

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 5, n° 1, 2022

**Prendre en compte la diversité des
élèves dans les établissements scolaires :
les directions d'école
entre tensions et innovations**

Isabelle NOËL



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

Prendre en compte la diversité des élèves dans les établissements scolaires : les directions d'école entre tensions et innovations

Isabelle NOËL

Haute École pédagogique Fribourg (Suisse)

RÉSUMÉ

Les établissements scolaires du canton de Fribourg en Suisse sont depuis plus d'une vingtaine d'années engagés dans l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, principe encore en vigueur au niveau légal. Cependant, diverses recommandations, voire injonctions placent aujourd'hui les directions de ces établissements au défi du développement d'une école plus inclusive, favorisant la prise en compte de la diversité des élèves. Conscientes des enjeux qui y sont liés ou par conviction, certaines directions font le pari d'une progressive transformation de leur établissement scolaire dans ce sens et s'y engagent. À partir d'entretiens compréhensifs menés auprès de dix directions d'école, nous montrons que ce sont avant tout des personnes avec leurs visions et leurs valeurs qui constituent le ciment d'une école plus inclusive. Cependant, soumises à de nombreuses tensions et contradictions, les directions d'école ne peuvent à elles seules porter et exercer les processus d'influence nécessaires au développement d'une école plus inclusive.

MOTS-CLÉS

Éducation inclusive, direction d'école, établissement scolaire, diversité des élèves

1. INTRODUCTION

Faire évoluer les systèmes éducatifs pour qu'ils favorisent la réussite de tous les élèves constitue un défi d'actualité pour la plupart des pays industrialisés, défi porté par de nombreuses recommandations internationales et nationales, se traduisant à leur tour par des politiques éducatives locales (Ramel et al., 2016). À la suite d'Ainscow (2016), nous envisageons l'éducation inclusive comme un processus dynamique visant à renforcer la capacité d'un système éducatif, et plus particulièrement des établissements scolaires, à prendre en compte la diversité des expériences, identités et besoins des élèves. En ce sens, l'éducation inclusive ne peut plus et ne doit plus être associée aux nombreuses initiatives d'intégration scolaire centrées sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sommés de s'adapter au système (AuCoin et Vienneau, 2010). Elle ne peut plus s'articuler autour du placement conditionnel de certains élèves, généralement les élèves à besoins éducatifs particuliers, au sein d'une classe ordinaire (Ramel et Noël, 2017). L'éducation inclusive réclame une transformation de l'école, de ses structures et pratiques pédagogiques, afin de rejoindre chaque élève dans ce qu'il est et dans les besoins qu'il manifeste à un moment donné de son développement (Thomazet, 2008; Vienneau, 2006). Sans entrer dans une célébration béate de la diversité, l'éducation inclusive propose de la voir comme un état de fait : elle est là sous toutes ses formes et renvoie à l'expression d'une variété de profils d'apprenants (Larochelle-Audet et al., 2020). Afin que ce soit l'école qui s'adapte véritablement à cette diversité, il est crucial d'examiner le fonctionnement du système éducatif, ainsi que le rôle joué par les différents acteurs dans ce processus.

Parmi eux, la direction d'école revêt une place prépondérante (Rousseau et al., 2019; Thibodeau et al., 2016). Selon Duschene et Bélanger (2010), en faisant preuve d'un leadership «éclairé, capable de rassembler la collectivité autour d'une vision commune et d'orienter les énergies vers un partage des expériences et expertises de chacun», la direction d'école incarne — et serait à même de faire vivre — la visée transformatrice propre à l'éducation inclusive (p. 336). Ceci pourrait laisser penser que la direction d'école porte essentiellement la responsabilité du changement. À la suite de Lessard (2021), nous préférons l'idée d'une nécessaire *mobilisation* de la direction, au sens de « se placer au point de rencontre d'une situation problématique reconnue comme réelle et importante, et détecter les processus et dispositifs connus, à adapter ou à créer, susceptibles de l'améliorer ou de la transformer » (p. 13). À l'heure où les injonctions au développement d'une école plus inclusive se multiplient, cet article a pour objectif de mieux cerner les problématiques et tensions auxquelles des directions d'école en réflexion, voire déjà bien avancées sur ces questions, font face, et ce qu'elles tentent de mettre en place dans leur établissement scolaire afin de renforcer la prise en compte de la diversité des élèves.

2. LES LEVIERS DE LA TRANSFORMATION

Parmi les conditions nécessaires au développement de l'éducation inclusive (voir notamment Tremblay, 2012), nous pouvons citer en particulier la nécessité de législations et de ressources

dédiées, la mise en place de pratiques d'enseignement différencié ainsi que le besoin de formation du personnel enseignant. Dans cette section, nous avons choisi de développer deux leviers de transformation qui apparaissent essentiels pour cheminer d'une perspective intégrative à une perspective d'éducation inclusive au sein des établissements scolaires : le cadre de pensée ainsi que l'aspect éminemment social et communautaire du processus de développement vers l'éducation inclusive.

2.1 UN CADRE DE PENSÉE PERMETTANT LE PASSAGE DE L'INTÉGRATION À L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Le développement de l'éducation inclusive ne résulte pas d'un processus mécanique lié à une restructuration organisationnelle spécifique ou à l'introduction d'un ensemble particulier de techniques. Il nécessite d'abord un véritable changement de paradigme impliquant l'idée de dénormalisation au sens où l'entendent AuCoin et Vienneau (2010). Alors que l'intégration scolaire privilégie le pôle de la normalisation, qui tente de ramener les élèves considérés comme différents vers la norme, la dénormalisation considère les différences comme constitutives de l'unicité de chaque élève et, en ce sens, comme la norme. Cependant, cette nécessaire reconnaissance des différences s'avère problématique lorsqu'elle se matérialise essentiellement dans des discours déficitaires ancrés dans une vision individuelle et médicalisante des difficultés, ainsi que l'ont montré encore récemment diverses recherches (voir, par exemple, Barow et Ostlund, 2019 en Allemagne; Fortier et al., 2018 en contextes québécois, suisse et néozélandais; Smeets et Roeleveld, 2016 aux Pays-Bas). En effet, lorsque l'enseignant attribue les difficultés et déficits à l'élève ou à des facteurs liés au milieu de vie de celui-ci, il ne tient pas compte des facteurs contextuels liés au cadre de l'école et, par conséquent, de l'incidence de ses propres pratiques sur le développement de l'élève (Pelgrims et Cèbe, 2010). Dans ces conditions, la recherche d'une étiquette, souvent conditionnée à l'obtention d'une mesure d'aide dispensée par un spécialiste, voire à une orientation en classe spécialisée, semble constituer une priorité pour l'action (Noël, 2019). À contrario, à travers leurs recherches respectives, Jordan et Stanovich (2001) de même que Pelgrims (2011) montrent que les enseignants qui accordent de l'importance au contexte interagissent davantage avec les élèves qui présentent des difficultés sur les enjeux de la tâche et de l'apprentissage : ils cherchent à leur donner des outils, à les responsabiliser dans leurs apprentissages et à adapter leur enseignement aux besoins des élèves. Passer de l'intégration à l'éducation inclusive implique donc en tout premier lieu un changement de paradigme de la part des enseignants, mais surtout de la direction d'école.

Le cadre de pensée de la direction d'école, ou « cadre de référence éthique de la direction » selon Larochelle-Audet et al. (2020), s'appuie sur des valeurs et visions personnelles, des principes professionnels et des éléments du cadre normatif tels que les lois ou règlements (St-Vincent, 2017). Ce cadre de pensée est extrêmement important du moment qu'il sert de socle à la justification des décisions et des actions. Dans leur étude menée auprès de 59 directions d'école en Ontario, Pollock et Briscoe (2019) ont cherché à mieux comprendre un élément-clé du cadre de pensée des directions lorsqu'il s'agit de penser la transition de l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : leur vision

de la diversité des élèves. Les résultats de l'étude montrent des façons très différentes d'envisager et de considérer la diversité de la part de ces directions d'école. À titre d'exemple, seize directions ont estimé que la population de leur école était plutôt homogène, qu'il n'y avait pas lieu de parler de diversité, et qu'ainsi leur travail n'était pas directement influencé par cet aspect. À l'inverse, dix directions ont fait preuve d'une compréhension très large de la notion de diversité, mentionnant des différences sur le plan de la culture, l'ethnicité, la langue, le genre, le statut socioéconomique, la douance, les besoins particuliers, les stratégies d'apprentissage, etc. Ces directions décrivent plusieurs pratiques qu'elles tentent de favoriser dans leur école et qui, selon elles, soutiennent la réussite des élèves. Par exemple, le fait d'établir des liens avec les organisations communautaires, le recours à des travailleurs sociaux, la mise en place de soutien aux apprentissages, différentes activités organisées par l'école, etc. Cependant, même si le cadre de pensée de la direction constitue un aspect important dans les processus d'évolution d'un établissement scolaire vers des formes d'éducation plus inclusives, il n'est pas garant en soi d'une telle transformation (DeMatthews, 2015). Bien que la direction d'école soit porteuse de valeurs, d'une vision et d'une philosophie en cohérence avec l'éducation inclusive, bien qu'elle puisse être une source d'inspiration à même de conduire le changement, il n'en reste pas moins que la participation active de l'équipe-école demeure tout aussi essentielle (Elmore, 2008).

2.2 POUR UN LEADERSHIP S'INSCRIVANT DANS UNE ORGANISATION APPRENANTE

Selon Progin et Breithaupt (2021), le leadership doit être considéré comme un « processus d'influence partagé entraînant, orientant et fédérant une action collective » (p. 70). En ce sens, il n'est plus l'apanage de la seule direction d'école, mais s'entend comme un processus dynamique et multivarié impliquant un partage des responsabilités, d'où l'idée de leadership partagé ou distribué (Lessard, 2021; Ross et al., 2016). Selon l'étude de Miskolci et al. (2016) menée dans deux établissements scolaires (Slovaquie et Australie) reconnus pour leurs pratiques en matière d'éducation inclusive, un leadership partagé est considéré par les enseignants comme une composante indispensable et inséparable du développement d'une école plus inclusive. Carter et Abawi (2018) confirment ceci dans leur étude de cas menée dans un établissement primaire en Australie : la direction d'école y a travaillé de manière proactive, s'entourant dans un premier temps de personnes partageant sa philosophie, donnant des responsabilités à certains membres du personnel en veillant à ce qu'ils possèdent ou acquièrent les connaissances nécessaires afin de soutenir la mise en place progressive de pratiques plus inclusives au sein de l'école. Un leadership partagé serait ainsi plus à même de promouvoir une culture d'établissement collaborative propice au développement professionnel de chacun (Hoppey et McLeskey, 2013). L'établissement peut alors être vu en tant que « communauté professionnelle apprenante », au sens où l'entendent Progin et Gather Thurler (2011).

Wenger (1998) utilise le terme *communauté de pratique* pour illustrer cette approche, où ses membres possèdent des façons de faire particulières, des pratiques professionnelles propres et

des significations partagées sans qu'elles ne soient pour autant homogènes. Ces significations se construisent dans le cadre de deux processus itératifs et complémentaires : la participation et la réification. Sous le vocable « participation », Wenger (1998) entend les expériences, interactions, confrontations et négociations partagées au sein d'une communauté ayant un but commun; cette participation sera locale et différera en fonction des contextes. Lui faisant écho, la « réification » consiste à donner une forme concrète à l'expérience et aux significations par la production de documents, d'outils, de rôles, mais également de concepts et de théories. Les éléments ainsi produits peuvent alors être testés sur le terrain et remis en discussion, ce qui permet de les ajuster, de les modifier ou de les affiner dans le cadre d'une nouvelle participation. De l'avis de Wenger (1998), les communautés de pratique peuvent être considérées comme des lieux potentiellement puissants de médiation des significations et de transformation des pratiques.

Le développement vers l'éducation inclusive touchant toute la culture organisationnelle, la présence d'une direction engagée et apte à exercer un style de leadership partagé n'est cependant pas garante de succès. De nombreuses recherches témoignent ainsi de difficultés parfois importantes rencontrées par des directions d'école dont les principes et valeurs coïncidaient pourtant avec celles de l'éducation inclusive. À titre d'exemple, nous citons trois d'entre elles. Dans son étude de cas menée dans une école aux États-Unis, DeMatthews (2015) décrit une direction apte à reconnaître les inégalités subies par certains élèves ou groupes d'élèves, à remettre en question les perspectives déficitaires et à s'engager pour la justice sociale dans son école. Cependant, son orientation vers la justice sociale n'a pas permis de soutenir un changement significatif à long terme sachant que certains enseignants sont restés réfractaires, que d'autres se sont sentis épuisés, ce qui a conduit à une baisse de la productivité, voire à des départs, et qu'il a été demandé à ladite direction de quitter l'établissement après deux ans. L'étude en question donne peu de précision sur le style de leadership mis en place par la direction concernée, mais elle témoigne du fait qu'une direction avec des orientations pourtant claires peut échouer en tant qu'agent de changement. L'étude de Poon-McBrayer (2017) menée à Hong-Kong auprès de dix directions d'écoles reconnues pour leur engagement en matière d'éducation inclusive témoigne également de la complexité de la conduite du changement, bouleversant la culture organisationnelle existante. Il s'agissait non seulement d'accroître l'engagement des enseignants, mais aussi de leur permettre de développer des compétences et capacités nécessaires au développement de l'éducation inclusive, ce qui n'aboutit pas. Enfin, l'étude de Powell (2017) conduite auprès de 20 directions d'école aux États-Unis relève à quelques exceptions près les mêmes obstacles : le décalage entre la vision de la direction et les pratiques en vigueur dans l'établissement, la difficulté de mettre en place une culture de l'inclusion, le soutien limité des autorités concernant les politiques locales et les moyens alloués. Car, comme le soulignent Ainscow et Sandill (2010), tout établissement scolaire s'inscrit également dans un environnement socio-politique particulier, jouant lui aussi un rôle important dans le développement des écoles. Avec ses politiques nationales et locales, le contexte peut ainsi contribuer à soutenir ou, au contraire, à freiner le développement d'une école vers l'éducation inclusive.

3. CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET QUESTIONS TRAITÉES DANS L'ARTICLE

Les données de recherche à la base de cet article ont été récoltées auprès de dix directions d'école primaire du canton de Fribourg en Suisse, dans le cadre d'une étude plus large portant sur le *signalement* des élèves pour des mesures renforcées de pédagogie spécialisée. Cette étude a déjà donné lieu à deux publications montrant notamment la part d'aléatoire du signalement pour une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée, mais montrant également en quoi ces mesures se faisaient le reflet des difficultés éprouvées par les enseignants dans la gestion des différences et de la diversité des élèves (Noël, 2019, 2021). Le dernier volet de l'étude a souhaité donner la parole à des directions d'école, en commençant par tenter de mieux comprendre leur rôle dans les pratiques de signalement des élèves pour des mesures d'aide dans leur établissement. C'est dans ce cadre-là que les directions ont été encouragées à s'exprimer plus largement sur les problématiques qu'elles rencontrent actuellement en lien avec le développement de l'éducation inclusive, ainsi que sur ce qu'elles tentent de mettre en place pour augmenter la capacité de leur établissement à prendre en compte la diversité des élèves. C'est exclusivement sur ce dernier volet de l'étude que porte cet article.

En Suisse, l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007) pose comme prioritaire la scolarisation en école ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, où « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » (p. 2). Ainsi, malgré le choix fait par de nombreux pays d'opter consciemment pour le développement de l'éducation inclusive au sens où nous l'avons définie dans cet article, la Suisse ne s'est globalement pas encore engagée au-delà de l'intégration scolaire. Notons cependant que, la Suisse étant constituée de 26 cantons avec des systèmes éducatifs harmonisés au niveau fédéral, quelques législations cantonales ont récemment franchi le pas et décidé d'inscrire le concept d'éducation inclusive dans leur cadre légal. Cela n'est pas le cas du canton de Fribourg dans lequel s'est déroulé cette recherche et dont les derniers textes de loi datent de 2014 et 2018.

Les dix directions d'école qui ont accepté de participer à cette recherche sont donc effectivement tenues, selon les textes législatifs en vigueur, de veiller à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, et plus largement à l'intégration de chaque élève. Pourtant, le concept d'éducation inclusive fait son chemin depuis plusieurs années, tant dans les formations initiale ou continue des enseignants que dans les formations des directions, chez les inspecteurs qui supervisent les directions ou chez les collaborateurs pédagogiques actifs dans le canton concerné. De nouvelles pratiques à même de soutenir une éducation plus inclusive, au sens où nous l'avons définie en préambule, émergent çà et là, sont encouragées, parfois citées ou montrées en exemple. Aussi, de nombreuses directions se questionnent, tâtonnent et n'attendent pas que le terme *éducation inclusive* soit inscrit dans la loi pour amorcer des changements en ce sens dans leur école. Cette recherche a souhaité donner la parole à de telles directions, semblant ouvertes à l'idée d'éducation inclusive, voire engagées dans ce sens, et qui sont susceptibles d'être des sources de données riches pour

une compréhension des phénomènes en profondeur. Dès lors, les deux questions traitées dans cet article sont les suivantes :

1. Quelles sont les problématiques et tensions relevées actuellement par des directions d'école du canton de Fribourg en Suisse en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves dans leur établissement scolaire?
2. Que font certaines directions d'école pour tenter de renforcer la prise en compte de la diversité des élèves dans leur établissement scolaire?

4. MÉTHODOLOGIE

L'approche épistémologique et méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche privilégie la compréhension des significations portées par les acteurs, ici les directions d'école. À la suite de Maxwell (1999), il s'agit de « comprendre la signification pour la population étudiée des événements [*sic*], des situations et des actions dans lesquelles elle est impliquée, ainsi que l'analyse qu'elle fait de ses expériences » (p. 42). Ainsi, la priorité va à la description et à la compréhension des expériences quotidiennes des acteurs, au sens qu'ils donnent à leurs actions et à ce qui se passe autour d'eux. Ces significations sont à chaque fois individuelles, mais elles sont également profondément ancrées dans un contexte sociohistorique qui les influence en profondeur (Miles et Huberman, 2003). Afin de capter ces significations, un entretien compréhensif (Kaufmann, 2007) d'environ une heure a été mené avec chaque direction d'école participant à la recherche. L'entretien compréhensif emprunte principalement aux « techniques ethnologiques de travail avec des informateurs » et à celles de l'entretien semi-directif, vu que les données qualitatives sont recueillies *in situ* par la parole enregistrée sur dictaphone (Kaufmann, 2007, p. 10). La principale spécificité de cette méthode réside dans le fait que le chercheur s'engage et s'implique dans l'entretien afin de susciter l'engagement réciproque de la personne interviewée. Au fur et à mesure de l'entretien, il invite à des explications, des précisions supplémentaires, il demande à comprendre les contradictions relevées et incite à ce que la personne donne des exemples. Par une attitude d'écoute attentive et d'ouverture, il signifie à la personne interviewée qu'elle constitue pour lui un informateur privilégié dont les connaissances, les savoirs et les pratiques revêtent un intérêt primordial pour cerner les dimensions sociales du phénomène à l'étude (Kaufmann, 2007).

L'analyse des données a été réalisée sur la base du modèle itératif proposé par Miles et Huberman (2003). Les données brutes provenant des entretiens ont tout d'abord été condensées et ordonnées au moyen du logiciel N'Vivo en utilisant un système mixte de création des catégories de codage : certaines catégories proviennent du cadre théorique de la recherche (par exemple, les notions de leadership partagé, de communauté de pratique, les différentes visions entre une vision déficitaire des difficultés des élèves ou une vision biopsychosociale, etc.), alors que d'autres se sont révélées de manière inductive (les familles de problématiques émergeant des discours), au fur et à mesure de sa progression.

5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, nous rendons d'abord compte, en nous appuyant sur divers verbatims, des différentes problématiques et tensions évoquées par les directions d'école interrogées. Nous montrons, dans un deuxième temps, comment les directions qui se sentent prêtes se mettent à l'ouvrage et tentent de traduire leur philosophie en actes. Notons que les entretiens ont été numérotés aléatoirement et sont signifiés par D1 (direction 1), D2 (direction 2), etc.

5.1 PROBLÉMATIQUES ET TENSIONS RELEVÉES PAR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Diverses problématiques et tensions en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves et le développement d'une école plus inclusive ont été relevées par les directions d'école ayant participé à cette recherche. Une partie de ces problématiques et tensions découle directement des politiques éducatives et du système scolaire en vigueur, les autres relèvent davantage des pratiques pédagogiques au sein de l'établissement scolaire.

S'agissant des problématiques et tensions liées au système scolaire en vigueur, plusieurs directions relèvent les aléas et enjeux liés à une offre jugée considérable de mesures d'aide de différentes natures. Ceci engendre non seulement des problèmes de distinction entre les différentes mesures, ou des formes de « marchandisation des mesures d'aide » de la part de certains acteurs selon l'expression utilisée par D3, mais aussi une forme d'incitation à signaler de la part des enseignants, le phénomène d'offre engendrant la demande. Notons cependant que, malgré cette palette de mesures disponibles jugée généralement considérable par les directions, certaines situations d'élèves ne semblent correspondre à aucune mesure d'aide existante. Sept directions d'établissement évoquent ainsi la problématique des situations extrêmes de problèmes de comportement, où il est nécessaire d'agir rapidement, à l'image de D10 :

La gestion cantonale est difficile, c'est lourd administrativement parlant. J'ai dû faire appel à la médiation scolaire, mais celle-ci n'a pu venir que trois mois après, parce qu'ils ont eu d'autres urgences [...] On devrait avoir quelque chose de plus proche de l'établissement et de mobilisable tout de suite quand des élèves explosent littéralement.

Cette multiplicité de mesures diverses, engendrant une multiplicité des intervenants les dispensant, questionne plusieurs directions. D2 s'exprime ainsi :

Donc en plus de l'enseignante spécialisée, tu as des mesures FLS [français langue seconde], tu as l'unité mobile, tu as toute l'armada, tu as plein d'actions ponctuelles, mais tu te dis que peut-être un 150 % sur la classe, au moins tu aurais quelqu'un en plus la moitié du temps, tu arriverais passablement à gérer à mon avis.

Face au système en vigueur, plusieurs directions estiment que les aspects bureaucratiques et organisationnels prennent trop souvent le pas sur les aspects pédagogiques. Sans être à même de tout développer ici, elles relèvent notamment des difficultés de coordination entre les différentes mesures, des contraintes horaires et organisationnelles qui font que la personne qui donne le soutien ne peut pas venir quand c'est utile pour l'élève ou encore des délais précoces de signalement pour l'obtention de certaines mesures, comme en témoigne D10 :

L'élève, il a à peine commencé dans une nouvelle classe et on l'a déjà repéré, observé, et puis on est déjà en train de convoquer ses parents fin octobre. On ne lui laisse pas le temps d'arriver aux vacances d'automne, mais en fait c'est le système qui veut ça.

De plus, le fait de devoir, la plupart du temps, signaler un élève pour obtenir une mesure d'aide apparaît quelque peu contradictoire avec une visée inclusive, à l'image de ce qu'exprime D9 :

On a une dimension un peu stigmatisante sur l'élève, parce que pour bénéficier de certaines aides, il doit y avoir soit comorbidité, on doit faire des bilans, on doit avoir des diagnostics, mais alors si on veut l'inclusion, ce n'est pas cette question qu'on doit se poser...

D7 va dans le même sens :

A un moment donné, on nous aligne les fiches de signalement pour toutes sortes de problématiques, de différences, et puis à côté de ça, on nous parle d'école inclusive, alors je trouve qu'il y a une espèce de décalage...

S'agissant des pratiques pédagogiques, toutes les directions interrogées relèvent une grande hétérogénéité parmi les enseignants et mentionnent des membres de leur personnel dépassés, voire stressés :

Certains, ils sont un peu dépassés tout d'un coup par ce qui leur arrive. D'avoir autant d'enseignants spécialisés ou d'enseignants de langue, plein de gens dans la classe, ils n'avaient pas prévu ça dans leur job. Ils sont un peu désemparés et puis ils ont peur de devoir faire un travail individuel pour chaque enfant. (D3)

Beaucoup d'enseignants semblent s'éparpiller dans une multitude de mini aménagements, craignent de ne pas arriver au terme du programme et doutent de leurs propres capacités. Rechercher l'aide à l'extérieur devient alors un réflexe logique, l'offre considérable d'aide engendrant la demande, ainsi qu'en témoigne D8 :

Moi, je trouve que dans mon établissement, il y a beaucoup de signalements pour la logopédie, la psychologie, beaucoup de demandes d'appuis pédagogiques, de mesures d'aide, etc... On n'arrive pas à suivre. L'année passée, on avait des listes d'attente incroyables.

Confrontées à cette problématique, plusieurs directions disent essayer de réagir, à l'image de D10 :

Les enseignants cherchent assez rapidement l'aide à l'extérieur. Et puis c'est important pour moi de dire STOP, qu'est-ce qu'on a mis en place nous ici, qu'est-ce qu'on peut encore mettre en place. Et seulement quand on a vraiment atteint nos limites, on ira voir à l'extérieur.

Ceci dit, les directions interrogées ne jettent pas la pierre aux enseignants. Elles relèvent la complexité d'un métier qui a beaucoup évolué, à l'image de ce que dit D2 :

Il me semble qu'on en demande beaucoup aux enseignants. On axe beaucoup sur ces élèves qui ont des besoins particuliers. Je trouve que c'est très bien, mais il faut faire attention aussi que cela reste quelque chose de gérable pour les enseignants.

La collaboration, le coenseignement et la différenciation pédagogique sont ainsi vus comme les éléments centraux à développer au sein des établissements. Cependant, plusieurs directions relèvent un manque de formation de certains enseignants concernant ces aspects, un manque de volonté parfois aussi, notamment lorsqu'il s'agit de travailler à plusieurs intervenants dans la classe. Dans le cadre de cette recherche, malgré les problématiques et tensions relevées, cinq directions sur les dix font état d'un certain avancement dans ce qu'elles tentent de mettre en place dans leur établissement pour renforcer la prise en compte de la diversité des élèves et c'est plus particulièrement sur ces directions-là (D1/D6/D7/D8/D9) qu'est axée la section suivante.

5.2 LES DIRECTIONS QUI SONT PRÊTES SE LANCENT, OU LA TRADUCTION D'UNE PHILOSOPHIE EN ACTES

Les directions qui se sont montrées plus avancées dans le processus de développement de leur établissement vers une éducation plus inclusive insistent toutes sur la nécessité de travailler de manière préventive, notamment pour limiter les phénomènes de délégation à l'extérieur. À ce propos, D8 lance un cri du cœur :

Il faut soutenir les enseignants pour travailler avec les enfants. Et puis c'est comme ça qu'on aura moins de signalements. Parce que moi, quand je vois comment vont les choses, je pense que ça ne va pas bien notre école fribourgeoise.

D1 abonde dans ce sens :

On doit d'abord se servir des ressources que l'on a à l'interne. Et puis pas être toujours dans la demande de l'aide extérieure. J'ai l'impression que c'est un peu le paradoxe de l'aide, en fait. On a toute cette palette d'aides, et du coup, les enseignants, pour x ou y raisons, sont toujours en train de demander, de signaler, aussi parce qu'il y a le collègue

qui va recevoir après, pour pas qu'il dise que rien n'a été fait. Moi j'essaie vraiment de partir dans un autre chemin en me disant que ces aides, elles doivent soutenir l'enseignant d'abord.

Ce faisant, l'idée de communauté apprenante est mentionnée par plusieurs directions engagées dans un processus de développement de leur établissement vers une visée inclusive. Elles travaillent à constituer une équipe où chacun partage ses compétences et où les spécialistes fonctionnent comme personnes-ressources pour des conseils, de l'appui et du soutien aux enseignants. De l'avis de ces directions, il s'agirait d'abord d'utiliser différemment les ressources à disposition : « *On a plein de forces, mais qui s'essoufflent un peu* », relève D1.

Dans tout ce processus, les directions interrogées montrent l'importance de renforcer ce qui se fait déjà, de rassurer, de valoriser et d'encourager. Face aux doutes de nombreux enseignants, au stress éprouvé, à la propension à rechercher de l'aide à l'extérieur, elles jugent primordial de donner confiance et de soutenir. La formation et l'accompagnement apparaissent comme des fondamentaux : « *On ne peut pas intégrer les élèves sans accompagner les pratiques là autour* », affirme D8. Différentes pistes d'action sont alors proposées et développées par lesdites directions au sein de leur établissement, tels que des moments formels d'intervision en groupe interdisciplinaire, des après-midis de formation réunissant tous les intervenants de l'école, etc. D7, D6 et D1 insistent sur l'importance de remettre les pratiques dites universelles au centre. En effet, selon ces directions, la configuration des classes actuelles, extrêmement hétérogènes, semble rendre ceci nécessaire au risque que la gestion de la diversité des élèves ne soit ingérable pour les enseignants dits ordinaires :

Si on veut vraiment prôner l'école inclusive, alors il faut aller vers une pédagogie universelle, un truc qui englobe vraiment ces enfants et puis qui met leurs difficultés mélangées avec toutes les autres sortes de difficultés qu'on peut trouver dans la classe, et puis, que l'enseignant, il arrive à faire un truc qui peut répondre à plusieurs besoins en même temps. (D6)

Dans tous les cas, D6 insiste sur le rôle fondamental de l'enseignant :

Le premier acteur, c'est vraiment l'enseignant. C'est lui qui doit différencier pour apporter aux enfants ce dont ils ont besoin. [...] Et puis, il y a des choses tellement simples, comme quand il y a trop de texte sur une feuille, de juste découper la feuille... [...] Je trouve qu'il y a des choses basiques qui devraient être faites dans toutes les classes. Il faut vraiment revenir à ces choses basiques, j'ai envie de dire. Pour moi, c'est le message que je veux donner : développer les pratiques de base.

Pour renforcer la prise en compte de la diversité des élèves dans un établissement, un autre élément est mis en évidence par plusieurs directions engagées vers le développement de l'éducation inclusive : les pratiques collaboratives et le coenseignement. Pour D7, il s'agit d'une véritable clé :

Dans mon établissement, les enseignantes spécialisées, elles ont vraiment cette manière de fonctionner où elles entrent dans la classe, elles donnent des conseils aux enseignants, elles regardent comment fonctionner avec tel élève, mais en gardant l'élève dans le groupe-classe. [...] Elles peuvent prendre en charge une partie de la classe ou un petit groupe tout en ayant toujours à l'œil l'élève qui a la mesure. Et moi, des fois, je dis à mes enseignants spécialisés « mais lâchez un peu votre élève en difficulté, faites un petit moment autre chose, allez aussi vers les autres », parce que ça donne aussi un autre angle de vision, et puis l'enfant il se sent moins appartenir à ce côté spécialisé.

Les résultats de cette recherche appuient cependant le fait que tout ne dépend pas de la direction d'école, de sa philosophie et du fait d'être prête à se lancer. Au moment de la récolte des données, une des directions interrogées (D6) s'était décidée à quitter l'école qu'elle dirigeait au vu de l'inertie et du manque de volonté d'une partie jugée trop importante du personnel enseignant. Elle s'exprime ainsi :

Je suis partie car c'était impossible... Tout le groupe, la dynamique du lieu, de l'endroit... C'est une école qui fonctionne comme il y a 20 ans, que peut-être même moi je n'ai pas connue... Cela fonctionne en vase clos [...]. Alors une des raisons de mon départ, c'est que, en deux ans, je n'ai pas réussi à faire changer. Et puis moi, c'est l'enfant au centre, et je ne pouvais plus travailler là parce que ce n'était pas les mêmes valeurs.

Le contexte apparaît donc comme extrêmement important, au sens où une partie du personnel doit être prête à embarquer. D1 verbalise ce phénomène :

Il y a les priorités qu'on se donne, ce qu'on veut faire, nous, en tant que direction, après il y a la réalité de l'équipe aussi! Moi, je trouve que, globalement, j'ai des enseignants qui me suivent dans ce sens.

Si le contexte semble globalement ouvert, alors plusieurs directions interrogées se sentent avoir des possibilités d'action, une marge de manœuvre et de développement au sein de leur établissement. Selon la perception de D1, les directions d'école du canton en général seraient de plus en plus en mouvement dans ce sens-là, ce qui peut laisser penser que les formations, injonctions, idées prennent petit à petit forme sur le terrain, de différentes manières en fonction des différents contextes :

Alors, j'ai l'impression qu'on est de plus en plus [de directions] à être dans cette dynamique-là. Vraiment. Je trouve qu'on tend de plus en plus vers ça. J'ai l'impression que les choses bougent.

6. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ainsi que le montrent les résultats de cette recherche, la direction d'école joue, ou en tout cas peut jouer, un rôle crucial pour renforcer la prise en compte de la diversité des élèves dans son établissement, notamment en mobilisant et développant les forces à l'interne (voir en particulier Billingsley et al., 2018; Carter et Abawi, 2018; Pollock et Briscoe, 2019; Poon-McBrayer, 2017; Thibodeau et al., 2016). Les résultats de cette recherche témoignent ainsi du fait que le développement d'une école plus inclusive est avant tout une affaire de personnes et de contexte local, même si les politiques éducatives et les structures jouent évidemment un rôle important. En effet, parmi les directions interrogées, celles qui sont convaincues, prêtes, qui se sentent légitimées à entreprendre des démarches plus concrètes et ont des idées pour ce faire se lancent. Elles arborent une certaine confiance en elles, se sentent avoir un certain pouvoir pour développer la prise en compte de la diversité des apprenants. Elles tentent d'œuvrer dans ce sens, même si les défis sont importants et que de nombreux obstacles, sur lesquels nous reviendrons, sont bel et bien verbalisés et présents. Ce côté de leur métier, qualifié de « gestion pédagogique », les intéresse tout particulièrement et c'est là qu'elles souhaitent avant tout mettre leur énergie et leurs compétences. Un point commun à ces directions est le fait qu'elles tentent de *mettre des valeurs en actes*. En effet, les valeurs ont un rôle déterminant à jouer dans un processus de développement tel que celui visant à renforcer la prise en compte de la diversité des élèves dans un établissement scolaire (Progin et Breithaupt, 2021; St-Vincent, 2017). Ces quelques directions, dont nous rapportons des actions concrètes ci-dessus, empoignent les choses à leur manière, en mettant le focus sur ce qui leur importe, sur ce qu'elles connaissent et ce qui leur semble de l'ordre du possible dans leur contexte actuel. Par exemple, elles s'efforcent de gérer les ressources internes afin qu'elles soient au service de l'éducation inclusive; elles assument certaines responsabilités quant à la clarification des rôles et des objectifs dans cette visée; elles interviennent en tant que négociatrices lors de situations de conflit entre les parties prenantes, etc. Surtout, elles s'accordent sur l'importance d'agir en prévention des échecs et difficultés des élèves, notamment en privilégiant et développant des formes de soutien aux enseignants face aux défis de la gestion de la diversité des élèves dans les classes.

Cependant, même si l'attitude de la direction, ses valeurs et sa façon de penser les processus d'inclusion et d'exclusion sont centraux, cette recherche montre que cela n'est pas suffisant. Le contexte de l'école peut ainsi présenter des obstacles sérieux au développement d'une école plus inclusive (Pollock et Briscoe, 2019). Tout d'abord, les enseignants venant d'horizons différents, chacun possède un large éventail d'expériences, de perspectives, de croyances, et appréhende le métier ainsi que son évolution de manière singulière. Certes, les directions d'école prennent des décisions importantes concernant l'embauche du personnel enseignant, mais elles ne disposent généralement pas d'une autorité significative pour se séparer des enseignants ou du personnel qui ne valoriseraient pas l'éducation inclusive ou y résisteraient fortement, par exemple. Or, comme l'ont montré DeMatthews (2015) et Billingsley et al. (2018) dans leurs propres recherches menées dans des écoles aux États-Unis, une cohorte d'enseignants résistants nourrissant des préjugés, notamment à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers, peuvent considérablement ralentir, voire saboter le

développement de l'éducation inclusive, ou même remettre en question la légitimité de la direction à œuvrer dans ce sens. Aussi en reste-t-on parfois à des pratiques « difficilement intégratives », même si les velléités inclusives sont clairement présentes au niveau de la direction, ainsi que le soulignent Rebetez et Ramel (2021). Un des défis majeurs pour une direction qui souhaite œuvrer dans le sens de l'éducation inclusive consiste donc à fédérer une partie suffisante des personnels scolaires et, plus largement, de la communauté éducative, y compris les parents et les élèves, pour œuvrer ensemble dans cette direction. Car, comme le relèvent Ainscow et Sandhill (2010), un tel processus de développement relève avant tout d'un apprentissage social, dans un contexte organisationnel particulier.

Au-delà des agents locaux, les directions d'école souhaitant développer leur établissement dans une visée inclusive sont également tributaires des politiques éducatives en vigueur. Ainsi, certaines directions interrogées remettent en question la mise en application des injonctions visant l'éducation inclusive sans que des changements aux structures et politiques éducatives plus importants soient effectués (Ramel et al., 2016). Rappelons, par exemple, que le canton de Fribourg ne s'engage pas, dans ses textes, au-delà de l'idée d'intégration et que deux lois distinctes sont en vigueur au moment de l'écriture de cet article : une loi concernant l'enseignement ordinaire et une autre concernant l'enseignement spécialisé. De plus, la mise à disposition de mesures essentiellement centrées sur l'élève reconnu avec des besoins éducatifs particuliers, et s'inscrivant dans ce sens dans une perspective plus intégrative qu'inclusive, incite bon nombre d'enseignants à y recourir et à chercher de l'aide à l'extérieur, comme le confirme une autre recherche dans un canton voisin (Rebetez et Ramel, 2021). Or, selon les constats de Piquet et Elia (2021), ces phénomènes de délégation semblent plus servir la régulation du système scolaire que celle des problèmes scolaires des élèves. En somme, cela restreint la capacité des enseignants à faire face à l'hétérogénéité et à la différence. Plusieurs directions ayant participé à cette recherche font ces constats dans leur propre établissement, allant jusqu'à évoquer l'idée d'une forme de « paradoxe de l'aide » chez certains enseignants qui se sentent très rapidement démunis et peu confiants. Cet état de fait contribue certainement à l'augmentation des signalements et, *in fine*, à l'augmentation du nombre d'élèves considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers constatée dans différents contextes (voir notamment Barow et Ostlund, 2019; Graham et Jahnukainen, 2011; Graham et Sweller, 2011). Cependant, au vu des résultats de cette recherche, la loi ou les structures ne semblent pas être un frein en soi. En effet, plusieurs directions d'école désireuses de développer leur établissement dans le sens de l'éducation inclusive exercent leur marge de manœuvre dans le cadre qui leur est octroyé. Elles font état d'une forme de « négociation avec le système ». Ceci semble même une condition nécessaire au développement de pratiques plus inclusives car, comme le souligne Lessard (2021), il arrive fréquemment que se superposent d'anciennes et de nouvelles régulations qui rendent complexe le travail des directions d'école, en leur imposant des injonctions parfois contradictoires ou des contraintes. Aussi semble-t-il illusoire de vouloir que les directions soient capables « d'opérer des ruptures nettes et définitives dans les manières de travailler des enseignants en classe, et ce, dans un milieu qui évolue la plupart du temps par des transformations modestes et successives, produites par des traductions itératives » (Lessard, 2021, p. 13).

7. CONCLUSION

Cette recherche réalisée auprès d'un panel restreint de directions d'école d'un canton suisse ne prétend pas à l'exhaustivité. Elle a cherché à mieux comprendre les visions de dix directions d'écoles primaires ouvertes à l'idée d'éducation inclusive, voire engagées dans ce sens. Alors que la loi scolaire cantonale en vigueur demeure centrée sur l'intégration, plusieurs de ces directions œuvrent en fonction de leurs convictions et avec leurs moyens au développement d'une éducation plus inclusive au sein de leur établissement. Le développement d'une école plus inclusive apparaît donc avant tout comme une affaire de personnes, de valeur, de contexte. Il ne peut se décréter dans une forme de technicité toute prête, mais revêt la forme d'un processus que des individus s'approprient en commun et progressivement, comme le montrent les résultats de cette recherche. Nous rejoignons ainsi les propos de Ainscow et Messiou (2018) qui considèrent que, même dans un contexte de forte pression normative exercée sur l'école en général, il est possible d'évoluer vers une prise en compte de la diversité des élèves dans une perspective inclusive. Développer l'inclusivité est donc d'abord une question de vision, de réflexion et de discussion, de révision et d'affinage des pratiques, de tentative de développement d'une culture commune. De ce fait, elle ne peut être dissociée des contextes dans lesquels elle se développe, ni des relations sociales qui peuvent potentiellement soutenir ou, au contraire, limiter ce développement. Dans le cadre de cette recherche, les directions qui se montrent prêtes pour ce changement de paradigme font état d'une forme de « bricolage dans l'action », mais ne semblent guère accompagnées pour ce faire. En ce sens, il semble urgent de mieux s'assurer que toutes les directions d'établissement reçoivent les outils, la formation et le soutien nécessaires à un tel processus de développement de leur établissement scolaire.

8. RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. et Messiou, K. (2018). Engaging with the views of student to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Ainscow, M. et Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- 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* (p. 63-86). Presses de l'Université du Québec.
- Barow, T. et Ostlund, D. (2019). "The system shows us how bad it feels": Special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678-691. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603595>

- Billingsley, B., DeMatthews, D. E., Connally, D. et McLeskey, J. (2018). Leadership for effective inclusive schools: Considerations for preparation and reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 65-81. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.6>
- Carter, S. et Abawi, L.-A. (2018). Leadership, inclusion and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49-64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/RPT/OES-COMOF_Accord_intercantonal_201007_commentaires.pdf
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997939>
- Duschene, H. et Bélanger, N. (2010). Quelques réflexions en guise de conclusion. Dans N. Bélanger et H. Duschene (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 333-341). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Elmore, R. F. (2008). L'encadrement comme pratique de l'amélioration des écoles. Dans B. Pont, D. Nusche et D. Hopkins (dir.), *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes* (p. 37-72). Organisation de coopération et de développement économiques. <https://doi.org/10.1787/9789264039575-fr>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Graham, L. et Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263-288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Graham, L. et Sweller, N. (2011). The inclusion lottery: who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 941-953. <https://doi.org/10.1080/13603110903470046>
- Hoppey, D. et McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>
- Jordan, A. et Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 33-52. <https://doi.org/10.1080/10349120120036297>
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2^e éd.). Armand Colin.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. et Amboulé Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22946/Guide_OFDE_final%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Lessard, C. (2021). Diriger un établissement scolaire : un leadership plus affirmé, mais multiforme. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 11-17). De Boeck Supérieur.
- Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Éditions Universitaires Fribourg.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Miskolci, J., Armstrong, D. et Spandagou, I. (2016). Teacher's perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>
- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 226-244. <https://doi.org/10.7202/1065656ar>
- Noël, I. (2021). Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers? La part d'aléatoire du signalement pour une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée dans un canton suisse. *ALTER - Revue européenne de recherche sur le handicap*, 15(2), 153-164. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.11.001>
- Pelgrims, G. (2011). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on? Dans *La prise en charge des élèves en difficulté : un effort collectif. Actes du 82^e séminaire de la CRoTCES* (p. 5-14). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>
- Pelgrims, G. et Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 111-135). De Boeck Université.
- Piquet, E. et Elia, A. (2021). *Nos enfants sous microscope. TDA/H, hauts potentiels, multi-dys et cie : comment stopper l'épidémie de diagnostics*. Payot.
- Pollock, K. et Briscoe, P. (2019). School principals' understanding of student difference and diversity and how these understandings influence their work. *International Journal of Educational Management*, 34(3), 518-534. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0243>
- Poon-McBrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change*, 18(3), 295-309. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300-5>
- Powell, G. (2017). *Understanding instructional leadership: Perceptions of elementary principals* [thèse de doctorat, University of Western Ontario]. Electronic Thesis and Dissertation Repository. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/5076>
- Progin, L. et Breithaupt, S. (2021). Le leadership axé sur les apprentissages : sous quelles formes et à quelles conditions? Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 69-86). De Boeck Supérieur.

- Progin, L. et Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, 10, 81-91. <https://doi.org/10.4000/ree.4763>
- Ramel, S. et Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Éducation comparée*, 18, 151-172. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312589>
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. et Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. Dans L. Prud'homme, H. Duschene, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 39-50). De Boeck Supérieur.
- Rebetez, F. et Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : quel processus de développement et quel accompagnement pour la direction d'un établissement scolaire? Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 51-67). De Boeck Supérieur.
- Ross, L., Lufti, G. et Hope, W. C. (2016). Distributed leadership and teacher's affective commitment. *NASSP Bulletin*, 100(3), 159-169. <https://doi.org/10.1177/0192636516681842>
- Rousseau, N., Thibodeau, S., St-Vincent, L.-A., Point, M. et Desmarais, M.-É. (2019). Le leadership de la direction d'école : son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 2(1), 26-42. <https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2019/11/Revue-ERAdE-Vol2-no1-Rousseau-et-al.pdf>
- Smeets, E. et Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1187879>
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire. Fondements et résolution de problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- 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, ses pratiques* (p. 57-69). De Boeck Supérieur.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.