

Transformer l'école privée libanaise en école inclusive : quel rôle du·de la directeur·rice ?

Transforming the Lebanese private school into an inclusive school: What is the role of the director?

Transformar la escuela privada libanesa en escuela inclusiva: ¿cuál es el papel de la dirección?

Asma Mjaes Azar

Volume 45, Number 1, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1064609ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1064609ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mjaes Azar, A. (2019). Transformer l'école privée libanaise en école inclusive : quel rôle du·de la directeur·rice ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 133–162. <https://doi.org/10.7202/1064609ar>

Article abstract

Since the 1990s, several Lebanese private schools admit children with special educational needs. The director of the school is recognized in the literature as an active agent in the implementation of inclusive education. His/her influence is crucial for the implementation and sustainability of inclusive practices in his/her school. We completed in 2014 a research that aimed to describe the role of Lebanese private school's principal that promotes the implementation of inclusive education and to identify both internal and external factors likely to guide his/her choices and actions. In this context and through an exploratory study using a qualitative approach, we conducted a multiple case study on five Lebanese inclusive private schools. The results show that the role of principals is a part of the perspective of ad hoc and immediate changes essentially at the structure level. The roles aiming for deeper changes and transformations are few or not established.

Transformer l'école privée libanaise en école inclusive : quel rôle du-de la directeur-riche ?



Asma Mjaes Azar

Maitre de conférences
Université Saint-Joseph de Beyrouth

RÉSUMÉ—Dès les années 1990, plusieurs écoles privées libanaises accueillent des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Le-la directeur-riche de l'école est reconnu-e dans les écrits scientifiques comme agent actif dans l'implantation de l'inclusion scolaire, son influence étant déterminante pour la mise en place et la pérennisation des pratiques inclusives. En 2014, nous avons achevé une recherche¹ visant à décrire le rôle de la direction de l'école privée libanaise dans l'implantation de l'inclusion scolaire et à repérer les facteurs internes et externes susceptibles d'orienter ses choix et son action. En mettant en place une étude de type exploratoire selon une approche qualitative, nous avons réalisé une étude multicas de cinq écoles privées libanaises. Les résultats montrent que le rôle des directeur-riche-s s'inscrit dans une perspective de changements ponctuels et immédiats se situant essentiellement sur le plan de la structure. Ceux visant des changements et des transformations plus profonds sont peu ou pas mis en place.

MOTS CLÉS—école inclusive, enfants à besoins éducatifs particuliers, rôle du-de la directeur-riche d'école, leadership, changement.

1. Introduction

L'inclusion scolaire souligne le droit de tou-te-s à l'éducation et retient l'école comme lieu privilégié de scolarisation de tou-te-s les enfants (Vienneau, 2006). Les expériences d'inclusion scolaire dans le monde sont récentes et, de surcroit, non généralisées à toutes les écoles d'un même pays. Dans certains pays, les écarts entre la situation souhaitée et celle existante ne sont

¹ Nous exprimons notre reconnaissance à l'Institut libanais d'éducateurs et au Conseil de la recherche de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth pour avoir financé cette recherche.

point négligeables malgré l'adoption du principe de l'inclusion sur le plan national et malgré les législations mises à jour afin de mieux accompagner l'évolution des expériences et de permettre leur démultiplication.

Au Liban, dès les années 1990, plusieurs établissements scolaires privés accueillent des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Les premières expériences d'intégration ont été initiées par des organisations non gouvernementales ou des parents soucieux de scolariser leur enfant à l'école ordinaire. Dix ans plus tard, les instances publiques commencent à s'intéresser à l'intégration scolaire (National Inclusion Program, 2005). En l'an 2000, la Loi 220/2000 relative aux droits de la personne handicapée reconnaît à cette dernière des droits, notamment celui à l'éducation dans l'école ordinaire lorsque cela est possible. Hélas, cette loi attend toujours la mise en place de décrets opérationnels pour la rendre active.

En dépit de l'inexistence, à l'échelle nationale, d'orientations explicites au sujet de l'inclusion scolaire ou d'un modèle de référence clair et précis pour l'éducation inclusive au Liban (National Inclusion Program, 2005) la scolarisation croissante d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers reste un fait saillant.

Toutefois, la nature et le devenir de l'inclusion scolaire dans les écoles sont très disparates. Certaines expériences continuent à se développer jusqu'à présent, mais d'autres ont été limitées dans leur envergure, voire arrêtées.

Par ailleurs, ces expériences, sont peu ou ne sont pas décrites ou recensées vu l'inexistence d'études statistiques officielles (Najarian, 2008) et vu la pauvreté des études scientifiques menées dans ce domaine au niveau des instances étatiques ou privées (National Inclusion Program, 2005).

L'inclusion scolaire, un projet de développement de l'école

Dans l'intention de l'inclusion, l'école devra croire aux capacités d'évolution et d'apprentissage de chaque enfant et lui assurer un environnement propice à l'apprentissage (Ducharme, 2008 ; Pijl et Frissen, 2009). L'inclusion scolaire se présente donc comme une entreprise de développement de l'école tant sur le plan de son projet éducatif que de ses structures, ses pratiques et les rôles des différent-e-s acteur-ric-e-s (Ainscow, 2005).

Pour s'inscrire dans la durée, un changement en ce qui concerne la culture, les attitudes et les comportements devrait survenir (Gather Thurler, 2000 ; Reeves, 2002). Les modifications

visibles et radicales ne témoigneraient point d'un réel changement en profondeur, car, dans ce cas-là, les individus auraient changé en apparence sans changer leur façon de penser (Ainscow, 2005).

Par ailleurs, la transformation de l'école exige l'implication de tou-te-s les acteur-ric-e-s de la communauté scolaire (directeur-ric-e-s, enseignant-e-s, professionnel-le-s, parents, apprenant-e-s...) dans un processus de collaboration pour la planification et l'implantation de l'inclusion. Cependant, ces acteur-ric-e-s ne pourraient s'activer sans avoir des buts communs et des modalités de collaboration précisés collectivement ou sans la présence d'un leadership solide de la part de la direction d'école (Parent, 2004 ; Rousseau et Bélanger, 2004).

Rôle déterminant du-de la directeur-ric-e pour la transformation de l'école en école inclusive

À l'école, le-la directeur-ric-e est le premier responsable de toute innovation. À lui-elle revient la charge de piloter le changement (Gather Thurler, 2000). Actuellement, le rôle du-de la chef d'établissement s'oriente de plus en plus dans le sens d'un leadership promouvant l'innovation (Gather Thurler, 2000). Le leadership est l'action d'exercer une influence sur les autres afin de les orienter dans une direction précise vers un but commun (Bouvier, 1994 ; Gather Thurler, 2000 ; Reeves, 2002). Ainsi leadership, changement et innovation sont bien liés.

Pour s'impliquer et s'investir, le-la directeur-ric-e devrait avoir la conviction que le changement est nécessaire et qu'il représente une valeur ajoutée pour l'amélioration et le développement de son école (Lombardi et Woodrum, 1999). Cette conviction serait étroitement liée à ses croyances, à ses valeurs et à son degré de connaissance du concept sous-tendant le changement en question et de ses implications sur l'organisation et la vie de l'école.

Ces changements nécessitent l'implication active du-de la chef d'établissement qui saura par son exemple motiver les autres acteur-ric-e-s à s'investir afin de rendre l'école un lieu d'apprentissage pour tou-te-s les enfants. Étant le-la leader-se du changement, le-la directeur-ric-e devra cibler le changement des comportements qui à leur tour changeront les attitudes et la culture (Reeves, 2002 ; Rousseau et Bélanger, 2004). Toutefois, l'influence prioritaire d'un-e leader-se est celle qu'il-elle exerce sur son propre comportement, l'influence du comportement des collaborateur-ric-e-s ne viendrait qu'en deuxième étape (Reeves, 2002).

En conséquence, un changement sur le plan du comportement du-de la directeur-riche serait le premier signe d'un changement profond dans l'établissement, d'où l'importance d'étudier le rôle du-de la directeur-riche de l'école dans la mise en place et la continuation de l'inclusion scolaire dans la réalité libanaise.

Garde-t-il-elle une fonction de management traditionnel, c'est-à-dire une direction administrative visant le maintien du statu quo de l'organisation (Gather Thurler, 2000) ? Ou adopte-t-il-elle plutôt un style de leadership lui permettant en même temps de s'impliquer et d'impliquer son équipe dans le processus de changement tout en préservant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ?

1.1 Question de recherche

Vu l'importance de l'inclusion scolaire pour l'amélioration de l'école et l'assurance du droit de tou-te-s les enfants à l'éducation, vu l'influence capitale du rôle du-de la directeur-riche dans ce processus, il importe de déceler quel est le rôle du-de la directeur-riche de l'école privée libanaise dans l'implantation de l'inclusion scolaire.

1.2 Justification de la pertinence sociale et scientifique

Le fait d'aborder l'implantation de l'inclusion scolaire à travers le rôle du-de la directeur-riche nous semble particulièrement intéressant. Les éléments dégagés à travers cette étude pourraient permettre de préciser le profil professionnel du-de la directeur-riche de l'école libanaise inclusive, décrire son rôle, ses fonctions et ses tâches. Par conséquent, ces données pourraient être investies dans la formation des directeur-riche-s d'écoles ainsi que dans l'évaluation de leurs performances.

Conséquemment, le-la directeur-riche serait mieux habilité à connaître les exigences et les conditions pour l'implantation de l'inclusion scolaire dans son école et réussirait mieux à inscrire ce changement dans une perspective de développement de l'école.

Par ailleurs, cette approche du problème à travers l'étude du rôle de la direction d'école nous permettrait une compréhension globale de la question puisque le concept de rôle engage en même temps les dimensions législatives, sociales et individuelles ainsi que de l'influence de l'interaction entre les différents systèmes sur la mise en place de l'école inclusive.

2. Contexte théorique

2.1 Définition des concepts

Le concept d'inclusion scolaire réfère à l'accueil d'une grande diversité d'apprenant-e-s dont ceux-celles qui ont des besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005) et dans la classe correspondant à leur âge (Bélangier, 2006). L'inclusion scolaire ne peut s'astreindre à une action limitée dans l'envergure et ponctuelle dans le temps. Elle est un processus sans fin dont seul le démarrage est connu et repéré. Elle concerne tou-te-s les apprenant-e-s quels que soient leurs caractéristiques ou besoins et privilégie leur participation à l'apprentissage et à la vie communautaire (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005).

L'inclusion remplace l'intégration scolaire qui se restreint à une scolarisation conditionnée par la capacité de l'enfant à répondre aux exigences de l'école au risque d'en être exclu-e (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Bélangier, 2006 ; Ducharme, 2008 ; Thomazet, 2006). L'accueil à l'école ordinaire des apprenant-e-s ayant une déficience, un trouble ou une difficulté nécessite des changements multidimensionnels touchant à la fois le milieu, les personnes, la pédagogie et l'organisation scolaire.

Le-la directeur-riche est considéré-e comme le-la premier-ère responsable de l'implantation du changement dans son école. Le terme de directeur-riche ou de chef d'établissement désigne la personne qui occupe dans l'école le poste le plus élevé (Pont, Nusche et Moorman, 2008). Le-la directeur-riche détient une autorité légitime qui lui confère le pouvoir et le devoir d'intervenir sur plusieurs aspects vitaux favorisant l'évolution et la pérennité de l'école. Il-elle œuvre pour améliorer les pratiques pédagogiques, les politiques des établissements et les liens entre l'établissement et le monde extérieur (Pont, Nusche et Moorman, 2008). Pour s'acquitter de ses responsabilités, il-elle exerce à la fois des fonctions de management administratif et de leadership transformationnel et pédagogique.

Le leadership transformationnel (Devos et Bouckenooghe, 2009) lui permet d'instituer le changement en s'engageant avec les acteur-riche-s de la communauté scolaire dans une culture d'apprentissage continu et de coopération. Le leadership pédagogique (DiPaola et Hoy, 2007 ; Nettles et Herrington, 2007) garantit l'intervention du-de la directeur-riche dans le processus d'enseignement-apprentissage afin d'assurer son efficacité et son développement et favoriser

ainsi la réussite scolaire de tou·te·s les apprenant·e·s et le développement professionnel des enseignant·e·s.

Notre intérêt à dégager le rôle du·de la directeur·rice dans l'implantation de l'inclusion scolaire nous amène à retenir l'aspect social du rôle. Ce dernier met l'accent sur la relation existant entre la position occupée par une personne donnée, son comportement et les attentes de la société relativement à cette fonction particulière (De Landsheere, 1979). Par ailleurs, il laisse entrevoir trois types de rôles intéressant particulièrement notre étude : le rôle prescrit, le rôle subjectif et le rôle réel.

Le rôle prescrit est défini en termes du comportement attendu d'une personne occupant un statut particulier (Chappuis et Thomas, 1995). Les attentes formulées à l'endroit du rôle se situent aux différents niveaux du système (l'État, l'école, les attentes des acteur·rice·s de la communauté scolaire).

Le rôle subjectif est celui qui reflète la conception personnelle que se fait l'acteur·rice de son rôle prescrit ou attendu (Chappuis et Thomas, 1995).

Le rôle réel ou joué réfère au comportement de l'individu dans l'exercice de ses fonctions. Bien que guidé par la prescription, ce rôle ne peut être dissocié des caractéristiques personnelles de l'individu dont ses valeurs, ses préférences et ses compétences (Chappuis et Thomas, 1995).

Ainsi, l'étude du rôle du·de la directeur·rice au triple niveau individuel, social et institutionnel a l'intérêt de permettre un examen multidimensionnel d'une réalité complexe qu'est l'école inclusive et de repérer à la fois les facteurs internes et externes susceptibles d'orienter et d'influencer les choix et l'action de cet·te acteur·rice dans la mise en place des conditions de réussite de l'inclusion scolaire.

À partir de l'étude des trois niveaux de rôle du·de la directeur·rice, une compréhension, quoique partielle, de l'évolution de l'inclusion dans les établissements scolaires libanais serait possible. En effet, le rôle prescrit et le rôle subjectif influencent le rôle joué (Chappuis et Thomas, 1995 ; Newcomb, Turner et Converse, 1970) et le rôle joué déclenche la démarche du changement puisque c'est l'évolution des rôles réels qui engendre celle des rôles prescrits (Rochblave-Spenlé, 1969).

Cette recherche tente d'explicitier les différents facteurs influençant le rôle du·de la directeur·rice dans l'implantation de l'inclusion scolaire dans le contexte particulier du Liban où l'orientation vers l'inclusion est facultative en l'absence d'injonctions officielles. Il sera

également pris en compte que ces facteurs sont liés à la personne du-de la directeur-riche (ses valeurs, ses croyances, ses connaissances, ses préférences et ses compétences) ; au système éducatif (les lois, les orientations du système éducatif libanais, le type de gouvernance de l'école, les prescriptions de rôle) ; à l'école (les caractéristiques de l'école, sa culture et le style de direction adopté, les prescriptions de rôle propres à l'école) et à la société (positionnement par rapport à l'inclusion scolaire, attentes quant au rôle du-de la directeur-riche).

2.2 Recension des écrits

Dans sa revue du corpus de littérature au sujet de la pratique de l'administration éducative pour la mise en place d'écoles pouvant mieux servir la diversité des élèves, Riehl (2000) a relevé un manque de données ciblant particulièrement le rôle du-de la directeur-riche. Ses propos stipulent que plusieurs aspects inhérents à la transformation de l'école en l'école pour tou-te-s sont étudiés : la politique de l'éducation, l'organisation sociale et pédagogique des écoles et des classes, la formation et le développement des enseignant-e-s, etc. Cependant, malgré le fait que le-a directeur-riche a un rôle à jouer dans chacun de ces domaines, ce rôle est présenté d'une manière implicite et peu développée. De plus, les écrits présentant spécifiquement le rôle du-de la directeur-riche dans la mise en place de l'inclusion scolaire sont peu nombreux (Riehl, 2000).

Devos et Bouckenooghe (2009) ont exploré comment la conception des directeur-riche-s de leur rôle en tant que leader-se-s contribue à une meilleure compréhension de l'impact de leur comportement sur le climat scolaire. Ils relèvent le fait que la majorité des écrits sur l'administration en éducation depuis 1980 ont souhaité inventorier les caractéristiques des directeur-riche-s d'école qui réussissent bien leur travail. Les comportements des directeur-riche-s sont alors décrits à travers une approche *béaviorale*. Selon eux, bien que la majorité des études ait noté que la vision du-de la directeur-riche a un impact sur son comportement, il reste que le fait d'étudier exclusivement leur action à travers l'approche béavioriste empêche l'éclairage des raisons qui poussent ces dernier-ère-s à entreprendre leurs actions d'une manière particulière (Devos et Bouckenooghe, 2009).

Kose (2009) mentionne que parmi les auteur-e-s ayant étudié le leadership pour l'inclusion, l'équité ou la diversité, personne n'a insisté sur l'importance du rôle du-de la directeur-riche pour soutenir les enseignant-e-s dans leur formation et le développement de leurs

compétences (Capper, Frattura et Keyes, 2000 ; Henze, Katz, Norte et Sather, 2002 ; Lindsey, Roberts et Terrell, 2003 ; Singleton et Linton, 2006 ; cité-e-s dans Kose, 2009).

D'un autre côté, la recension des écrits montre que les directeur-riche-s d'école adoptent plusieurs types de leadership afin de s'acquitter de leurs responsabilités de dirigeant-e de l'établissement scolaire. Nous en avons repéré trois pouvant être en lien avec l'école inclusive : le leadership pédagogique (DiPaola et Hoy, 2007 ; Nettles et Herrington, 2007 ; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), le leadership transformationnel (Devos et Bouckenooghe, 2009 ; Gather Thurler, 2000 ; Reeves, 2002 ; Voulalas et Sharpe, 2005) et le leadership pour l'équité et la justice sociale (Kose, 2009 ; McKenzie, Christman, Hernandez, Fierro, Capper, Dantley et Scheurich, 2008 ; Riehl, 2000 ; Theoharis et Causton-Theoharis, 2008). Chacun de ces trois types de leadership renvoie à l'un des aspects de l'école inclusive soucieuse de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, de développer sa capacité à soutenir le changement et tenant à assurer l'égalité des chances en éducation. Toutefois, aucun des écrits n'abordait le leadership pour l'inclusion scolaire regroupant les trois aspects. Nous avons élaboré aux fins de cette étude une synthèse présentant les différents types de rôles que devra jouer le-la directeur-riche de l'école inclusive en mentionnant pour chaque rôle les tâches qui en découlent (annexe 1 : Synthèse du rôle du-de la directeur-riche en tant que leader-se de l'inclusion scolaire).

Cette recension d'écrits relève le peu de recherches empiriques sur le sujet. En effet, les recherches mettant en lien le leadership de la direction d'école et l'inclusion scolaire sont assez récentes (Prud'homme, Dushesne, Bonvin et Vienneau, 2016).

Ce qui justifie l'importance d'étudier la question selon une nouvelle approche afin de pouvoir :

- Établir des liens entre les différents facteurs individuels, organisationnels et sociaux qui influenceraient l'action des directeur-riche-s d'école.
- Produire un descriptif du rôle du-de la directeur-riche pour l'inclusion scolaire présentant les différents types de rôles et les tâches relatives à chacun.

2.3 Objectifs de la recherche

L'étude menée a donc tenté de répondre aux cinq objectifs suivants :

- Expliciter le rôle prescrit du-de la directeur-riche d'école inclusive tel qu'il se présente dans la réalité libanaise tant au niveau du système éducatif national qu'au sein du secteur privé.

- Identifier les perceptions qu'ont le-la directeur-riche et les acteur-riche-s de la communauté scolaire : de l'inclusion scolaire, des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et du rôle joué par le-la directeur-riche dans l'implantation de l'inclusion scolaire.
- Dégager, auprès du-de la directeur-riche et des acteur-riche-s de la communauté scolaire, le rôle attendu et le rôle souhaité du-de la directeur-riche dans l'implantation de l'inclusion scolaire.
- Repérer les motivations du-de la directeur-riche à s'orienter vers l'inclusion scolaire et identifier leur retombée sur son rôle.
- Élaborer un descriptif du rôle du-de la directeur-riche d'école dans l'implantation de l'inclusion scolaire au Liban.

3. Méthode

L'intérêt particulier porté à la découverte du rôle du-de la directeur-riche et des facteurs qui l'influencent inscrit l'étude dans une approche exploratoire du phénomène. Une étude exploratoire selon une approche qualitative a été conduite dans cinq écoles privées inclusives au Liban dont les projets d'intégration scolaire respectifs ont duré et évolué dans le temps et qui représentent la diversité de l'école privée libanaise.

Les écoles choisies représentent les caractéristiques suivantes :

- une école laïque et quatre écoles à affiliation religieuse : chrétienne catholique, chrétienne orthodoxe, musulmane sunnite et musulmane chiite ;
- deux écoles francophones, deux écoles proposant un cursus francophone et un cursus anglophone et une école anglophone.

La perspective qualitative-phénoménologique a été adoptée à cause notamment du nombre réduit de recherches portant sur le sujet, du niveau actuel des connaissances sur le rôle du-de la directeur-riche dans l'implantation de l'inclusion scolaire et de l'intérêt à dégager le cadre de référence propre à chacun-e des acteur-riche-s, lequel justifie et explique ses pensées et ses comportements.

La pluralité des données à recueillir, la multitude de sources à consulter et le caractère qualitatif retenu ont amené le choix de la méthode de l'étude multicas. Cette dernière augmente le potentiel de généralisation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), renforce la validité des résultats de la recherche et permet au chercheur de repérer un plus grand nombre d'éléments contextuels influençant un processus ou ses conséquences (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Il existe

différentes méthodes pour étudier le rôle (Nadel, 1957, cité par Rochblave-Spenlé, 1969). Notre souci d'assurer un maximum d'exhaustivité en présentant le rôle du-de la directeur-riche d'une manière détaillée et la plus complète possible ainsi que notre but d'établir une étude multidimensionnelle de ce rôle nous ont poussés à choisir plusieurs méthodes de recherche soit l'entretien semi-dirigé, le *groupe de discussion (focus group)* et l'étude de documents. Ainsi, ce choix nous a permis de procéder à une triangulation des données en variant les personnes auprès desquelles les informations seront récoltées et les sources consultées en analysant différents documents.

3.1 Sujets

Nous avons mené 13 entretiens individuels semi-dirigés avec cinq directeur-riche-s et huit responsables de l'intégration scolaire. Nous avons animé au total 19 *groupes de discussion* avec des groupes de parents (29 mamans et un papa), d'enseignant-e-s (51 personnes), de spécialistes (orthopédagogues, orthophonistes, psychomotricien-ne-s, psychologues) (32 personnes) et de responsables de cycles et coordinateur-riche-s de matière (43 personnes). Au total 169 personnes ont participé à la recherche.

3.2 Instrumentation

Afin de répondre aux objectifs, nous avons mis au point plusieurs moyens de collecte de données.

3.2.1 Le guide de l'entretien avec le-la directeur-riche

Il débute par une série de questions ayant une double fonction : briser la glace et recueillir des informations sur la formation antérieure en éducation et en gestion scolaire ainsi que les expériences antérieures avec des personnes ayant des besoins spéciaux. Il comprend ensuite une série de questions relatives à la conception de l'inclusion scolaire (bénéficiaires, définition, conditions), le projet d'inclusion scolaire mené dans son école (démarrage, son implication en tant que directeur-riche, obstacles, évaluation), son rôle dans l'inclusion scolaire (descriptif du rôle, actions entreprises, évaluation personnelle et rôle souhaité).

3.2.2 Le guide de l'entretien avec le-la responsable de l'intégration scolaire

De structure similaire au précédent, il comprend une série de questions relatives à la conception de l'inclusion scolaire (bénéficiaires, définition, conditions), au projet d'inclusion scolaire mené à l'école (démarrage, implication du-de la directeur-riche, obstacles, évaluation), au rôle du-de la directeur-riche dans l'inclusion scolaire (descriptif du rôle, actions entreprises et rôle attendu).

3.2.3 Le guide du-de la modérateur-riche du groupe de discussion

Il prévoit une première phase comprenant l'accueil, la présentation de la recherche, l'annonce des règles du jeu et l'engagement à la confidentialité. Ensuite, cinq questions ouvertes sont posées ciblant les éléments clés de notre problématique (responsabilité et lieu d'éducation et d'instruction des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, définition de l'inclusion scolaire et des ressources indispensables pour la réaliser, conception du rôle du-de la directeur-riche dans une école inclusive, rôle attendu du-de la directeur-riche pour optimiser les conditions de l'inclusion scolaire dans l'établissement et perception de l'avenir de l'inclusion scolaire dans l'établissement).

3.2.4 La grille d'analyse de documents

Elle comporte des informations générales (la date de la création du document étudié et celle de sa dernière mise à jour, les auteur-e-s...). Elle vise à dégager, moyennant la méthode d'analyse de contenu, les indicateurs susceptibles de renseigner sur la conception relative aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, l'inclusion scolaire, les valeurs et les principes de référence, le rôle du-de la directeur-riche figurant dans les documents écrits de l'école.

3.3 Démarche

L'usage d'une diversité d'outils se doit d'être organisé dans une démarche cohérente en vue d'en garantir l'efficacité. Dans chaque école une série d'actions a été menée. Elle a débuté par un contact avec le-la directeur-riche afin d'obtenir son consentement et son engagement et de programmer les différentes activités prévues : les entretiens, les groupes de discussion et l'étude de documents.

3.4 Considérations éthiques

À toutes les étapes du processus de collecte de données, nous avons veillé à assurer aux différents répondant-e-s un cadre sécurisant où ils-elles pouvaient agir avec liberté et authenticité. Nous avons obtenu le consentement libre et éclairé de toutes les personnes concernées, et assuré la confidentialité et la sécurité des données. Nous avons même amené chaque participant-e au groupe de discussion à signer une entente collective pour le respect de la confidentialité.

La transmission des résultats aux participant-e-s a été assurée par deux biais. Chaque école a reçu une copie imprimée et reliée comprenant l'étude de cas la concernant. Les écoles participantes ont été invitées à une table ronde durant laquelle la recherche et ses résultats ont été présentés.

3.5 Méthode d'analyse des résultats

Nous avons procédé au codage mixte (Van Der Maren, 2004) qui nous a permis de mettre en place un système de codage cohérent et complet où les codes et les catégories sont significatifs, clairs et mutuellement exclusifs.

Les données obtenues ont été fragmentées, les segments significatifs au regard des objectifs ont été retenus. Après une première étape de codification descriptive, une codification thématique a été établie en vue de procéder à une réduction des données de façon inductive, sans jugement. Cette entreprise nous a permis de dégager les données pertinentes, d'établir les relations entre les différents thèmes, de préciser des tendances et de souligner des similarités et des divergences.

Les données ont été regroupées et analysées selon trois axes principaux : la connaissance de l'inclusion scolaire, la réalité de l'inclusion scolaire à l'école et le rôle du-de la directeur-riche. Dans une première étape, l'étude de cas de chaque école a été produite. Ensuite, nous avons établi une analyse comparative pour dégager un portrait d'ensemble. La quantité fastidieuse des données générées a nécessité l'usage du logiciel « QDA Miner 4.0 » qui a permis le codage, l'assemblage et l'analyse des transcriptions des verbatims et l'obtention de résultats statistiques illustrant la fréquence de codages (en termes de récurrence dans les propos recueillis, de nombre et type de répondant-e-s qui les ont évoqués, etc.).

4. Résultats

Nous présentons dans cet article la synthèse des résultats relatifs aux cinq écoles étudiées donc le portrait d'ensemble.

Ainsi, l'usage des expressions « répondant·e·s » ou « acteur·rice·s » sert à désigner tou·te·s les interviewé·e·s en l'occurrence les directeur·rice·s, les responsables et coordinateur·rice·s, les enseignant·e·s, les spécialistes et les parents.

4.1 Connaissance de l'inclusion scolaire

Les résultats ont montré que les définitions données par les répondant·e·s d'une même école ne sont point homogènes ou complètes. Quelques parents et enseignant·e·s ont exprimé leur méconnaissance du concept. Par ailleurs, l'étude des documents a révélé l'absence de définition de l'inclusion scolaire à l'exception d'une seule école.

Dans les définitions fournies par les répondant·e·s, l'idée de processus n'est nullement évoquée. Elle est remplacée par l'énumération de certaines modalités et actions mises en place. Les actions mentionnées bien qu'ayant pour but de répondre aux différents besoins des enfants en difficulté semblent revêtir un aspect individuel et ponctuel. Il est clair, pour la grande majorité des répondant·e·s, que seul·e l'enfant en mesure de suivre le programme scolaire pourra rester à l'école. Seulement 9,7 % des répondant·e·s ont affirmé qu'aucun critère ne devrait déterminer la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers contre une majorité qui pense que la scolarisation de ces enfants est fortement compromise par la nature et le degré de la déficience ou trouble (77,4 % des répondant·e·s) et les caractéristiques personnelles de l'enfant (71 % des répondant·e·s). Notons que certains documents écrits relatifs aux écoles étudiées spécifient la nature de la déficience ou du trouble comme critère d'admission des enfants.

La participation évoquée dans les discours des différent·e·s répondant·e·s est centrée essentiellement sur son aspect social. Les interviewé·e·s ont signalé les avantages que représente l'inclusion scolaire autant pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers que pour leurs pairs à travers l'interrelation qui se développerait entre eux·elles.

D'un autre côté, dans chacune des écoles étudiées, certain·e·s répondant·e·s présentent les buts de l'inclusion scolaire comme suit : *le fait que l'enfant différent·e soit scolarisé·e dans la même classe et la même école avec les enfants de son âge*. Ces acteur·rice·s évoquent les

avantages de l'inclusion scolaire sur les plans physique et social et ses retombées sur le psychisme de l'enfant *qui se sentira accepté-e et capable*. Ainsi, l'inclusion scolaire est évoquée en termes de *chance, d'occasion* donnée alors que le droit à l'éducation est un dû ne pouvant donc être octroyé ou refusé.

Par ailleurs, les résultats obtenus appuient le fait que certain-e-s acteur-ric-e-s notamment les parents, les responsables de l'intégration scolaire et certain-e-s directeur-ric-e-s perçoivent l'inclusion scolaire comme une fin, un aboutissement et non pas un moyen qui permettrait à l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers d'évoluer et de développer ses capacités dans un milieu ordinaire.

4.2 Scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers au Liban : les éléments facilitateurs et les obstacles

L'étude a relevé qu'en général, les conditions de l'inclusion scolaire semblent être bien connues puisque évoquées à l'oral ou à l'écrit dans toutes les écoles ; à noter l'adoption d'attitudes favorables envers les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, la collaboration efficace, le partenariat avec les parents, le leadership du-de la directeur-ric-e. Néanmoins, d'autres conditions sont moins évoquées comme l'évaluation adéquate des besoins de l'enfant (absente dans deux écoles), l'adoption d'un système prônant l'équité (absente dans trois écoles).

D'un autre côté, une tentative de croisement des résultats relatifs aux ressources considérées comme indispensables et des obstacles face à l'implantation de l'inclusion scolaire a montré que plusieurs éléments se recoupent. Ainsi, bien que les acteur-ric-e-s interviewé-e-s considèrent que l'existence d'une philosophie commune soit une ressource indispensable, ils-elles relèvent les attitudes négatives des personnes comme l'un des obstacles importants face à la mise en place et la continuation de l'inclusion scolaire dans les écoles. En addition, ils-elles mentionnent une difficulté chez les acteur-ric-e-s (notamment les enseignant-e-s) à concevoir les programmes, l'apprentissage et la réussite d'une manière différenciée et une crainte (chez les dirigeant-e-s surtout) pour l'image de l'école qui risquait d'être perçue comme école spécialisée.

De même, l'évocation d'autres ressources indispensables soit les ressources humaines et leur développement professionnel est confronté à un obstacle majeur, celui de la gestion des ressources humaines en termes d'assurer le recrutement et la rétention des professionnel-le-s compétent-e-s et expérimenté-e-s et pourvoir à leur développement professionnel. Les ressources

organisationnelles, la planification ainsi que les modalités de soutien à l'enfant et à l'enseignant-e, sont également mentionnées par la plupart des répondant-e-s comme étant indispensables à l'implantation de l'inclusion scolaire. En contrepartie, les interviewé-e-s relèvent les barrières organisationnelles et l'absence de collaboration efficace dénonçant aussi l'inexistence de dispositifs efficaces de soutien pour l'enseignant-e et pour l'enfant et le défaut de communication et de travail en équipe en les considérant des obstacles non négligeables.

Le partenariat avec les parents (participation des parents à l'élaboration, la mise en place et l'évaluation du projet éducatif de leur enfant) ayant été mentionné par les répondant-e-s comme ressource indispensable pour l'inclusion scolaire s'avère être vécu comme l'un des obstacles les plus importants essentiellement par les responsables de l'intégration et certain-e-s directeur-riche-s. Les interviewé-e-s accusent l'attitude et la participation des parents et leurs attentes élevées de compromettre l'inclusion scolaire de leur enfant.

Par ailleurs, bien que le partenariat avec la communauté et le rôle de l'État soient insuffisamment reconnus comme des ressources indispensables, il semble que le système éducatif libanais représente un obstacle non négligeable. Ainsi, les acteur-riche-s dénoncent dans leurs propos, en plus des limites imposées par le système lui-même (système sélectif, à parcours unique, préoccupé par les examens officiels ; programmes surchargés...), l'absence du rôle de l'État libanais pour soutenir, organiser l'inclusion scolaire et contrôler ses pratiques. Notons que l'étude a révélé l'engagement des cinq écoles dans une perspective d'autosuffisance quant à l'assurance des ressources nécessaires à la réalisation de l'inclusion scolaire. Ce qui explique le manque d'engagement de la communauté dans cette entreprise et le fait que l'inclusion scolaire soit perçue et vécue en tant que responsabilité des enseignant-e-s inclusif-ve-s, des spécialistes et des parents, ces derniers étant les seuls responsables du financement.

Il reste à noter que l'évaluation adéquate des besoins de l'enfant (diagnostic précis, définition des forces et des besoins de l'enfant et précision des modalités adéquates d'intégration scolaire) a été pointée comme ressource indispensable et obstacle face à la réalisation de l'inclusion scolaire.

4.3 Action du-de la directeur-riche d'école dans l'implantation de l'inclusion scolaire

Les directeur-riche-s se fondent dans leur orientation vers l'inclusion scolaire essentiellement sur les droits de l'enfant à l'éducation, sur le principe de la normalisation et sur leur expérience

antérieure au Liban et ailleurs dans le monde. Ils-elles se fondent également sur les valeurs religieuses autant chrétiennes que musulmanes reflétées par les valeurs de l'école lorsque celle-ci a une affiliation religieuse. Ainsi, ces directeur-ric-e-s sont reconnus dans leurs écoles respectives pour leur attitude favorable face à l'inclusion scolaire et face au changement qu'ils-elles considèrent comme nécessaire à réaliser.

Les différents apports des répondant-e-s relatifs au rôle du-de la directeur-ric-e dans l'inclusion scolaire ont été répertoriés en plusieurs catégories de rôles : « manager », « transformer la vision », « transformer la culture », « transformer la structure », « user de politique », « transformer les pratiques enseignantes », « soutenir l'enseignant inclusif », « patronner le programme éducatif individualisé ». Les résultats ont montré des canevas différents de descriptifs du rôle du-de la directeur-ric-e marqués par des similarités entre les cinq écoles étudiées.

Ainsi, le rôle « manager » a été repéré dans toutes les écoles avec pour certaines, des proportions assez significatives en comparaison avec les autres rôles évoqués.

Le rôle « transformer la structure » est bien visible dans les propos des répondant-e-s de quatre écoles. Ce rôle est présenté essentiellement en termes d'assurer le financement et les ressources techniques, recruter des ressources humaines spécialisées ; équiper les espaces supplémentaires pour l'apprentissage et améliorer les conditions physiques de l'école.

Le rôle « user de politique » repéré chez tou-te-s les directeur-ric-e-s avec des proportions différentes est présent d'une manière significative dans trois écoles. Les répondant-e-s l'ayant évoqué mettent en avant l'action du directeur pour assurer les occasions de développement professionnel et mentionnent moins fréquemment celles de soutenir l'équipe et d'amener les parties prenantes à adopter la nouvelle vision de l'école.

D'après les propos recueillis, les rôles « transformer la vision » et « transformer la culture » semblent insuffisamment mis en œuvre et leurs conditions les plus fondamentales ne sont point assurées. À ce sujet, les répondant-e-s se plaignent du manque de temps pour les rencontres et l'insuffisance des occasions de collaboration et de communication ainsi que de l'absence du travail d'équipe et de la coordination. Ainsi, l'action du-de la directeur-ric-e pour créer les communautés d'apprentissage et y participer et son engagement pour « transformer les pratiques enseignantes » et « soutenir l'enseignant inclusif » sont peu perceptibles dans les propos des répondants et le rôle « patronner le programme éducatif individualisé » y est quasi absent.

Questionnés sur leur rôle souhaité, les directeur-riche-s affirment qu'ils-elles désireraient entreprendre des améliorations sur le plan des rôles « user de politique », « manager » et « transformer la structure ». Nous remarquons donc que les directeur-riche-s souhaitent entreprendre des améliorations concernant les rôles qu'ils-elles exercent déjà, tout en laissant de côté des rôles nullement mis en pratique malgré leur importance dans l'implantation et la continuation de l'inclusion scolaire soit « soutenir l'enseignant inclusif » et « patronner le programme éducatif individualisé ». Par ailleurs, la recherche de la prescription de rôle du-de la directeur-riche dans le système éducatif libanais dénonce l'insuffisance de réglementations officielles le régissant. Un seul document, le *règlement intérieur des écoles maternelles et des apprentissages fondamentaux pour le secteur public* (1992), décrit l'aspect pédagogique du rôle du-de la chef d'établissement de l'école publique libanaise qui se limite au contrôle du travail des enseignant-e-s et la gestion des questions relatives à la discipline. Il s'ensuit que la conception du-de la chef d'établissement au Liban est centrée sur l'administration, la fonction pédagogique demeurant superficielle et limitée. De même, la réalité libanaise accuse l'absence d'un référentiel de compétences du directeur dans les domaines du leadership et du management.

L'étude des documents relatifs aux écoles choisies a visé le repérage d'une prescription de rôle du-de la chef d'établissement en plus de ce qui existe déjà à un niveau officiel. Cet examen a montré l'inexistence de descriptif du rôle du-de la directeur-riche dans quatre des cinq écoles étudiées. Le descriptif du rôle du-de la directeur-riche repéré s'avère être en cohérence avec les tendances révélées sur le plan officiel.

Quant aux attentes formulées par les répondants à l'endroit des rôles du-de la directeur-riche dans l'inclusion scolaire, elles se situent essentiellement sur le plan du rôle « transformer la structure » : assurer les ressources financières, techniques et pédagogiques, assurer les ressources humaines spécialisées. Les interviewé-e-s sont moins nombreux-ses à attendre du-de la directeur-riche d'assurer du temps pour les rencontres, la planification et la coordination et d'améliorer les conditions physiques de l'école.

5. Discussion

5.1 Connaissance de l'inclusion scolaire : une conception morcelée et individuelle

Les définitions de l'inclusion scolaire fournies par les différent-e-s répondants ont un caractère personnel plutôt qu'institutionnel. Ainsi, les résultats obtenus se recourent avec les réelles difficultés de définition homogène de l'inclusion scolaire pointées par plusieurs auteur-e-s (Ainscow et Miles, 2008 ; Beauregard et Trépanier, 2010). Il appert que chaque acteur-riche a une représentation propre de l'inclusion scolaire, des catégories d'élèves qui pourraient en bénéficier et des pratiques à instaurer pour favoriser sa réussite.

Nos résultats sont donc en cohérence avec le fait qu'il existe à l'échelle mondiale une difficulté à définir l'inclusion scolaire (Ainscow et Miles, 2008). Les acteur-riche-s interviewé-e-s privilégient la conception de l'inclusion scolaire qui tend à l'associer aux enfants présentant des difficultés d'apprentissage sans toutefois admettre la scolarisation des enfants ayant des troubles du comportement ; ou celle qui propose de fournir une éducation aux élèves handicapé-e-s ou ayant des besoins spéciaux dans l'école ordinaire.

Par ailleurs, les répondant-e-s nomment, à l'unanimité, l'école régulière comme lieu d'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Toutefois, le comportement et le rendement de l'élève restent les facteurs déterminants pour sa scolarisation ou la continuation de celle-ci. Donc, l'intégration scolaire serait conçue par les répondant-e-s essentiellement en fonction de ses deux niveaux physique (présence physique de l'enfant à l'école ou en classe) et social (établissement de relations sociales avec les pairs et les adultes) (Vienneau, 2006). Il s'en dégage un manque de préoccupation du niveau pédagogique, lequel vise à favoriser l'apprentissage et l'évolution de l'enfant vers la participation sociale.

En effet, l'étude de chacune des écoles a permis de relever le fait que les acteur-riche-s interviewé-e-s ont une conception médicale de l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette conception confirme chez les répondant-e-s l'adoption de l'approche de l'intégration conditionnelle où la scolarisation serait réservée aux enfants qui, malgré leur déficience ou trouble, seraient capables de s'adapter à l'école régulière et de répondre à ses exigences au risque d'en être exclu-e-s quand les difficultés surgissent ou s'aggravent. Cette perspective laisse entendre une perception de l'inclusion scolaire comme étant un service rendu à l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers et néglige le fait qu'elle soit une entreprise de transformation et d'amélioration de l'école et par conséquent de l'éducation. En somme, l'étude a souligné

l'existence d'un écart entre les principes exprimés (le respect, l'égalité des chances, le principe d'éducabilité, l'acceptation de l'autre différent) et la réalité vécue dans les différentes écoles surtout en ce qui concerne les droits de l'enfant, lesquels ne seraient point absolus, mais relatifs aux conditions internes des écoles et tributaires des capacités de l'enfant à répondre aux exigences de l'école.

Cette perception de l'inclusion scolaire limite considérablement les aspirations et le niveau d'exigence posés pour améliorer l'école et fait régner la culture du compromis. Cette dernière représente le fait de faire des changements visibles répondant aux nouvelles recommandations ou aspirations, mais sans susciter des modifications de fond notamment sur le plan des représentations, des compétences, des pratiques professionnelles et de l'organisation du travail (Fouque, Klepal et Castincaud, 2004).

Les résultats relatifs aux conditions essentielles de l'inclusion scolaire, les ressources nécessaires à sa mise en place et les obstacles présents dans la réalité libanaise, tels qu'évoqués par les répondant-e-s, nous amènent à affirmer que les écoles étudiées ont tendance à privilégier la mise en place d'un processus mécanique pour susciter le changement en vue de favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Ils-elles mettent en avant la présence des professionnel-le-s, l'existence des conditions physiques et la restructuration de l'organisation et centrent peu leur attention sur l'évaluation adéquate des besoins de l'enfant et sur la planification de l'action et des programmes afin de répondre aux besoins de l'apprenant-e et d'assurer son meilleur intérêt.

Or, les écrits scientifiques affirment que l'inclusion scolaire ne peut se réaliser qu'à travers un travail communautaire visant la mise en place de pratiques inclusives soit de nouvelles politiques et actions favorisant la participation et la réussite de tou-te-s les apprenant-e-s à l'école (Ainscow, 2005 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Vienneau, 2006). Il est plutôt question d'avoir l'enfant en vue, de le connaître comme il-elle est réellement et de privilégier son meilleur intérêt (Ainscow, 2007). Ceci implique l'acquisition d'une nouvelle façon de penser, d'une nouvelle logique qui représente un élément stratégique clé pour la réussite de l'inclusion puisqu'elle va guider l'action et les décisions de chacun des acteur-ric-e-s.

De ce fait, il serait irréaliste de s'attendre à ce que les différent-e-s acteur-ric-e-s parviennent spontanément à s'entendre sur une même conception de l'inclusion scolaire et l'adopter collectivement. Il importe donc, pour arriver à adopter les mêmes conceptions et s'aligner sur les

mêmes principes, de mettre en place une action planifiée et tangible afin d'unifier les concepts et leur sens, les concrétiser dans des documents écrits produits et adoptés collectivement, en somme œuvrer pour construire une culture commune. Dans ce sens, certain-e-s auteur-e-s (Ainscow, 2005 ; Ainscow, 2007 ; Ainscow et Sandill, 2010) insistent sur la nécessité que les membres de la communauté scolaire, particulièrement les directeur-riche-s et les enseignant-e-s, adoptent des pratiques inclusives.

5.2 Implantation de l'inclusion scolaire dans l'école privée libanaise : les tendances du rôle joué du-de la directeur-riche

Les résultats ont montré des canevas différents de descriptifs du rôle du-de la directeur-riche. Toutefois, nous avons relevé des similarités et des divergences entre les cinq écoles étudiées. Ainsi, le rôle « manager » a été repéré dans toutes les écoles. Ce fait est parfaitement compréhensible puisque malgré la nécessité d'une orientation vers un leadership solide et innovateur, il reste que l'établissement scolaire a besoin d'une gestion pour assurer sa bonne marche pratique et au quotidien (Gather Thurler, 2000).

D'un autre côté, Yukl (2002 ; cité dans Pont, Nusche et Moorman, 2008) stipule que la pratique de la direction suppose l'exercice intentionnel d'une influence sociale par une personne sur d'autres individus. L'aspect intentionnel de cette influence souligne l'existence d'objectifs et l'attente des résultats.

Les résultats de l'étude montrent clairement que les rôles qui dénotent l'exercice d'un leadership sont peu évoqués par les répondant-e-s, et même ceux qui sont mentionnés montrent une orientation dans le sens de rendre l'école plus inclusive essentiellement sur le plan physique. La perception du rôle joué du-de la directeur-riche dans les cinq écoles étudiées dévoile peu l'exercice d'une influence sur les acteur-riche-s de la communauté scolaire afin de les amener à s'engager dans l'entreprise du changement et de rendre les pratiques plus inclusives. Il y aurait une faible tendance chez tou-te-s les directeur-riche-s des écoles étudiées à s'orienter vers une action visant l'*autonomisation (empowerment)* des parties prenantes. Les directeur-riche-s des écoles étudiées privilégient les tâches où ils-elles sont personnellement impliqué-e-s, celles sur lesquelles ils-elles ont une emprise directe. Cette tendance du rôle joué du-de la directeur-riche est contradictoire avec les actions de collaboration et de leadership partagé que le-la directeur-riche

de l'école inclusive devrait instaurer afin de favoriser l'orientation de son école vers l'inclusion (Ducharme, 2008 ; Parent, 2004 ; Riehl, 2000).

Il s'en dégage une nette orientation de la part du·de la directeur·rice pour la mise en place des changements ponctuels et concrets aux dépens d'une orientation vers des transformations plus profondes et durables à travers des rôles tels que « transformer la vision », « transformer la culture », « transformer les pratiques enseignantes ».

Ainsi, l'étude dévoile une préoccupation claire concernant l'adoption d'attitudes positives envers les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et d'un système de valeurs prônant l'équité sans toutefois que des actions tangibles ne soient mises en place pour amener ce changement.

Puisque c'est le changement de comportement qui induit le changement d'attitudes et non l'inverse (Reeves, 2002 ; Rousseau et Bélanger, 2004), l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques assure aux acteur·rice·s un engagement dans l'action. Les résultats concrets qui en découlent alimentent, chez eux·elles, leur sentiment de compétence quant à l'éducation des enfants en difficulté. Conséquemment, les pratiques efficaces modifient positivement les attitudes des enseignant·e·s qui deviennent plus tolérant·e·s et plus inclusif·ve·s.

L'étude affirme le fait que peu de directeur·rice·s semblent être préoccupé·e·s par la transformation des pratiques enseignantes afin qu'elles puissent assurer la participation et la réussite de tou·te·s les apprenant·e·s. L'adoption collective de la conception de l'intégration conditionnelle semble les amener à négliger l'implication dans la voie de l'innovation pédagogique (Rousseau et Bélanger, 2004).

Par ailleurs, le soutien et la valorisation de l'enseignant·e inclusif·ve sont également peu perceptibles, ce qui se répercuterait négativement à long terme sur la motivation et le sentiment de satisfaction au travail des enseignant·e·s. Conséquemment, le risque du roulement du personnel compétent encouru dans les écoles pourrait être plus élevé d'autant plus que les directeur·rice·s de trois écoles l'évoquent comme un obstacle à la continuation de l'inclusion scolaire.

Il reste à pointer le manque d'implication des directeur·rice·s dans le patronage du programme éducatif individualisé. Les résultats soulignent que ce processus fait défaut dans les différentes écoles étudiées. Ce fait est appuyé par le peu d'évocation de la planification et de l'évaluation adéquate des besoins de l'enfant et la prise en compte de son meilleur intérêt en tant

que ressources indispensables à la réussite de l'inclusion scolaire. Ces aspects sont essentiels dans la mise en place des éléments organisationnels, pédagogiques et relationnels favorisant la participation et la réussite de l'apprenant-e. Ainsi, nos résultats se recourent avec ceux de Beaupré, Roy et Ouellet (2003), lesquels relèvent des lacunes concernant l'implication du-de la directeur-riche dans la préparation des différent-e-s acteur-riche-s concerné-e-s par la rédaction des plans d'intervention individualisés relatifs aux élèves en difficulté.

En ce qui concerne le rôle prescrit, la recherche dénote l'insuffisance de réglementations officielles régissant le rôle du-de la directeur-riche de l'école libanaise et l'inexistence de descriptif de ce rôle dans quatre des cinq écoles étudiées. Malgré la marge d'autonomie et de liberté favorisée par une telle situation, les directeur-riche-s se montrent être fortement influencé-e-s par la réalité du système éducatif libanais dont ils-elles dépendent. Par ailleurs, l'insuffisance de prescription de rôle et plus particulièrement l'absence de référentiel de compétences du-de la directeur-riche dans le système éducatif libanais favorisent la confusion identitaire, empêchent l'institutionnalisation de la formation des chefs d'établissement et freinent l'évolution de ce rôle. Cette lacune sur le plan de la formation des directeur-riche-s d'école au sujet de l'inclusion scolaire est aussi relevée dans les écrits scientifiques comme obstacle important face à l'orientation vers l'inclusion scolaire (Garrison-Wade, Sobel et Fulmer, 2007).

En considérant le rôle selon trois niveaux : le rôle prescrit, le rôle subjectif et le rôle joué, il semble que dans chacune des écoles étudiées ces rôles convergent en termes de domaines d'action et de tâches et s'alignent sur une perspective de changements ponctuels et immédiats se situant essentiellement sur le plan de la structure. Les rôles ayant une plus grande emprise sur la mise en place de changements et de transformations plus profondes sont peu ou pas mis en place. La cohérence entre la perception du rôle joué du-de la directeur-riche, son rôle souhaité et le rôle attendu de lui-elle justifie parfaitement le sentiment de satisfaction personnelle éprouvé et exprimé par les cinq directeur-riche-s quant à leur gestion de l'inclusion scolaire.

Il est clair d'après la présente étude que le rôle du-de la directeur-riche n'a pas subi d'évolution significative en vue de l'inclusion scolaire au Liban. Il en est de même des prescriptions de rôle qu'elles soient officielles ou privées ou émanant des attentes des parties prenantes. Ceci pourrait expliquer l'existence de la scolarisation d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, depuis plus de 20 ans, sans qu'aucun changement ne soit entrepris autant

sur le plan public que privé en vue de rendre l'école libanaise plus inclusive. Il s'en dégage que les rôles des acteur·rice·s scolaires n'ont point subi de changement en vue de l'inclusion. Ce fait justifierait la tendance généralisée à déléguer complètement la responsabilité de l'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers au personnel recruté dans les écoles à cette fin dont les responsables de l'intégration, les orthopédagogues ou les auxiliaires d'intégration scolaire.

6. Conclusion

Nous étions particulièrement intéressée de découvrir, à travers notre recherche, quel est le rôle de la direction de l'école privée libanaise accueillant des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'implantation de l'inclusion scolaire.

Ainsi, nous avons repéré clairement, à travers l'étude multicas, que les directeur·rice·s des cinq écoles ne se sont point contenté de jouer un rôle de management administratif pour la gestion de l'école. Ils-elles ont mis en œuvre également des rôles de leadership. Cependant, ces rôles sont peu évoqués. Et, lorsqu'ils le sont, ils montrent une orientation dans le sens de rendre l'école plus inclusive et de susciter le changement en mettant en place un processus mécanique visant l'introduction de nouvelles techniques ou la restructuration de l'organisation.

En l'absence d'une orientation explicite vers l'éducation inclusive sur les deux plans public et privé, les directeur·rice·s semblent répondre favorablement à la prescription de leur rôle. Il s'ensuit que les changements ponctuels et superficiels qu'ils-elles mettent en place semblent être perçus comme des transformations radicales nécessaires et suffisantes pour assurer le droit de tou·te·s à l'éducation. Or, en réalité, elles sont nécessaires, mais point suffisantes pour la démocratisation de l'école.

Sur la base des résultats, les orientations des rôles des directeur·rice·s des écoles privées inclusives seraient justifiées par :

- la connaissance insuffisante du concept d'inclusion scolaire par tou·te·s les acteur·rice·s ;
- l'adoption de l'approche de l'intégration conditionnelle dans les écoles étudiées ;
- le manque d'orientations explicites de la part des instances officielles de l'éducation au Liban en termes de scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ;
- l'absence de formation qualifiante en gestion scolaire visant le développement des leaderships pédagogique et transformationnel.

Néanmoins, l'étude a révélé la richesse des expériences menées dans les différentes écoles étudiées. Ce qui ouvre une première perspective de recherche où les acteur-ric-e-s des écoles étudiées formeraient des communautés d'apprentissage interscolaires. Ainsi ils-elles pourraient mettre leurs expériences et leurs connaissances au service de l'explicitation du profil de l'école inclusive au Liban et émettre des propositions susceptibles d'organiser les actions et tenter d'instituer l'inclusion scolaire à un niveau officiel. Par ailleurs, cette entreprise pourrait certes servir à la formation des acteur-ric-e-s au travail collaboratif, assurer la capitalisation des expériences vécues et, par ce biais, permettre leur valorisation et leur exploitation.

D'autres perspectives de recherche seraient envisageables pour le développement du champ d'études et pour l'innovation. Ainsi, il nous semble pertinent d'élargir et d'approfondir la connaissance des facteurs influençant le rôle du-de la directeur-ric-e dans l'école inclusive à travers notamment une étude exhaustive. D'un autre côté, il importe d'examiner de plus près les facteurs influençant l'implication des enseignant-e-s et des spécialistes afin d'évaluer leur effet sur la transformation de l'école libanaise en école inclusive. Enfin, l'étude des pratiques de collaboration et du partenariat avec les parents serait d'une importance indéniable pour l'amélioration de la prise en compte des besoins de chaque élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

ENGLISH TITLE—Transforming the Lebanese private school into an inclusive school: What is the role of the director?

SUMMARY—Since the 1990s, several Lebanese private schools admit children with special educational needs. The director of the school is recognized in the literature as an active agent in the implementation of inclusive education. His/her influence is crucial for the implementation and sustainability of inclusive practices in his/her school. We completed in 2014 a research that aimed to describe the role of Lebanese private school's principal that promotes the implementation of inclusive education and to identify both internal and external factors likely to guide his/her choices and actions. In this context and through an exploratory study using a qualitative approach, we conducted a multiple case study on five Lebanese inclusive private schools. The results show that the role of principals is a part of the perspective of ad hoc and immediate changes essentially at the structure level. The roles aiming for deeper changes and transformations are few or not established.

KEYWORDS—inclusive school, children with special educational needs, principal's role, leadership, change.

TÍTULO—Transformar la escuela privada libanesa en escuela inclusiva: ¿cuál es el papel de la dirección?

RESUMEN—Desde los años 90, varias escuelas privadas libanesas reciben alumnos con necesidades educativas especiales. La dirección de la escuela es reconocida por la literatura como un agente activo en la implantación de la inclusión escolar, siendo su influencia determinante para el establecimiento y la duración de prácticas inclusivas. En 2014 se terminó una investigación que se proponía describir el papel de la dirección de escuelas privadas libanesas en la implantación de la inclusión escolar, así como de identificar los factores internos y externos susceptibles de orientar sus orientaciones y su acción. A través de un estudio de tipo exploratorio con un enfoque cualitativo, se realizó un estudio de casos múltiples con cinco escuelas privadas libanesas. Los resultados muestran que el papel de la dirección se inscribe en una perspectiva de cambios puntuales e inmediatos que se sitúan esencialmente a nivel de la estructura. Los cambios y transformaciones de tipo más profundo son poco, o no son, implementados.

PALABRAS CLAVE—Escuela inclusiva, niños con necesidades educativas especiales, papel de la dirección, leadership, cambio.

7. Références

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special education*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? *Perspectives*, 38(1), 17-44.
- 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.
- Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans M. Paré et N. Trépanier (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 32-54). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 63-88). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, A. (1994). *Management et projet des établissements scolaires*. Paris, France : Hachette.
- Chappuis, R. et Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Devos, G. et Bouckennooghe, D. (2009). Exploratory study on principal's conceptions about their role as school leaders'. *Leadership and policy in schools*, 8(2), 173-196.
- DiPaola, M. F. et Hoy, W. K. (2007). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*. Boston, Massachusetts : Pearson.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal, Québec : Marcel Didier.
- Fouque, J., Klepal, I. et Castincaud, F. (2004). *Diriger un établissement scolaire : l'exigence du possible*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D. et Fulmer, C. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational leadership and administration*, 19 (automne), 117-132.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Kose, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice, an empirically-based transformative framework. *Urban education*, 44(6), 355-369.
- Lombardi, T. et Woodrum, D. (1999). Inclusion a worthy challenge for parents, teachers, psychologists and administrators. Dans S. I. Pfeiffer et L. A. Reddy (dir.), *Inclusion practices with special needs students: Theory, research, and application* (p. 171-192). New York, New York : Haworth Press.

- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational administration quarterly*, 44(1), 111-138.
- Najarian, P. (2008). *Guide des écoles inclusives au Liban*. Beyrouth, Liban : Lebanese Autism Society.
- National Inclusion Program. (2005). *Le handicap et l'intégration au Liban*. Beyrouth, Liban : Youth Association for the Blind.
- Nettles, S. M. et Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody journal of education*, 82(4), 724-736.
- Newcomb, T., Turner, R. et Converse, P. (1970). *Manuel de psychologie sociale, l'interaction de individus*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans un école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 99-121). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pijl, S. J. et Frissen, P. H. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational management administration and leadership*, 37(3), 366-377.
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, volume 1 politiques et pratique*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Prud'homme, L., Duschesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Reeves, D. (2002). *The daily disciplines of leadership: How to improve students achievement staff motivation, and personal organisation*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass Education.
- Riehl, C. (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.

- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. et Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on students outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educationnal administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rochblave-Spenlé, A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale, étude historico-critique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-372). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Theoharis, G. et Causton-Theoharis, J. N. (2008). Oppressors or emancipators: Critical dispositions for preparing inclusive school leaders. *Equity and excellence in education*, 41(2), 230-246.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Van Der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- 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* (p. 7-28). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Voulalas, Z. D. et Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of educational administration*, 43(2), 187-208.

Correspondance

asma.azar @usj.edu.lb

Contribution de l'auteure

Asma Mjaes Azar : 100 %

Ce texte a été révisé par : Viviane Boucher

Texte reçu le : 8 aout 2017

Version finale reçue le : 26 mars 2019

Accepté le : 26 mars 2019

Annexe 1 : Synthèse du rôle du·de la directeur·rice en tant que leader·se de l'inclusion scolaire

Rôle	Tâches
Transformer la vision de l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Définir la vision d'une manière claire - Fixer des buts clairs et réalistes - Diffuser la vision d'une manière efficace - Expliquer clairement les raisons du changement - Encourager toutes les parties prenantes à alimenter cette vision - Aligner toutes les actions individuelles et collectives sur la nouvelle vision
Transformer la culture	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les objectifs individuels et collectifs - Convaincre les parties prenantes de leur pertinence et de leur efficacité pour les intérêts de chacun·e et de l'école - Créer et soutenir les communautés d'apprentissage dans la construction d'une culture commune basée sur les principes de justice sociale, d'équité et d'inclusion - Engager les collaborateur·rice·s et les parents dans le processus de changement
Transformer la structure	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer du temps pour les rencontres, la planification, la formation, le développement des compétences - Améliorer les canaux de communications à l'interne et à l'externe - Assurer le financement et les ressources techniques - Améliorer les conditions physiques de l'école - Équiper des espaces supplémentaires pour l'apprentissage - Prévoir les primes et les gratifications (matérielles ou morales) pour motiver le développement professionnel
User de politique	<ul style="list-style-type: none"> - Amener toutes les parties prenantes à adopter la nouvelle orientation de l'école - Amener toutes les parties prenantes à ressentir le besoin de se parfaire pour améliorer les résultats de tou·te·s les élèves - Assurer le développement professionnel et personnel de soi et de toutes les parties prenantes - Amener toutes les parties prenantes à s'engager dans le processus - Inciter les collaborateur·rice·s et les parents à adopter des rôles de leadership
Transformer les pratiques enseignantes	<ul style="list-style-type: none"> - Observer régulièrement les pratiques des enseignant·e·s

Rôle	Tâches
	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place un système d'évaluation des enseignant-e-s suivants des critères clairs et en cohérence avec les descriptifs de poste - Proposer des occasions de formation et de développement professionnel continu - Proposer des occasions de réflexion et de partage avec et entre les enseignant-e-s - Développer les tâches des enseignant-e-s afin qu'ils-elles puissent assurer l'équité dans leur classe - Favoriser l'autonomie des enseignant-e-s et leur permettre d'innover dans leurs pratiques pédagogiques
Soutenir l'enseignant-e inclusif·ve	<ul style="list-style-type: none"> - Aider l'enseignant-e à relever le défi du perfectionnement personnel et à reconnaître à l'enfant le « droit à l'erreur » - Assurer à l'enseignant-e inclusif·ve des ressources matérielles et techniques nécessaires - Assurer à l'enseignant-e inclusif·ve le soutien des spécialistes - Faire bénéficier l'enseignant-e inclusif·ve de bonnes conditions de travail (nombre d'élèves dans la classe inclusive, modalités de soutien à l'enfant et à l'enseignant-e...) - Valoriser le travail des enseignant-e-s inclusif·ve-s - Assurer à l'enseignant-e inclusif·ve des moments de partage du vécu, d'expression et de concertation avec la direction
Patronner le programme éducatif individualisé	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la participation de toutes les parties prenantes dans l'établissement du programme éducatif individualisé propre à chaque apprenant-e intégré-e - Cosigner avec les parents le programme éducatif individualisé - Suivre la réalisation du programme éducatif individualisé - Évaluer périodiquement le programme éducatif individualisé