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignement primaire et secondaire• Les politiques et programmes s'adressant aux élèves ayant des besoins particuliers• La formation professionnelle et l'éducation des adultes• La maîtrise du français
Un système d'éducation qui répond aux besoins de formation de la société du savoir	Repondre aux besoins de formation des personnes et aux besoins de main-d'œuvre.	<ul style="list-style-type: none">• L'accessibilité à la formation professionnelle et technique, à la formation générale des adultes et à la formation continue• L'adéquation de l'offre de formation aux besoins du marché du travail• La mobilité de la main-d'œuvre
	Contribuer au rehaussement des savoirs.	<ul style="list-style-type: none">• La capacité des établissements d'enseignement supérieur de relever les défis posés par la société du savoir• La qualité, l'accessibilité et le financement de l'enseignement supérieur
Un environnement éducatif adapté aux besoins diversifiés des personnes et des milieux	Maintenir des conditions favorables à la poursuite des études.	<ul style="list-style-type: none">• L'école, milieu de vie• La qualité des infrastructures• L'aide financière aux études
	Soutenir une offre de services éducatifs adaptée aux besoins des régions et des communautés.	<ul style="list-style-type: none">• Le développement de la concertation régionale• L'adaptation des programmes et des mesures
L'amélioration de la performance et de la reddition de comptes du système d'éducation	Moderniser les règles de gouvernance des réseaux de l'éducation.	<ul style="list-style-type: none">• La gouvernance et la reddition de comptes des commissions scolaires et des établissements d'enseignement supérieur
L'engagement de la population dans un mode de vie actif	Promouvoir, auprès de la population, la pratique d'activités physiques, de loisir et de sport dans un cadre sain et sécuritaire, l'engagement bénévole ainsi que le développement de l'élite sportive québécoise	<ul style="list-style-type: none">• L'activité physique, le loisir et le sport
Une prestation de services de qualité	Poursuivre l'amélioration de la prestation des services à la population.	<ul style="list-style-type: none">• Les services• Le personnel et les outils de travail

ANNEXE O

Entretien avec la direction d'établissement post collecte en vue de l'analyse des résultats microsystemiques

Tendances générales :

Regard sur des résultats ciblés suite à l'analyse

- Diagrammes circulaires, indicateurs de cohérence et de vulnérabilité
- Présence de divergences théoriques
- Pratiques d'intégration révélées
- Leadership collaboratif, transformatif et pédagogique
- Pratiques organisationnelles révélées

Autres points à aborder :

Organisation du travail

- Défis et difficultés ayant été soulevés
 - À surveiller :
 - Organisation entre le SDG et les classes
 - Tensions probables face au changement chez les enseignants

Environnement physique et écoresponsabilité

- Défis et difficultés ayant été soulevés

Culture d'établissement

- Climat positif et collaboratif
- Caractère inclusif
 - Initiatives locales et porteuses

APPENDICE A

Demande d'informations

Objet : Recherche sur l'éducation inclusive

Mme la directrice du service des ressources éducatives,

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisée à l'UQAM, et je suis à la recherche d'écoles innovantes afin de réaliser mon projet de recherche portant sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive. La présente lettre vise donc à vous proposer de participer à mon projet de recherche. Je souhaite identifier des écoles de la commission scolaire qui favorisent, par l'innovation, par un dispositif ou une initiative quelconque, la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Ce projet de recherche vise à décrire et comprendre la culture et les pratiques organisationnelles d'écoles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Dans cette foulée, je souhaite procéder à l'échantillonnage des écoles les plus novatrices en ce sens, sur le territoire de la commission scolaire. Avec votre accord, vous pourriez m'aider en ce sens.

Pour les fins de cette recherche, je souhaite procéder à :

- un entretien de groupe avec les acteurs impliqués dans l'inclusion d'élèves en situation de handicap d'une durée approximative de 60 minutes,
- Une observation directe de l'étudiante-chercheuse du dispositif inclusif (au besoin)

- un entretien semi-dirigé d'environ une heure avec la direction de l'établissement
- un entretien semi-dirigé d'environ une heure avec la personne responsable de l'organisation de services aux élèves de la commission scolaire

J'aimerais également prendre connaissance du projet d'établissement, du plan de réussite et du code de vie de l'école qui acceptera de participer à ce projet. Toutes les données recueillies et analysées dans le cadre du projet demeureront confidentielles.

Si vous acceptez ma proposition, il me fera plaisir de vous transmettre les résultats de mon projet de recherche et en faire la présentation dans votre commission scolaire, si vous le souhaitez.

La réussite scolaire et éducative de même que l'inclusion scolaire de tous les élèves sont des sujets qui me passionnent et me motivent. Répertorier et partager les expériences positives qui favorisent ces deux éléments, plus spécifiquement dans une approche qui met en lumière le contexte régional et local, m'apparaît une alternative intéressante au développement des savoirs dans le milieu de l'éducation. Si vous souhaitez avoir plus de détails, je vous laisse mes coordonnées.

Anne Larouche

██

██

Veillez agréer, Madame, mes salutations les meilleures

Larouche Anne

Étudiante à la maîtrise en éducation et
formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

P.S. En pièce jointe, une copie de la demande d'informations

Bonjour,

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisée à l'UQAM, et je suis à la recherche d'écoles innovantes afin de réaliser mon projet de recherche portant sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive. J'aimerais connaître vos suggestions afin de sélectionner un établissement de la commission scolaire se rapprochant de mes critères de recherche.

- Écoles primaires de milieu urbain
- École comptant au moins une classe par cycle
- École qui possède un minimum de 2 services complémentaires
 - (Orthophonie, orthopédagogie, psychologie, psychoéducation, éducation spécialisée)
- École qui dispose de modalités complémentaires à la classe ordinaire
 - (classe répit, classe ressource, co-enseignement, clinique pédagogique, etc.)
- Disposer d'une direction ayant un leadership fort, axé sur la collaboration et la transformation des pratiques

Les écoles recherchées doivent faire preuve d'innovation en matière d'éducation inclusive :

- En favorisant l'inclusion des élèves en situation de handicap dans leurs pratiques
- En favorisant et valorisant le travail d'équipe dans l'établissement
- S'engageant, de manières diverses, dans le développement professionnel et la formation continue
- En favorisant le développement de la communication et du partenariat avec les parents

Les écoles doivent également être volontaires pour participer au projet de recherche, celui-ci impliquant les éléments suivants :

- Un entretien de groupe semi-dirigé d'environ 60 minutes avec les personnes impliquées dans l'inclusion des élèves en situation de handicap
- Une période d'observation directe du dispositif inclusif par l'étudiante-chercheuse
- Un entretien semi-dirigé avec la direction d'établissement d'environ 60 minutes
- Un entretien semi-dirigé avec la personne responsable de l'organisation des services aux élèves à la commission scolaire
- La consultation des plans de réussite, du projet d'établissement et du code de vie de l'école ou tout autre document pertinent.

J'aimerais m'entretenir avec vous sur le sujet. Je vous invite à me contacter à l'adresse courriel suivante : [REDACTED] afin de prévoir un moment pour un court entretien téléphonique à cet effet. Je souhaite communiquer avec les directions d'établissement le plus rapidement possible, et dans les meilleures conditions, avoir confectionné mon échantillon d'ici la fin du mois de juin 2017.

Dans l'espoir de recevoir une réponse de votre part, je vous laisse mes coordonnées

Anne Larouche

Étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées

APPENDICE B

Canevas d'entretien de groupe

(Inspiré de Boutin, 2007, p. 42)

Entrée en matière :

J'aimerais que nous discussions ensemble de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans votre école.

Objectifs de la rencontre :

Cet entretien de groupe vise à recueillir des informations afin de décrire et comprendre la culture et les pratiques organisationnelles qui contribuent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans votre établissement.

Thèmes abordés :

(Bru, 1995 ; Josserand et Perret, 2000 ; MELS, 2007 ; Paré et Trépanier, 2012 ; Tremblay, 2012 ; Souplet et Favier, 2014 ; Rousseau, 2015)

- Éducation inclusive
- Organisation de la mise en œuvre générale dans l'école
- Description de pratiques ou dispositif
- Organisation du travail personnel et collectif

Aspects méthodologiques :*a) Modalités de communication :*

L'entretien se déroulera suite à des questionnements ouverts provenant de la liste de thèmes ci-dessus. Les tours de parole seront gérés, si nécessaire, par l'étudiante-chercheuse.

b) Mode de transcription et d'analyse des données

Les données seront enregistrées à l'aide d'une enregistreuse électronique de marque Olympus. Elles seront ensuite transcrites dans un logiciel de traitement de texte. L'analyse inductive des données sera alors privilégiée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

APPENDICE C

Canevas d'entretien avec la direction d'établissement

(Inspiré de Boutin, 2007, p.42)

Cet entretien vise à recueillir des informations afin de décrire et comprendre le contexte, la culture et les pratiques organisationnels de votre établissement au regard de l'éducation inclusive.

Thèmes abordés :

(Bru, 1995 ; Josserand et Perret, 2000 ; MELS, 2007 ; Paré et Trépanier, 2010 ; Tremblay, 2012 ; Souplet et Favier, 2014 ; Rousseau, 2015)

- Éducation inclusive
- Culture locale
- Mise en œuvre de l'éducation inclusive dans l'établissement
 - Organisation locale :
 - des services, des dispositifs et des pratiques ;
 - de la collaboration et du travail en équipe, coordination ;
 - de la formation continue et du développement professionnel ;
 - de la différenciation pédagogique et évaluative.

Aspects méthodologiques :*a) Modalités de communication :*

L'entretien se déroulera suite à des questionnements ouverts provenant de la liste de thèmes présentée précédemment.

b) Mode de transcription et d'analyse des données

Les données seront enregistrées à l'aide d'une enregistreuse électronique de marque Olympus. Elles seront ensuite transcrites dans un logiciel de traitement de texte. L'analyse inductive des données sera alors privilégiée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

c) Synthèse de la rencontre :

L'entretien se terminera en renouvelant l'accord du participant quant à l'enregistrement et la transcription des données. Des remerciements de même que l'assurance de l'anonymat clôtureront l'entrevue.

APPENDICE D

Canevas d'entretien avec la direction des ressources éducatives

(Inspiré de Boutin, 2007, p. 42)

Cet entretien vise à recueillir des informations afin de décrire et comprendre le contexte et les pratiques mises en œuvre dans votre commission scolaire afin de favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap.

(Bru, 1995 ; Josserand et Perret, 2000, MELS, 2007 ; Paré et Trépanier, 2012 ; Tremblay, 2012 ; Souplet et Favier, 2014 ; Rousseau, 2015 ; Lalancette, 2014)

Thèmes abordés :

- Éducation inclusive
- Mise en œuvre de l'éducation inclusive dans la commission scolaire
 - Historique
 - Intentions, motifs, contexte, etc.
 - Processus, stratégies, logiques, moyens :
 - Organisation des services
 - Services aux élèves
 - Soutien aux enseignants
 - Soutien aux directions d'école

Aspects méthodologiques :

Un formulaire de consentement pour la participation et l'enregistrement de l'entrevue devra être rempli avant la passation de l'entrevue.

a) Modalités de communication :

L'entretien se déroulera suite à des questionnements ouverts provenant de la liste de thèmes présentée précédemment.

b) Mode de transcription et d'analyse des données

Les données seront enregistrées, avec votre accord, à l'aide d'une enregistreuse électronique de marque Olympus. Elles seront ensuite transcrites dans un logiciel de traitement de texte. L'analyse inductive des données sera alors privilégiée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

c) Synthèse de la rencontre :

L'entretien se terminera en renouvelant l'accord du participant quant à l'enregistrement et la transcription des données.

APPENDICE E

Formulaire d'autorisation pour enregistrement audio

La culture et les pratiques organisationnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans un établissement scolaire québécois

<p>Chercheur(e) responsable : France Dubé Tél. : Département, centre ou institut : Éducation et formation spécialisées Adresse postale : C.P. 8888 succursale Centre-Ville Adresse courriel :</p> <p>Étudiante-chercheuse : Anne Larouche Tél. : Maîtrise en éducation et en formation spécialisées Adresse courriel :</p> <p>Date de l'entrevue : _____</p>
--

Extrait du formulaire d'information de consentement au projet de recherche :

Tous les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à ces données. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr, sous clé. Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que du chercheur responsable du projet. Les enregistrements audionumériques seront effacés au terme de l'étude. Vos formulaires d'information et de consentement seront conservés pour une période de 5 ans avant d'être détruits.

Je soussigné(e) : _____ accepte que
l'entrevue soit

(Prénom et nom en lettres moulées)

enregistrée sur bande audio.

Je comprends que tous les enregistrements seront conservés sous clé pendant
la période du projet et effacés au terme de l'étude.

Il est entendu qu'il m'est possible de demander l'arrêt de l'enregistrement en
tout temps, de même que toutes les explications que je désire sur l'usage qui
sera fait de cet enregistrement.

Signature : _____

Date : _____

Signature de l'étudiante : _____

Date : _____

BIBLIOGRAPHIE

- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (AEEAI) (2014). *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive : Mettre la théorie en pratique*. Danemark : l'auteur. Récupéré de https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_FR.pdf
- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (AEEAI). (2014). *Organisation des ressources pour l'éducation inclusive : Rapport de synthèse*. Danemark : l'auteur. Récupéré de https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_FR.pdf
- Allaire, Y. et Firsirotu, M. E. (1988). Les théories de la culture organisationnelle. Dans H. Abravanel (dir.), *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques* (p. 3-48). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2010). La composante organisationnelle des cycles d'apprentissage au primaire : une définition opérationnelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 115-127. <https://doi.org/10.7202/1000033ar>
- Archambault, J. Lapointe, P. et Dumais, F. (2012). Les cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires québécoises. *Éducation et francophonie*, XL(1), 138-160.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- Baudoux, C. (1990). Typologie des analyses de la culture des établissements. *Revue française de pédagogie*, 92(1), 41-50.

- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, QC : CRIRES. Récupéré de https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf
- Bélangier, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement : Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvants des difficultés à l'école*. Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-88). Québec, QC : PUQ.
- Bélangier, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion, 3e édition : Un défi ambitieux et stimulant* (p. 132-152). Québec, QC : PUQ.
- Bergeron, G. (2009). *Analyse des représentations d'enseignantes de niveau préscolaire face à l'intégration d'enfants ayant un trouble envahissant du développement* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/2618/1/M11235.pdf>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre de l'enseignement secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87. doi: 10.7202/1007729ar
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014, novembre). 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>
- Bernacchio, C. et Mullen M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric rehabilitation Journal*, 31(2), 167-169. doi : 10.2975/31.2.2007.167.169.

- Bertrand, Y. (1991). *Culture organisationnelle*. Québec, QC : PUQ.
- Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 250-271.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002, rév.). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Centre d'éducation indépendant CEEI. Récupéré de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3e éd.). Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Bronfenbrenner, Y. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bru, M. (1995, février). Coopération et organisation pédagogique des conditions d'apprentissage. *Le nouvel éducateur*, (66). Récupéré de <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/66/recherche-66.pdf>
- Bru, M. (2002, janvier–mars). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, (138), 63-73.
- Bru, M. (2014, juin). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. Dans L. Numa-Bocage, J.-F. Marcel et P. Chaussecourte (dir.), *De l'observation des pratiques enseignantes*. *Recherches en éducation*, (19), 7-17. Récupéré de <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>
- Bru, M., Pastré, P. et Vinatier, I. (2007). Éditorial. *Recherches et formation*, (56), 5-14.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY : Harper and Row.

- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268. Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/10873856.pdf>
- Carrington, S. et Elkins, J. (2002, mai). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), 51-57. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00236>
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. et Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational*, 25(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>
- Commission des états généraux sur l'éducation (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ). (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/cycles.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ). (2010). *Rapport sur l'état des besoins en éducation 2008-2010 : Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ). (2016). *Rapport sur l'état des besoins en éducation 2014-2016 : Remettre le cap sur l'équité*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ). (2017). *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Pour une école riche de tous ses élèves*. Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>

- Cros, F. (1997, janvier–mars). L'école élémentaire : L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, (118), 127-156. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181#rfp_0556-7807_1997_num_118_1_T1_0137_0000
- Cros, F. (dir.). (1998). *Dynamique du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris, France: INRP.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, QC : Mcgraw-Hill.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives*. Québec, QC : PUQ.
- Doré, R. (1995). *Intégration scolaire*. Récupéré de <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/12784051.pdf>
- Dubé, F. (2007). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : Analyse de projets de services innovateurs au primaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal. Récupéré de <http://hdl.handle.net/1866/18126>
- Dubé, F., Ouellet, C. et Moldoveanu, M. (2015). *Modèle d'organisation des services qui favorisent la persévérance et la réussite éducative des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux : Synthèse des connaissances*. Montréal, QC : UQAM. Récupéré de http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/dube.ouellet.moldoveanu_crsh_2015.pdf
- Ducharme, D. (2007) *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Récupéré de http://www.cdpcj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal, QC : Marceididier.
- Dumay, X. (2009). *La coordination du travail dans les établissements d'enseignement primaire* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain, Louvain. Récupéré de <http://hdl.handle.net/2078.1/22617>

- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelles et institutionnelles du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Durand, D. (2010). *La systémique* (1^{le} éd.). Paris, France : PUF.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche et formation*, (61), 71-83. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR061-05.pdf>
- Erez, M. et Gati, E. (2004). A dynamic, multi-level model of culture: From the micro level of the individual to the macro level of a global culture. *Applied Psychology*, 53(4), 583-598. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00190.x>
- Favro, G. (2016, 11 mars). Pourquoi et comment acquérir des compétences interculturelles — 1^{ère} partie [Blog de Gilles Favro]. Récupéré de <http://be-and-become.com/pourquoi-et-comment-acquerir-des-competences-interculturelles/>
- Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ). (2009, août). *Le projet éducatif et le plan de réussite : Tracer la route de la réussite*. Québec, QC : l'auteur. Récupéré de <http://www.fcpq.qc.ca/sites/24577/formations-services-conseils/formations/Le%20projet%20educatif%20et%20le%20plan%20de%20reussite%20FR%20.pdf>
- Fortier, M.-P. (2015). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools : Representations and practices* (Thèse de doctorat). Massey University, Palmerston North Manawatū, Nouvelle-Zélande. Récupéré de <http://hdl.handle.net/10179/6455>
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, QC : PUL.
- Fougeyrollas, P. et Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, 45(3), 31-54. <https://doi.org/10.7202/706736ar>
- Fuchs, D. et Fuchs, S. L. (1994). What's "special" about special education? A field under siege. *Phi Delta Kappan*, 522-530. Récupéré de la base de données ERIC au <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379817.pdf>

- Fullan, M. (2010, 26 juillet). The big ideas behind whole system reform [article en ligne]. Récupéré de *EdCan Network* au <https://www.edcan.ca/articles/the-big-ideas-behind-whole-system-reform/>
- Fullan, M. (2015a). *Le leadership moteur : Comprendre les rouages du changement en éducation*. Québec, QC : PUQ.
- Fullan, M. (2015b, 7 décembre). Leadership from the middle: A system strategy [article en ligne]. Récupéré de *EdCan Network* au <https://www.edcan.ca/articles/leadership-from-the-middle/>
- Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La cohérence : Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Québec, QC : PUQ.
- Gagnon, Y.-C. (2012) *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd), Québec, QC : PUQ.
- Gaudreau L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Montréal, QC : UQAM.
- Gauthier, B. (2010). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5e éd). Québec, QC : PUQ.
- Girard, L. et Daouda, L. (1999). Leadership pédagogique et écoles performantes. *Éducation Canada*, 39(2), 8-12.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 84-122). Montréal, QC : Renouveau pédagogique.
- Gouvernement du Canada, CRSHC, CRSNGC et IRSC. (2014). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/10191/186009/EPTC_2014.pdf/9cb00c3-eda0-4e2b-9c05-f2e2024ffa69

- Grimand, A. (2015, 24 novembre). *Manager les paradoxes au sein des organisations*. Communication présentée lors du colloque Les approches paradoxales en management : formes, usages, dynamiques, Université de Poitiers, France.
- Grimaud, F. et Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation* [en ligne], (8). Récupéré de <http://journals.openedition.org/tfe/1574>
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Canadian Journal of Éducation*, 32(4), 764-796.
- Grossmann, S. (2016). *EF57211 : Atelier d'analyse et de collecte de données qualitatives : Notes de cours 2*. Université du Québec à Montréal, Département d'éducation.
- Haccoun, R et Cousineau, D. (2010). *Statistiques : Concepts et applications* (2e éd.). Montréal : PUM.
- Hamonet, C. (2010). *La situation de handicap*. France : PUF.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Récupéré de <https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html>
- Josserand, E. et Perret, V. (2000). Logiques et enjeux des pratiques organisationnelles paradoxales. *Management International*, 5(1), 31-45.
- Josserand, E. et Perret, V. (2003). Pratiques organisationnelles du paradoxe. Dans V. Perret et E. Josserand (dir.), *Le paradoxe : Penser et gérer autrement les organisations* (chap. 7, p. 165-187). S. l. : Ellipses. Récupéré de : https://www.researchgate.net/profile/Veronique_Perret/publication/47802367_Pratiques_organisationnelles_du_paradoxe/links/004635273679db89ce000000/Pratiques-organisationnelles-du-paradoxe.pdf
- Kalubi, J.-C. et Gremion, L. (2015). *Intégration/Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Montréal : ERPI.
- Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et Chaire de recherche Normand-Maurice (CRNM). (2013). [Compte-rendu de l'atelier tenu à Trois-Rivières du 30 avril au 3 mai 2012]. *Éducation inclusive au Canada : Analyse comparative*. Récupéré de http://www.lisis.org/resources/textes/synthese_education_inclusive_2013.pdf
- Lacombe, C. (2006). *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels, structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises* (Thèse de doctorat). Université Laval. Récupéré de <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-23299.pdf> (TC-QQLA-23299)
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : Représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*. FQDE. Récupéré de <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/FQDE-Recherche-2014-vf.pdf>
- Lapointe, J. (s.d.). L'approche systémique et la technologie de l'éducation [En ligne]. Récupéré de <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Leitwood, K., Jantzi, D. et Steinbach, R (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphie, PA: Open University Press.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. et Abdoulaye, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : Un couplage problématique, une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 25, 155-194.
- Lugan, J.-C. (2009). *La systémique sociale*. Paris, France : PUF.
- Mainardi, M. (2010) *Pour une pédagogie inclusive* (Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Fribourg

- Marzano, R., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Le leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Québec, QC : PUQ.
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion, 3e édition : Un défi ambitieux et stimulant* (p. 453-487). Québec, QC : PUQ.
- Medeghini, R. et D'Alessio, S. (2012). Contribution des systèmes de soutien au développement de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire*, 57(1), 13-24. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0013>
- Meirieu, P. (s. d.). *Éducabilité*. Récupéré de <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd). Paris, France : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire : prendre le virage du succès*. Québec : 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). (2001a). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : Définitions*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001b). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001c). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Politique sur la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDAA.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Lignes directrices pour l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Document d'information : Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (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
- Moldoveanu, M. Dubé, F. et Dufour, F. (2015). *Rapport de recherche : L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe ordinaire*. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_MoldoveanuMirela_rapport_eleves-risque.pdf/6a7691bb-2210-498b-ade0-f81c57a90865
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144.
- Organisation des Nations unies (ONU). (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Communication présentée à l'Assemblée générale des Nations unies, New York. Récupéré de <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Organisation des Nations unies (ONU). (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. Communication présentée à l'Assemblée générale des Nations Unies, New York. Récupéré de <https://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/ReglesEgalisationChances.pdf>

- Organisation des Nations unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Communication présentée à l'Assemblée générale des Nations unies, New York. Récupéré de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Paré, C., Parent, G., Beaulieu, M., Letscher, S. et Point, M. (2015a). Le modèle du développement humain et le processus de production du handicap. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion, 3e édition : Un défi ambitieux et stimulant* (p. 257-279). Québec, QC : PUQ.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement au primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal. Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf;jsessionid=4CEF8C41929DAB869B106AFE23C3B30F?sequence=2
- Paré, M. et Trépanier, N. (2012). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, QC : PUQ.
- Paré, M., & Trépanier, N. (2015b). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion : Un défi ambitieux et stimulant* (p. 233-253). Québec, QC : PUQ.
- Perner, D. (2004). *Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris, France : UNESCO. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>
- Pesqueux, Y. (2004). La culture nationale, valeurs et références ultimes. *Management International*, 8(3), 11-19.
- Pesqueux, Y. (2010a). *Institution et organisation*. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00510877/document>
- Pesqueux, Y. (2010b). *Pour une épistémologie des organisations*. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00510860/document>

- Plaisance, E. (2013). Inclusion scolaire : Surmonter les nouvelles ambiguïtés L'exemple du Québec. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 239-242.
- Plaisance, E. (2015). Clarifier les mots pour définir les pratiques. Dans J.-C. Kalubi et L. Gremion (dir.), *Intégration/Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p. 19-30). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164.
<https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Poutoux, V. (2011). Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 133-148.
<https://doi.org/10.3917/nras.055.0133>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2015). La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Rey, B., Ivanoa, D., Kahn, S. et Robin, F. I. (2002), *Élaboration d'un outil d'aide, fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire* [Rapport intermédiaire]. Bruxelles, Belgique : Université Libre de Belgique. Récupéré de http://enseignement.be/download.php?do_id=1869
- Rocher, G. (dir.). (1992). *L'action sociale*. Dans *Introduction à la sociologie générale* (p. 101-127). Montréal : Éditions Hurtubise.
- Rocque, S., Langevin, J., Chalgoumi, H. et Ghorayeb, A. (2011). Accessibilité universelle et designs contributifs dans un processus évolutif. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 19(3), 7-24.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 97-115.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion : Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd.). Québec, QC : PUQ.

- 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/10.7202/1007732ar>
- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.
- Rousseau, N., Lafortune, L. et Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers de temps : un regard canadien. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès des jeunes ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* (p. 11-29). Québec, QC : PUQ.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse* (projet de recherche n° 2014-AP-179083). Trois-Rivières, QC : FRQSC. Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integratoin-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi : Les caractéristiques de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant* (p. 5-48). Québec, QC : PUQ.
- Rowan, B. et Miller, R. J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillon scientifiquement valide [Actes du colloque Recherche qualitative : Les questions de l'heure] ? *Recherches Qualitatives, hors série*(5), 99-111. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf

- Savoie-Zajc, L. (2015, 9 décembre). Stratégies et défis des directions d'école : Gestion du processus de changement [article en ligne]. Récupéré sur le réseau EdCan au <https://www.edcan.ca/articles/strategies-et-defis-des-directions-decole/?lang=fr>
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publisher.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership* (2e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher.
- Schein, E. (1995). *Organizational culture and leadership* (3e éd.) San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher. Récupéré de http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf
- Skrtic, W. (1991) The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 31(2), 148-206.
- Souplet, C. et Favier, C. (2014). Étude d'organiseurs de l'activité enseignante pour une pratique de co-enseignement à visée inclusive. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 47, 11-30.
- Stainback, S. et Stainback, W. (1992). Including students with severe disabilities in the regular classroom curriculum. *Preventing School Failure*, 37(1), 26-30. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1992.9944592>
- Stainback, W. et Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- Stake, R.E. (1995). *The art of the case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Stevens, B., Everington, C. et Stacy, K.-K. (2002). What are teachers doing to accommodate for special needs students in the classroom. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(6).
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement network's Bulletin*, 9, 9-13.

- Thibodeau, S., Saint-Vincent, L.-A., Rousseau, N. et Beaudoin-Martel, A.-S. (2013). Analyse de la situation au Québec. Dans *Éducation inclusive au Canada : Analyse comparative* [Compte-rendu de l'atelier tenu à Trois-Rivières, du 30 avril au 3 mai 2012] (p. 30–33). Laboratoire international sur l'inclusion scolaire et Chaire de recherche Normand-Maurice. Récupéré de http://www.lisis.org/resources/textes/synthese_education_inclusive_2013.pdf
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. doi: 10.7202/018993aa
- Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation de la scolarisation*, 70-71(2), 51-65.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie des modèles de services* (2e éd.). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : l'auteur. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris, France : l'auteur. Récupéré de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Communication présentée à la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Communication présentée à la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins spéciaux, Jomtien, Thaïlande. Récupéré de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF
- Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. Récupéré de <http://hdl.handle.net/1866/4688>

- Van der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vienneau, R. (2002, automne). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX (2), 257-286.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : Une recension des écrits (2000-2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion, 3e édition : Un défi ambitieux et stimulant* (p. 89-125). Québec, QC : PUQ.
- Whitworth, J. W. (1999). A model for inclusive teacher preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), 1-11. Récupéré de <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ejie>
- Will, M. (1986). Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-415.