

REVUE ERNAE

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 2, n° 1, 2019

Le leadership de la direction d'école : son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire

Nadia ROUSSEAU

Stéphane THIBODEAU

Lise-Anne ST-VINCENT

Mathieu POINT

Marie-Élaine DESMARAIS



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Le leadership de la direction d'école : son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Stéphane THIBODEAU

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Mathieu POINT

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Marie-Élaine DESMARAIS

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article présente une partie des résultats d'une métasynthèse de plusieurs recherches qualitatives, offrant ainsi un regard renouvelé sur les enjeux de l'inclusion scolaire, notamment l'importance du leadership de la direction d'école dans le développement de pratiques plus inclusives au secondaire. Les résultats révèlent que l'exercice de son leadership sur des éléments tels que l'accessibilité de l'environnement scolaire, la mobilisation du personnel, la culture de collaboration et l'offre de formation continue contribue davantage à implanter des pratiques éducatives favorables à l'inclusion. De plus, la direction crée des espaces et des contextes propices à stimuler des échanges formels et informels entre les membres du personnel scolaire, propose un calendrier de travail clairement établi mais flexible, et n'hésite pas à mettre en œuvre un programme de soutien du personnel. Ces résultats sont susceptibles de contribuer tant à la réflexion entourant le leadership de la direction d'école en matière d'inclusion qu'aux compétences à développer chez cet acteur clé du changement en contexte scolaire.

MOTS-CLÉS

direction d'école secondaire, inclusion scolaire, leadership, métasynthèse, pratiques inclusives

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA MÉTASYNTHÈSE

L'inclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, mouvement dont les fondements sociologiques et philosophiques sont désormais bien établis (Vienneau, 2002), constitue encore aujourd'hui un enjeu de taille, notamment dans sa mise en œuvre (Rousseau, 2009). En effet, « l'inclusion repose sur des bases sociologiques qui prennent forme dans un mouvement de revendication des droits civiques et s'ancrent en particulier dans l'exigence formulée par les milieux associatifs de droits éducatifs pour les élèves en situation de handicap ou en très grande difficulté » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 25). Bien que plusieurs textes d'encadrement encouragent le développement de pratiques plus inclusives (p. ex., Organisation des Nations Unies, 1993; UNESCO, 1994), ce que Ramel et Vienneau (2016) placent dans la catégorie des déclarations et conventions internationales, ces textes offrent peu de pistes relativement à l'actualisation de l'inclusion scolaire par les acteurs de l'éducation. Selon ces auteurs, outre les déclarations et les conventions internationales, deux autres catégories de textes encadrent l'éducation inclusive, soit les chartes et lois nationales de même que les lois et politiques en matière de juridictions scolaires locales. Toutefois, les fondements sociologiques et juridiques, selon les auteurs, ne peuvent traduire toute la complexité de l'inclusion scolaire. Ainsi, l'accès universel à l'école, qui « joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus » (Ducharme, 2008, p. 5), repose aussi sur l'apprentissage du vivre-ensemble (Bouvier, 2012). À cet égard, il apparaît qu'un tel apprentissage constitue un réel défi. En effet, certains travaux mettent en évidence que la seule intégration à la classe ordinaire d'élèves qui vivent avec un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage n'est pas synonyme d'inclusion (voir p. ex., Barton et Armstrong, 2007; Bélanger et Duchesne, 2010a; Plaisance, 2010). Le simple placement de ces élèves en classe ordinaire renvoie plutôt à une adaptation à sens unique, où ces derniers doivent s'adapter au contexte et à ses acteurs sans que l'inverse soit aussi vrai (AuCoin et Vienneau, 2010; Beaugregard et Trépanier, 2010). Pourtant, les pratiques inclusives désignent plutôt la prise en compte de la diversité des besoins des élèves pour maximiser la participation à l'apprentissage et à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté (Barton, 1997; Booth et Ainscow, 2004). De plus, ces pratiques reposent sur la présence d'une culture de changement au sein de l'école (Bélanger et Duchesne, 2010a) ainsi que sur la transformation de l'organisation scolaire et des représentations de la diversité, tant par les enseignants (Dyson et Millward, 1997) que par les directions d'école (Parent, 2010; Riehl, 2000).

Bien que de nombreuses études établissent une certaine correspondance entre les pratiques inclusives, l'apprentissage et le développement social (Rousseau et Point, 2015; Vienneau, 2004, 2010; Vienneau et Thériault, 2015), il serait faux de prétendre qu'une majorité d'écoles adoptent de telles pratiques. Au contraire, Gardou, Poizat et Audureau (2004), tout comme Bélanger et Duchesne (2010b), reconnaissent que les projets d'inclusion restent des exceptions, alors qu'une majorité de milieux scolaires continuent d'adopter des pratiques qui reposent davantage sur des exigences normatives sans réelle transformation de l'organisation. De plus, cette réalité est encore plus décriée en contexte d'enseignement secondaire, où l'organisation scolaire qui la caractérise tend à complexifier

le changement (Cattonar *et al.*, 2007). Dès lors, les conditions favorables ou défavorables au développement de pratiques plus inclusives en contexte d'enseignement secondaire gagnent à faire l'objet d'une métasynthèse, d'autant plus que la communauté scientifique réclame une meilleure connaissance des conditions et des moyens de sa mise en œuvre (Prud'homme et Ramel, 2016).

2. OBJECTIFS ET DÉFINITIONS

Considérant la complexité inhérente à l'inclusion scolaire, il s'avère judicieux d'investiguer sur les conditions reliées à sa mise en œuvre. L'étude qui a été menée, dont une partie des résultats fait l'objet de cet article¹, avait pour objectif général d'offrir un regard renouvelé sur les enjeux de l'inclusion scolaire des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) du primaire et du secondaire en classe ordinaire, notamment en identifiant les conditions favorables et défavorables à l'inclusion de ces élèves. Toutefois, dans le cadre de cet article, seuls les résultats se rapportant au leadership de la direction d'école sont abordés, et ce, en raison de la place prépondérante que les directrices et directeurs d'école occupent en contexte d'enseignement secondaire, même si l'objet principal de la recherche ne portait pas spécifiquement sur cette dimension de l'inclusion. Ainsi, l'objectif spécifique traité dans cet article consiste à cerner, dans une métasynthèse, les principaux éléments influencés par le leadership de la direction d'école dans la mise en place de pratiques plus inclusives auprès des élèves à risque et des EHDAA du secondaire.

Précisons que l'appellation *élèves à risque* renvoie aux élèves « qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007, p. 24). Les élèves à risque comprennent également ceux ayant des difficultés d'apprentissage ou présentant des troubles du comportement. Les EHDAA réfèrent plutôt aux élèves ayant des troubles graves de comportement; une déficience intellectuelle profonde, moyenne ou sévère; une déficience motrice légère ou grave; une déficience organique; une déficience langagière; une déficience visuelle; une déficience auditive; des troubles envahissants du développement et des troubles relevant de la psychopathologie (MELS, 2007).

La définition du leadership sur laquelle s'appuie cet article, celle de Schermerhorn, Osborn, Uhl-Bien, Hunt et de Billy (2014), convient particulièrement bien au contexte de l'éducation. Ainsi, le leadership est un « processus par lequel un individu exerce une influence sur d'autres personnes afin qu'elles comprennent et partagent sa vision de ce qui doit être fait et de la manière de le faire » (p. 319). Il s'agit donc d'un processus par lequel une personne influence les autres pour atteindre un but particulier (Collerette, 2002; Northouse, 2007). Dans le cas spécifique de l'école secondaire, il s'agit donc de l'influence de la direction d'école sur l'équipe-école eu égard à la mise en œuvre de pratiques plus inclusives.

1 Étude subventionnée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture 2014-2015.

3. MÉTHODOLOGIE

Dresser une métasynthèse (Beaucher et Jutras, 2007; Erwin, Brotherson et Summers, 2011; Walsh et Downe, 2005) — soit effectuer la « synthèse de résultats de plusieurs recherches qualitatives pour en créer une nouvelle interprétation » (Finfgeld, cité dans Beaucher et Jutras, 2007, p. 62), voire une nouvelle compréhension d'un phénomène donné (Walsh et Downe, 2005) — contribue à atteindre l'objectif spécifique précédemment énoncé. Cette démarche méthodologique comprend six étapes :

- 1) Définir l'objectif et formuler les questions guidant la recherche documentaire.
- 2) Établir les critères d'admissibilité : études primaires de langue anglaise ou française publiées entre 2000 et 2015 portant sur l'intégration scolaire et/ou l'inclusion scolaire et sur l'apprentissage, le développement social, l'organisation des services, les pratiques pédagogiques et les conditions favorables et défavorables à l'intégration et à l'inclusion scolaires; méthodologie qualitative ou mixte (où les résultats qualitatifs sont préservés aux fins d'analyse).
- 3) Localiser et filtrer les études recensées : utilisation de mots-clés désignés (voir le Tableau 1) dans les bases de données CAIRN, ERIC, Érudit, Francis, Google Scholar, MEDLINE, PsycINFO, REPÈRE, Thèse Canada.
- 4) Évaluer la qualité scientifique des études recensées à l'aide des critères de rigueur scientifique établis par Campbell *et al.* (2003).
- 5) Extraire les données : détermination des unités de sens provenant des sections Résultats, Discussion ou Conclusion de chacun des textes retenus et transposition de ces unités de sens dans une base de données.
- 6) Analyser les données : codage des unités de sens retenues, analyse thématique (Cohen, Manion et Morrison, 2016) et interprétation des résultats, soit l'émergence des principales tendances et de ses éléments constitutifs.

Suivant cette démarche, 270 publications ont initialement été recensées. Seuls 51 de ces écrits (18,8 %) répondaient aux critères d'admissibilité et de qualité, soit 42 articles scientifiques, sept thèses et deux chapitres de livre. La proportion des écrits conservés est semblable à celle d'autres études adoptant la démarche de la métasynthèse (Vienneau, 2010). Précisons que parmi les textes retenus, 17 (33,3 %) abordent le leadership de la direction d'école dans la mise en œuvre de pratiques plus inclusives (ces textes sont identifiés à l'aide d'un astérisque dans la liste des références).

Une lecture approfondie des textes a permis l'extraction des données et l'identification du contenu pertinent. Une base de données a été créée avec ces contenus et une analyse thématique a été effectuée.

Français	Anglais
Apprentissage	Learning
Contexte inclusif	Context effect / contextual learning / spaces of inclusion / context of inclusion / Inclusive environnement (PsyInfo)
Déficience intellectuelle légère	Mentally handicaped children / mild mental retardation / intellectual development disorder / mental defect / mild mental retardation
Déficit de l'attention avec hyperactivité	Attention deficit / disorder with hyperactivity / ADHD attention deficit hyperactivity disorder
Déficit de l'attention sans hyperactivité	ADD attention deficit disorder / attention deficit disorders / inattention / span of attention / attention span
Développement social	Social development
Difficulté d'apprentissage scolaire	Learning difficulty / learning problems
Difficultés de comportement	Behavior problems
Dyscalculie	Acalcula / number blindness
Dyslexie	Dyslexia
Dysorthographe	Dysorthographia
Éducation inclusive	Inclusive education
Élèves à risque	High risk students / at risk students / learning problems / at risk population
Élèves ayant des besoins particuliers	Students special needs / pupil special needs / special education needs / special education / special needs student / special school pupil
Élèves ordinaires	Students
Élèves réguliers	Regular students / regular and special education relationship
Incapacité intellectuelle	Cognitive impairment / mental disorder / slow learners / trainable mentally retarded / intellectual development disorder / retardation / developmental disabilities
Inclusion	Inclusion (ERIC)

Tableau 1 Mots-clés utilisés dans la métasynthèse (tableau poursuivi à la page suivante)

Français	Anglais
Intégration scolaire	Mainstreaming / ancillary school services / auxiliary school services / integrated services
Organisation des services	Organization of services
Organisation scolaire	School organization
Pédagogie	Pedagogy
Pédagogie inclusive	Inclusive education
Services à l'élève	Student services
Services complémentaires	Complementary services
Socialisation	Socialization
Trouble d'apprentissage	Learning disability / learning disorder
Trouble de comportement	Behavior disorders / behavioral disorders / emotional disturbances

Tableau 1 Mots-clés utilisés dans la métasynthèse (suite)

4. RÉSULTATS

Les résultats mettent clairement en évidence que le développement de pratiques plus inclusives dépend non seulement de l'expertise des spécialistes de l'adaptation scolaire², mais également du leadership de la direction d'école. En effet, plusieurs études, comme celle de Moreau (2010), mettent en évidence l'importance du leadership de la direction des écoles secondaires dans la réussite du processus inclusif. Son influence doit, notamment, se faire sentir sur l'accessibilité de l'environnement scolaire, le personnel, la culture de collaboration et l'offre de formation continue.

4.1 INFLUENCE DU LEADERSHIP DE LA DIRECTION D'ÉCOLE SUR L'ACCESSIBILITÉ

Pour la direction, et pour bien d'autres membres du personnel, adopter des pratiques plus inclusives signifie, entre autres, veiller à ce que les lieux fréquentés par tous (élèves, parents, membres du

2 Par spécialistes de l'adaptation scolaire, nous entendons le ou les intervenant(s) scolaire(s) détenant une formation universitaire dans le champ de l'éducation spécialisée (p. ex., orthopédagogue, enseignant en adaptation scolaire).

personnel, etc.) soient adaptés et accessibles de manière à créer un environnement scolaire accueillant et efficace (Boyle, Topping, Jundal-Snape et Norwich, 2012). Cette accessibilité représente un enjeu important dans la pleine participation des élèves à la vie culturelle et sociale de l'école. Pour ce faire, la direction peut, par exemple, veiller à ce qu'on installe des rampes d'accès, des portes automatiques, des fontaines et des ascenseurs adaptés de même que des corridors élargis facilitant les déplacements (Bhatnagar et Das, 2014a, 2014b; Lee et Low, 2013; Morrison et Burgman, 2009). Cependant, pour qu'une école secondaire soit dite inclusive, il ne suffit pas que la direction veille à la mise en place de ce genre d'installations. En effet, elle doit aussi veiller à ce que l'établissement qu'elle dirige corresponde en d'autres points au modèle inclusif, notamment en matière de gestion du personnel enseignant.

4.2 INFLUENCE DU LEADERSHIP DE LA DIRECTION D'ÉCOLE SUR LE PERSONNEL

Le leadership de la direction d'école est primordial, puisque c'est cette dernière qui doit guider les autres membres du personnel dans le projet inclusif (Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Idol, 2006). La direction se doit de guider et d'influencer le personnel si elle veut favoriser la mise en œuvre efficace de pratiques plus inclusives. Rousseau (2009) précise qu'une direction d'école secondaire la favorisera d'autant plus si elle s'engage de façon explicite dans tous les aspects et moments de la vie scolaire (présence auprès du personnel scolaire et des élèves qui y gravitent), si elle est flexible et si elle exerce un leadership pédagogique (par ses questions, ses réflexions formelles et informelles). Autrement dit, la direction se doit d'être dévouée au personnel et aux élèves, d'être souple en ce qui concerne les horaires et les imprévus du quotidien, d'être assez audacieuse pour prendre des risques et d'être ouverte aux changements, non seulement en valorisant ces derniers, mais aussi en manifestant une excellente capacité d'adaptation. Cette ouverture aux changements et aux adaptations qu'implique l'instauration de pratiques plus inclusives dans son école pourrait également influencer positivement l'attitude que les différents acteurs de l'école auront à l'endroit du processus d'appropriation de pratiques plus inclusives.

Selon Schmidt et Venet (2012), la direction aura encore plus d'influence sur le personnel de l'école si elle a déjà eu des expériences positives avec des élèves ayant des besoins particuliers. En effet, selon leur étude, une direction ayant vécu une telle expérience influencera constructivement les acteurs de l'école, de sorte qu'ils seront plus prompts à adopter les principes et les valeurs liés à l'inclusion scolaire. AuCoin (2010) abonde en ce sens lorsqu'elle souligne l'importance du rôle de la direction en ce qui concerne le développement d'attitudes plus positives chez les enseignants et l'adoption des valeurs inhérentes à l'inclusion par le personnel scolaire. Par ailleurs, si elle y adhère, la direction d'une école secondaire devrait alors les appliquer en orientant ses actions en fonction des principes et des valeurs propres à l'inclusion. Ceci pourrait aussi avoir comme effet d'influencer les autres membres du personnel et de favoriser le développement de pratiques plus inclusives dans son école, comme la collaboration.

4.3 INFLUENCE DU LEADERSHIP DE LA DIRECTION D'ÉCOLE SUR LA CULTURE DE LA COLLABORATION

En tant que leader d'un établissement inclusif, la direction se doit de solliciter la collaboration entre tous les acteurs du milieu scolaire, voire de veiller à son maintien ou à son implantation, le cas échéant. Comme le souligne clairement Rogers (2007), la collaboration avec et entre tous les acteurs du milieu scolaire au secondaire (les pairs, les parents et les professionnels) est indispensable à l'atteinte du but principal de toute école, soit l'apprentissage et la réussite de tous les élèves.

Plus précisément, pour favoriser l'apparition d'une culture scolaire plus collaborative, Schmidt et Venet (2012) estiment que la direction d'une école secondaire doit stimuler la collaboration entre les différents acteurs scolaires et l'envisager comme un élément non négligeable dans la réussite de l'inclusion. Le succès du processus inclusif dépend également du niveau d'entraide, de communication et de collaboration entre les différents acteurs du milieu scolaire, qu'il s'agisse des membres du personnel de l'école ou des parents d'élèves (Dymond, Renzaglia et Chun, 2007). Dans ce contexte, la direction a la responsabilité de faciliter l'établissement de la communication entre ces différents acteurs de manière à favoriser un tel climat collaboratif. L'étude de Burton et Goodman (2011) renvoie d'ailleurs à la nécessité d'établir une bonne communication entre l'école et la famille : il est effectivement plus aisé de comprendre et d'aider les élèves selon leurs besoins particuliers lorsque les membres de l'école et les parents communiquent et travaillent de concert. Pour que cette aide soit optimale, il importe, toujours selon Burton et Goodman (2011), de faire sentir aux jeunes qu'ils peuvent compter sur les adultes de l'école en cas de détresse (peu importe sa source). L'accessibilité, la confidentialité et l'empathie des coordonnateurs et des enseignants sont des caractéristiques fondamentales dans l'aide apportée à ces jeunes.

En travaillant ensemble dans le but de favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves, ces différents acteurs de l'école se sentiront plus soutenus et auront l'occasion de développer et d'adapter des stratégies en fonction des besoins des jeunes. La direction doit impérativement faire partie de cette collaboration, car — bien qu'il en ait déjà été question — on ne saurait trop insister sur l'importance et l'impact qu'elle peut avoir dans une école secondaire : son leadership (et donc, son influence), son initiative, son expérience, son ouverture, sa flexibilité et sa capacité de prendre des risques sont fondamentaux à la mise en œuvre de pratiques plus inclusives. La direction peut, de plus, encourager et tenter de déclencher différents comportements collaboratifs. Par exemple, elle peut faire en sorte qu'un enseignant collabore avec un autre enseignant, un aide-enseignant³ ou un orthopédagogue dans sa classe. Cette aide amène les enseignants à avoir plus de temps à consacrer à chacun de leurs élèves, ce qui est susceptible de favoriser leur apprentissage et leur réussite. Selon Sokal (2012), c'est ainsi que les membres d'une même école deviennent aussi les membres

3 Certes, le titre d'aide-enseignant n'existe pas au Québec. Cela dit, cet acteur de l'éducation, prisé dans les provinces canadiennes et ailleurs en Amérique du Nord, est régulièrement identifié comme étant partie prenante du processus inclusif tantôt en soutien à l'élève, tantôt en soutien à l'enseignant.

d'une équipe multidisciplinaire, où tous apportent une contribution qui traduit leurs compétences distinctes. Cette équipe se compose, entre autres, des administrateurs, des enseignants, des aides-enseignants et des parents.

Une autre possibilité qui s'offre à une direction désirant que son école tende davantage vers un modèle inclusif consiste à solliciter l'aide d'un psychologue qui anime des groupes de soutien pour les enseignants et pour les élèves (Boyle *et al.*, 2012). Cela permet, d'une part, d'aider les enseignants à mieux comprendre les élèves à risque et à adapter leur pratique en conséquence et, d'autre part, d'aider les élèves à saisir leur rôle dans l'école et à mieux s'y sentir. Réserver un lieu commun consacré à ces échanges entre les différents membres du personnel fait aussi partie du rôle que l'on peut reconnaître à la direction d'une école secondaire qui désire optimiser et promouvoir le travail collaboratif. En effet, selon Idol (2006), créer des contextes de collaboration et rendre disponible un lieu physique pour échanger favorisent le développement et la mise en place de pratiques plus inclusives. L'auteure estime également que la présence d'un tel lieu facilite, entre autres, la coplanification des enseignements pour une diversité d'élèves. À ce titre, la planification d'un calendrier de travail flexible entre enseignants de différentes disciplines et autres professionnels s'avère judicieuse (Boyle *et al.*, 2012; Rousseau, 2009).

Tout ce qui a été formulé jusqu'à présent sur le leadership de la direction dans la collaboration ne concerne qu'une partie de ce rôle que l'on pourrait qualifier d'organisationnel et qu'Idol (2006) reconnaît à la direction des écoles secondaires. Or, cette chercheuse avance que la direction a aussi un rôle pédagogique, en ce sens où elle gagne à collaborer avec les enseignants pour les prises de décision concernant le curriculum, et à consacrer une partie de son temps dans les classes pour s'assurer que des pratiques plus inclusives soient effectivement appliquées.

4.4 INFLUENCE DU LEADERSHIP DE LA DIRECTION D'ÉCOLE SUR L'OFFRE DE FORMATIONS

Selon Idol (2006), le rôle de leader pédagogique de la direction contribue de façon importante au développement professionnel des enseignants, notamment dans leur capacité à enseigner un curriculum à des degrés de complexité variables et à mieux répondre aux besoins des élèves, et ce, tout en conservant des attentes élevées à leur égard. Pour maintenir et favoriser le développement professionnel des enseignants et des autres acteurs du milieu scolaire, la direction peut essayer de rendre disponibles des formations sur l'inclusion scolaire qui peuvent bénéficier à l'ensemble du personnel. L'offre de formations représente ainsi un moyen de mieux comprendre la panoplie de situations que l'on peut rencontrer en contexte inclusif (Idol, 2006; Rousseau, 2009).

D'autres auteurs estiment également que l'adoption et la mise en œuvre de pratiques plus inclusives gagnent à s'insérer dans un processus de formation continue (Idol, 2006; Granger, Debeurme et Kalubi, 2013). Ces auteurs estiment que des visites d'écoles offrant un « bon modèle » inclusif sont

aussi porteuses de sens chez le personnel scolaire. Granger, Debeurme et Kalubi (2013) ajoutent que le personnel scolaire ayant participé à des formations à visée inclusive perçoit généralement les effets escomptés et saisissent mieux toute l'importance de structurer leur démarche d'enseignement / apprentissage pour favoriser la participation optimale de tous leurs élèves.

Enfin, des chercheurs (Groom et Rose, 2005; Idol, 2006; Logan, 2006; Rogers, 2007) remarquent certaines inégalités quant aux formations sur l'inclusion scolaire que les aides-enseignants reçoivent, et ce, même si ces formations se révèlent indispensables au développement de pratiques plus inclusives. Afin de maximiser l'apport des aides-enseignants dans le processus inclusif, la direction peut valoriser leur rôle en leur attribuant une place légitime au sein du personnel scolaire, en les incluant dans l'ensemble des activités de développement professionnel au sein de l'école, en encourageant leur participation à des activités de formation à l'extérieur des murs de l'école et en promouvant le développement d'un programme de formation visant à consolider leurs savoirs pratique et théorique en matière d'intervention.

5. DISCUSSION

Cette métasynthèse qui, rappelons-le, situe le leadership de la direction d'école secondaire comme élément central de la mise en œuvre de pratiques plus inclusives, permet de réaffirmer son importance dans la réussite du processus inclusif. À cet égard, il apparaît intéressant de confronter ces résultats à ceux de cadres d'analyse complémentaires.

Tout d'abord, Thibodeau *et al.* (2016) suggèrent que la direction d'école constitue « un acteur crucial pour l'inclusion scolaire » (p. 77). En effet, la direction d'école doit agir en tant que leader positif exerçant son pouvoir d'influence sur les autres membres du personnel afin de favoriser l'efficacité de l'inclusion. Bien que l'identification du style de leadership exercé par les directions d'écoles inclusives n'était pas l'objet de cette recherche, il apparaît important d'aborder ce champ d'investigation en réponse aux constats qui émergent de la métasynthèse. Selon les auteurs, la littérature recense une vingtaine de styles de leadership reliés à l'inclusion en milieu scolaire. Il s'agit, par exemple, des leaderships inclusif, d'équité, pour la justice sociale, pour la diversité ou multiculturel. Bien que différents selon les contextes, ces divers styles présenteraient tout de même des similitudes importantes permettant déjà d'orienter la formation de la direction des écoles secondaires en cette matière. Notons, par exemple, des ressemblances quant à la volonté de la direction de fournir un environnement sécuritaire et démocratique, et de s'assurer que le travail de tous les acteurs soit orienté selon une même vision. Ces similitudes se retrouvent également au niveau de l'ouverture de la direction à partager son pouvoir et à offrir à tous des occasions de développement des compétences en lien avec l'inclusion.

Enfin, les travaux de St-Vincent (2016) ont démontré que certains enjeux éthiques peuvent émerger du processus de mise en œuvre de pratiques plus inclusives. Dès lors, l'auteure estime que les

directions d'école ont avantage à adopter une posture proactive et ainsi préparer l'équipe-école en amont de ces situations. Cela peut se traduire par différentes actions : à titre d'exemple, la direction peut, avec le personnel, dresser un portrait de leurs besoins en formation ou relativement à l'aménagement des lieux et des horaires. Aussi, elle peut créer un espace propice aux échanges sur les valeurs et les principes liés aux pratiques inclusives. De plus, la direction peut soutenir les projets communs entre collègues, l'interdépendance et l'entraide pour encourager une culture de collaboration face aux défis qui se présentent en contexte inclusif. Elle peut également s'assurer de la mise à jour des connaissances du cadre normatif du personnel de l'école, spécifiquement en regard des lois et règlements relatifs à l'inclusion.

Les résultats présentés dans cet article font également ressortir que la direction des écoles secondaires dispose de différents moyens pour solliciter la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire, et ce, que ces derniers se trouvent à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'école. Ce résultat est cohérent avec les travaux de Beaupré et Landry (2010), Stainback et Stainback (1997) ainsi que Trépanier et Paré (2010), selon lesquels l'inclusion scolaire exige la collaboration de nombreux acteurs. Parmi ces derniers se trouvent les élèves eux-mêmes, qui expriment vouloir être consultés dans les décisions (Beaudoin, 2005; Bélanger, 2015). Thibodeau *et al.* (2016) mettent également en évidence la nécessité d'aménager des lieux physiques propices à la collaboration au sein de l'école. Il va sans dire que cette collaboration tend à réduire l'isolement professionnel évoqué par certaines directions d'école ou certains enseignants (Dussault et Thibodeau, 1997; Parent, 2010; Thibodeau, Dussault, Frenette et Royer, 2011). Il s'agit là d'un enjeu important, puisque l'isolement peut expliquer une certaine résistance au changement (Deaudelin, Dussault et Thibodeau, 2003) que représente l'adoption de pratiques plus inclusives.

Cette métasynthèse tend aussi à démontrer que la direction des écoles secondaires doit veiller à ce que les membres du personnel bénéficient de suffisamment de formations sur l'inclusion scolaire afin d'améliorer leurs connaissances et de maintenir, voire d'améliorer, l'efficacité du processus inclusif. Bien que l'importance de la formation continue des enseignants eu égard aux pratiques plus inclusives soit documentée depuis fort longtemps (p. ex., Loreman, Deppeler et Harvey, 2005; Rouse et Florian, 1996), le rôle de la direction d'école dans l'offre de formation (thèmes abordés et mécanismes choisis) mérite une attention particulière.

On ne peut passer sous silence les liens qui existent entre école inclusive et école efficace. En effet, comme pour l'école inclusive, les travaux associés aux écoles efficaces reposent sur le leadership de la direction (Collerette, Pelletier et Turcotte, 2013; Conseil ontarien des directeurs de l'éducation, 2011; Henchey *et al.*, 2001; Marzano, 2000), notamment un leadership qui met à profit l'engagement des enseignants et l'élaboration de directives rigoureuses et équitables dans la valorisation de tous les élèves desservis par l'école. D'ailleurs, les pratiques collaboratives et la formation continue des enseignants sont également des conditions essentielles à l'école efficace (Collerette *et al.*, 2013; Henchey *et al.*, 2001; Levine et Lezotte, 1990).

6. CONCLUSION

De cette métasynthèse ressort un constat important, à savoir que le leadership de la direction des écoles secondaires constitue une condition facilitante à la mise en place de pratiques plus inclusives auprès des élèves à risque et des EHDAA. Ce leadership semble devoir s'exprimer, entre autres, à travers l'influence de la direction d'école sur l'accessibilité de l'environnement scolaire, la mobilisation du personnel, la culture de collaboration et l'offre de formation continue. Cela dit, le développement de pratiques plus inclusives ne devrait pas reposer exclusivement sur les épaules de la direction des écoles secondaires. En effet, il gagne à être partagé avec les différents acteurs de l'éducation, notamment les administrateurs, les enseignants et autres spécialistes de l'adaptation scolaire, les parents, les formateurs et les chercheurs (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015; UNESCO, 2006). Il va sans dire que le travail collaboratif entre de nombreux acteurs, dont les fonctions au sein de l'établissement scolaire inclusif varient, peut parfois entraîner des situations complexes à résoudre. Ainsi, il est tout à propos de concevoir le développement de pratiques plus inclusives comme un processus, une destination à atteindre, plutôt qu'une fin en soi (Booth, Nes et Strømstad, 2003). Dans cet esprit, la direction cherchera à entreprendre graduellement des actions contribuant au déploiement de ce processus, ce qui pourrait certainement faire l'objet d'une réflexion approfondie dans un projet de recherche futur.

7. RÉFÉRENCES

- *AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse* (thèse de doctorat non publiée). Université de Moncton, Canada.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 63-86). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Barton, L. (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Barton, L. et Armstrong, F. (dir.). (2007). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflection on Inclusive Education*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77.
- Beaupré, P. et Landry, L. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 133-146). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Beaudoin, N. (2005). *Elevating Student Voice: How to Enhance Participation, Citizenship, and Leadership*. Parsipanny, NJ : Eye on Education.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 133-156). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010a). Introduction. Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 1-16). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (dir.) (2010b). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- *Bhatnagar, N. et Das, A. (2014a). Attitudes of Secondary School Teachers Towards Inclusive Education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.
- *Bhatnagar, N. et Das, A. (2014b). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89-102.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2004). *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*. Bristol, Royaume-Uni : Centre for Studies in Inclusive Education.
- Booth, T., Nes, K. et Strømstad, M. (2003). Developing Inclusive Teacher Education? Introducing the Book. Dans T. Booth, K. Nes et M Strømstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 1-14). Londres, Royaume-Uni : RoutledgeFalmer.
- Bouvier, A. (2012). Préparons l'École de 2030. *Futuribles*, 388, 51-72.
- *Boyle, C., Topping, K., Jundal-Snape, D. et Norwich, B. (2012). The Importance of Peer-Support for Teaching Staff when Including Children with Special Educational Needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.
- *Burton, D. et Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCOs and Support Staff in England on Their Roles, Relationships and Capacity to Support Inclusive Practice for Students with Behavioural Emotional and Social Difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 133-149.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M. et Donovan, J. (2003). Evaluating Meta-Ethnography: A Synthesis of Qualitative Research on Lay Experiences of Diabetes and Diabetes Care. *Social Science & Medicine*, 56, 671-684.

- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., ...Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail*. Montréal, Canada : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2016). *Research Methods in Education* (7^e éd.). New York, NY : RoutledgeFalmer.
- Collerette, P. (2002). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Université du Québec en Outaouais, Canada.
- Conseil ontarien des directeurs de l'éducation. (2011). Écoles efficaces. *AVIS*, 9, 1-4.
- Deaudelin, C., Dussault, M. et Thibodeau, S. (2003). Les cause de l'isolement professionnel des enseignantes et des enseignants. *McGill Journal of Education*, 38(1), 49-63.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal, Canada : Éditions Marcel Didier.
- Dussault, M. et Thibodeau, S. (1997). Professional Isolation and Performance at Work of Schools Principals. *Journal of School Leadership*, 7(5), 521-536.
- *Dymond, S. K., Renzaglia, A. et Chun E. (2007). Elements of Effective High School Service Learning Programs that Include Students with and Without Disabilities. *Remedial And Special Education*, 28(4), 227-243.
- Dyson, A. et Millward, A. (1997). The Reform of Special Education or the Transformation of Mainstream Schools? Dans S. J. Pijl, C. J. W. Meijer et S. Hegarty (dir.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (p. 51-67). New York, NY : Routledge.
- Erwin, E. J., Brotherson, J. et Summers, J. A. (2011). Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Gardou, C., Poizat, D. et Audureau, J.-P. (2004). L'école entre catégorisation et inclusion. Aux marges du palais, les enfants en situation de handicap. *Revue des sciences humaines et sociales*, 103, 25-40.
- *Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248.
- *Groom, B. et Rose, R. (2005). Supporting the Inclusion of Pupils with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in the Primary School: The Role of Teaching Assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30.
- Henchey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H. et Violoto, G. (2001). *Schools That Make a Difference: Final Report Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Kelowna, Canada : Society for the Advancement of Excellence in Education.

- *Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77-94.
- *Lee, L. et Low, H. (2013). "Unconscious" Inclusion of Students with Learning Disabilities in a Malaysian Mainstream Primary School: Teachers' Perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(3), 218-228.
- Levine, D. U. et Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI : National Center for Effective Schools Research and Development.
- *Logan, A. (2006). The Role of the Special Needs Assistant Supporting Pupils with Special Educational Needs in Irish Mainstream Primary Schools. *Support for Learning, 21*(2), 92-99.
- Loreman, T., Deppeler, J. M. et Harvey, D. H. (2005). *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*. Crows Nest, Australie : Allen & Unwin.
- Marzano, R. J. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO : Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- *Moreau, A. C. (2010). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 147-168). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- *Morrison, R. et Burgman, I. (2009). Friendship Experiences Among Children with Disabilities Who Attend Mainstream Australian Schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 76*(3), 145-152.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Organisation des Nations Unies. (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. Récupéré de www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfr0.htm
- Parent, G. (2010). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 169-193). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français. Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actes du congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010)* (p. 1-7). Université de Genève, Suisse.
- Prud'homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 15-17). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Riehl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- *Rogers, C. (2007). Experiencing an "Inclusive" Education: Parents and Their Children with Special Educational Needs. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Rouse, M. et Florian, L. (1996). Effective Inclusive Schools: A Study in Two Countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- *Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 97-115.
- Rousseau, N. et Point, M. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse* (rapport de recherche du projet n° 2014-AP-179083). Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M., Hunt, J. G. et de Billy, C. (2014). *Comportement humain et organisation* (5^e éd.). Montréal, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
- *Schmidt, S. et Venet, M. (2012). Principals Facing Inclusive Schooling or Integration. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 217-238.
- *Sokal, L. (2012). What Are Schools Looking for in New, Inclusive Teachers? *McGill Journal of Education*, 47(3), 403-420.
- Stainback, S. et Stainback W. (1997). Collaboration, Support Networking, and Community Building. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion: A Guide for Educators* (p. 193-208). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- St-Vincent, L.-A. (2016). Soutien de la direction d'établissement lorsque survient un problème éthique en période d'insertion professionnelle : exploration de quatre avenues. *Formation et profession*, 24(1), 5-14.
- Thibodeau, S., Dussault, M., Frenette, É. et Royer, N. (2011). Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire : relations avec le leadership du directeur d'école et leurs croyances d'efficacité sociale. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 177-199.

- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 77-94). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Trépanier, N. et Paré, M. (dir.). (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, France : auteur.
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris, France : auteur.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 237-263). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 89-130). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Walsh, D. et Downe, S. (2005). Meta-Synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.