

# Problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire au Canada, en Espagne et en Suisse : la place donnée à l'élève

**Lise-Anne ST-VINCENT**

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

**María Odet MOLINER GARCÍA**

Universitat Jaume I (Espagne)

**Serge RAMEL**

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

## RÉSUMÉ

Cet article présente une partie des résultats d'une recherche effectuée en 2012 et 2013 au Canada, en Suisse et en Espagne auprès de quinze directions d'établissement d'enseignement. L'objectif principal de cette recherche était de déterminer le type de problèmes éthiques rencontrés par des directions d'établissement d'enseignement à l'ordre du primaire en contexte d'intégration scolaire. Lors de l'analyse des entrevues individuelles, certains résultats ont fait ressortir que les personnes prises en compte dans les problèmes racontés étaient le personnel de l'équipe-école, les parents ou les représentants du cadre administratif. La place occupée par les élèves dans l'apparition, le dénouement et la résolution des problèmes éthiques s'est révélée réduite.

## MOTS-CLÉS

direction d'établissement d'enseignement, problèmes éthiques, intégration scolaire

## 1. INTRODUCTION

Les politiques d'intégration scolaire qui prévalent actuellement dans plusieurs pays, tels qu'au Canada, en Suisse et en Espagne, représentent des vecteurs de changement importants dans les milieux scolaires (Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune, 2010; Ebersold, Schmitt et Priestley, 2011; Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011; Sales, Moliner et Traver, 2010). Comme le soulignent Beauregard et Trépanier (2010), le concept d'« intégration scolaire » est polysémique et le portrait des pratiques actuelles en éducation peut s'inscrire dans un continuum entre le *mainstreaming*, qui vise à placer l'élève en difficulté dans l'environnement le moins restrictif possible et à lui offrir des services d'adaptation scolaire, et l'inclusion totale, qui vise à lui offrir une présence à temps plein dans la classe ordinaire de son quartier au même titre qu'un autre élève. Aussi, AuCoin et Vienneau (2015) présentent le passage des pratiques d'intégration vers des pratiques inclusives sur un continuum de normalisation / dénormalisation : le pôle de la normalisation étant « un concept où l'on tente de respecter la norme socialement acceptée en ramenant les élèves dits "différents" vers les élèves dits "normaux" », et la dénormalisation étant « plutôt centrée sur les différences entre les élèves et où l'on tente de reconnaître l'unicité de chacun » (p. 85). À elle seule, la compréhension de l'intégration amène les intervenants scolaires à adopter des postures variées selon les milieux.

Par ailleurs, dans les écrits scientifiques, on constate que l'idée d'intégration scolaire a évolué vers une perspective élargie durant les dernières années et qu'elle inclut maintenant une diversité d'élèves ayant des besoins particuliers sur les plans des apprentissages (EHDAA, douance), de la langue, de l'origine ethnoculturelle, de la religion, de l'orientation sexuelle, etc. (Prud'homme et collab., 2011). Dans le milieu scolaire, cela se traduit par la nécessité de recourir à de nombreuses adaptations dans les pratiques éducatives (Rousseau, 2015). C'est dans la perspective de la coordination de tous ces changements que la direction d'établissement assume des rôles déterminants dans le processus de l'intégration scolaire (Bélanger, 2015; Cordeiro et Cunningham, 2013; Paré et Trépanier, 2015; Sage, 1997; Shapiro et Stefkovich, 2011; Thibodeau, Gélinas-Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel, 2016). De plus, la présence d'élèves ayant des besoins particuliers entraîne l'augmentation et la complexification des interactions entre les acteurs scolaires (Allenbach, 2015; Beaupré et Landry, 2015; Carbo, 1995; Jorgensen, 2006; Stainback et Stainback, 1997; Trépanier, 2005). En raison de cette multiplicité de rapports, des conflits peuvent émerger lorsque les acteurs scolaires se retrouvent dans des postures différentes, et ce, en raison de leurs valeurs personnelles ou des principes professionnels qui guident leurs actions (St-Vincent, 2012). La nature de ces conflits fait référence à des enjeux éthiques.

Ainsi, dans leur pratique, les directions d'établissement d'enseignement rencontrent plusieurs problèmes éthiques liés au contexte d'intégration scolaire. Un problème éthique se pose comme un dilemme (Malherbe, 2000) exigeant une prise de décision, un choix entre des actions qui se révèlent incompatibles ou contradictoires. Ce choix doit tenir compte de plusieurs éléments dont il faudra déterminer l'importance en raison des incidences sur les personnes impliquées (Legault,

2003). Comme ces situations impliquent plusieurs acteurs scolaires, les directions d'établissement agissent la plupart du temps comme le médiateur principal dans la résolution des problèmes éthiques (St-Vincent, 2015). Par conséquent, un problème éthique présente une plus grande complexité que d'autres types de problèmes de gestion (Boisvert, Jutras, Legault et Marchildon, 2003), principalement en raison de l'implication de plusieurs personnes (Legault, 2003) et de l'absence de balises claires (Clarkeburn, 2002). Ainsi, chaque acteur concerné dans un problème éthique adopte une position selon ses valeurs ou les principes auxquels il se réfère (St-Vincent, 2012). Ce sont les divergences de postures qui font émerger des conflits de valeurs ou de principes. La direction doit alors jouer un rôle de médiateur pour maintenir la cohésion sur le plan relationnel (Poirel et Yvon, 2012). De surcroît, la direction d'établissement représente la gardienne des lois et des règlements (St-Vincent, 2013b; Tuana, 2014), soit les éléments du cadre normatif qui doivent être examinés lors du processus de recherche de solutions. Par conséquent, le fait que plusieurs éléments doivent être pris en compte et hiérarchisés selon le contexte, et que plusieurs personnes soient impliquées (Cranston, Ehrich et Kimber, 2014; Legault, 2003; Shapiro, Stefkovich et Gutierrez, 2014) amène un caractère subjectif aux décisions et aux actions devant un problème éthique.

Plusieurs études se sont intéressées aux problèmes éthiques vécus par les directions d'établissement et à la façon dont elles les résolvent (Begley et Johansson, 2003; Cordeiro et Cunningham, 2013; Fullan, 2014; Norberg et Johansson, 2007; Shapiro et Gross, 2013; Stefkovitch, 2014). Dans ces études, différents types de problèmes rencontrés sont décrits, ainsi que les principaux vecteurs qui favorisent leur apparition. Parmi ceux-ci, on relève : la rapidité des changements, l'instabilité politique et économique, l'avancée des technologies, la progression du multiculturalisme et l'intégration scolaire. De manière générale, dans ces études, la résolution des problèmes éthiques vise le meilleur intérêt de l'élève, signifiant qu'on souhaite traiter ce dernier avec sollicitude, de manière juste et adéquate (Stefkovich, 2014). Bien que la résolution de ce type de problème nécessite un dialogue entre les personnes concernées (Legault, 2003; Patenaude, 1996), ces différentes études ne font pas ressortir la place que l'élève occupe, que ce soit dans l'apparition, le dénouement ou la résolution des problèmes éthiques. L'étape de l'apparition est le moment où se présentent les faits qui déclenchent les conflits. Le dénouement représente la période durant laquelle les réactions et les tensions se manifestent par rapport à ces faits. Finalement, la résolution correspond au moment où s'amorce le processus de recherche de solutions liées à ces faits.

La détermination du type de problèmes éthiques rencontrés par des directions d'établissement d'enseignement à l'ordre du primaire en contexte d'intégration scolaire était l'objectif principal de la recherche. Cependant, lors de l'analyse des propos des participants, bien que cela n'ait pas été un des objectifs visés par la recherche, certains résultats ont émergé en faisant ressortir la place qu'occupait l'élève, comme acteur scolaire, dans les problèmes éthiques en contexte d'intégration, que ce soit à l'apparition, au dénouement ou lors de la résolution des situations. Le présent article a comme but de présenter ces résultats en particulier.

Dans les sections suivantes, certains concepts de référence sur lesquels s'appuie notre analyse sont d'abord expliqués. Puis, le cadre méthodologique qualitatif et interprétatif inhérent à cette recherche est présenté, ainsi qu'un portrait général des résultats sur les types de problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire, tels que racontés par les participants, et ce, dans le but de mieux situer les résultats liés à la place occupée par l'élève. Enfin, une discussion suit afin de mettre en évidence les personnes se trouvant au cœur des problèmes éthiques soulevés par les directions d'établissement d'enseignement pour chaque pays dans lequel la recherche a été réalisée.

## **2. CONCEPTS DE RÉFÉRENCE : DIMENSIONS ÉTHIQUES ET PROBLÈME ÉTHIQUE**

Afin qu'un problème soit considéré comme éthique et qu'il soit retenu dans cette étude, il devait comporter quatre dimensions (St-Vincent, 2011) : l'intérêt de différentes personnes, les valeurs en jeu de ces personnes, les principes auxquels les professionnels impliqués adhèrent, et finalement des éléments faisant partie du cadre normatif tels que des lois, des normes ou des règlements.

La première dimension considérée est celle des personnes concernées par la situation. Sur le plan éthique, on suppose un rapport entre l'autre et soi (Gohier, 2009), la reconnaissance qu'il existe parfois une distance entre la position des différentes personnes. La reconnaissance de cette distance permet de comprendre les enjeux et les conséquences des actions envisagées sur chaque personne (Legault, 2003). Dans les milieux de l'enseignement, plusieurs types de rapports existent selon qu'ils impliquent les élèves, les collègues, les parents, la direction, les ressources administratives ou les membres de la communauté. Chaque personne appréhende les situations selon la perspective que lui offre sa position dans les rapports. Ainsi, pour un problème éthique donné, chacun se positionne différemment. À titre d'exemple, si un élève éprouve des difficultés importantes dans une classe, les intentions de résolution seront différentes selon les acteurs impliqués : l'enseignante voudra peut-être évaluer l'évolution de cet élève dans ses apprentissages et son rythme ainsi que la gestion supplémentaire que cela exige; la mère voudra prendre en compte les progrès au quotidien et le bien-être de son enfant; le psychologue voudra mesurer le potentiel de l'élève et son estime de soi; la direction d'établissement voudra évaluer les ressources à déployer à moyen terme pour soutenir l'enseignant et l'élève; et finalement, l'élève voudra connaître les difficultés qui s'annoncent et sa capacité à vivre cette expérience. Ces différences illustrent les écarts et les efforts de dialogue qu'un éventuel processus de résolution nécessitera (Patenaude, 1996). Il est important à cette étape de souligner que, parmi les personnes à considérer en contexte d'intégration, l'élève se présente comme un acteur central (Rousseau et Prud'homme, 2015). Par conséquent, il se révèle important que sa voix soit entendue dans les processus de changement que cela suppose dans les milieux scolaires (Beaudoin, 2005; Bélanger, 2015). Dans cette optique, il devient pertinent de porter un regard particulier sur la place accordée à l'élève dans l'ensemble du processus de résolution des problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire.

La deuxième dimension présente dans un problème éthique est celle des valeurs. Celles-ci sont en partie acquises par l'éducation et en partie par les expériences. Elles représentent des inclinaisons, des préférences, ce qui a de l'importance pour une personne (Fortin, 1995; Legendre, 2005). Bien que les individus appuient souvent leurs décisions sur des valeurs, ils n'en sont pas toujours conscients (Legault, 2003; Oser, 1991). Les valeurs doivent cependant être reconnues pour clarifier les enjeux, particulièrement si un individu veut répondre de ses choix (Léger, 2006). Ainsi, on peut retrouver différentes valeurs en jeu telles que le bien-être, l'équité, la bienveillance, etc.

La troisième dimension comporte les principes auxquels les professionnels adhèrent pour guider leurs actions. Ils représentent des lignes de conduite établies par la communauté d'appartenance, que ce soit sous forme d'énoncés dans un document produit par un regroupement ou encore une association de membres (Cloutier, St-Vincent et Loiola, 2015; Jeffrey, 2005; Prairat, 2010). À titre d'exemples de principes professionnels, on peut nommer la responsabilité face au développement des compétences de l'élève, le travail en concertation ou encore l'établissement d'une collaboration famille-école.

Finalement, la quatrième dimension représente le cadre normatif. Celui-ci inclut des éléments tels que les lois qui balisent les décisions des individus en tant que citoyens ou professionnels (Desaulniers et Jutras, 2012), les règlements qui régissent les relations avec les employeurs, ainsi que les normes explicites et implicites des milieux d'enseignement (St-Vincent, 2013a). Les professionnels s'inscrivent ainsi « dans un système régulé par des lois et des réglementations et doivent répondre de leurs actes en se positionnant par rapport à ces repères » (St-Vincent, 2013a, p. 145). Il peut s'agir de règles inhérentes au milieu, des systèmes de protection du jeune, des conventions collectives, des codes de déontologie ou des lois régissant la profession ou le citoyen en général.

Un problème éthique rencontré dans un milieu scolaire comporte donc ces quatre dimensions. Par exemple, le problème éthique suivant : une enseignante refuse qu'un élève qui présente un trouble de comportement sous-réactif soit intégré dans sa classe parce qu'il ne travaille pas beaucoup. L'élève est très démotivé et veut abandonner l'école. Le psychologue entreprend des démarches auprès de l'élève et de sa mère pour l'aider à raccrocher. La direction d'établissement incite l'enseignante à assumer ses responsabilités et à accepter l'élève, et lui propose même une formation, considérant que cette enseignante reproduit ce comportement chaque fois qu'elle ne veut pas qu'un élève soit intégré dans son groupe. De plus, l'enseignante contacte régulièrement la mère par téléphone en adoptant une attitude agressive. Ce problème éthique peut se traduire par le dilemme suivant : « Retirer ou non l'élève de la classe de l'enseignante? » Un problème éthique suppose que la résolution de la situation nécessite des actions qui vont parfois dans des sens opposés, ce que Malherbe (2000) décrit comme un dilemme. Ainsi, pour résoudre un problème éthique et décider des actions à entreprendre, il se révèle important d'évaluer la prépondérance de certains éléments et de tenir compte des conséquences possibles de ces actions sur les personnes concernées (Legault, 2003). Dans la situation présentée, il faut certes entreprendre des actions, mais il est surtout important de tenir compte de plusieurs éléments pour déterminer la meilleure chose à faire et les conséquences pour les différentes personnes, particulièrement pour l'élève, comme nous l'avons mentionné précédemment.

### 3. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous nous sommes intéressés à la perception des participants, soit leur compréhension (Léon, 2012). Cette perception leur permet de raconter des événements rencontrés dans leur pratique. Par conséquent, dans le but d'extraire le sens des propos exprimés par les directions d'établissement d'enseignement ainsi que des éléments descriptifs (Savoie-Zajc, 2003), nous avons adopté une approche qualitative interprétative.

Nous avons sollicité la participation de quinze membres de la direction d'écoles primaires et secondaires : cinq dans la province de Québec (Canada), six au canton de Vaud (Suisse) et quatre dans la province de Castellón (Espagne). Ces directions ont été ciblées pour participer à cette recherche en raison de leur intérêt à amener des pratiques plus inclusives dans leur milieu. Elles ont été invitées par les trois chercheurs et auteurs de cet article, membres du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Nous présentons des caractéristiques plus détaillées de chaque participant dans la prochaine section afin d'expliquer le contexte entourant les types de problèmes éthiques soulevés par chacun.

Les participants possèdent une expérience très variable liée au poste de direction en milieu scolaire. Le tableau 1 recense le nombre d'années d'expérience des participants, incluant celles vécues antérieurement dans d'autres écoles. Il est important de souligner que dans la province de Castellón, les directions d'établissement scolaire assument aussi une partie de tâche en enseignement. Dans le canton de Vaud, un doyen (adjoint à la direction) endosse également une partie de tâche en enseignement dans l'école, mais ce n'est pas le cas pour le directeur ou la directrice de l'établissement. Par ailleurs, dans la province de Québec, ni les adjoints à la direction, ni les directions d'établissement n'assument des tâches d'enseignement dans l'école. Il est possible que ces différences dans les rôles assumés d'une région à l'autre aient pu influencer sur le type de problèmes éthiques soulevés par les participants.

La collecte de données a été effectuée au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées. Durant l'entrevue, le participant était invité à expliquer des situations rencontrées à l'école qui semblaient constituer des problèmes éthiques, puis à y réfléchir. Un guide d'entrevue aidait l'intervieweuse à baliser les échanges et à faire ressortir les éléments qui avaient été pris en compte dans ces événements, ainsi que les actions posées pour résoudre les problèmes. Par exemple : « Avez-vous déjà vécu une situation qui vous semble être un problème éthique à l'école relativement à l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers, que ce soit à l'égard des collègues, de l'administration, des parents ou des élèves eux-mêmes? Racontez-moi ce qui est arrivé. Décrivez les faits, les personnes, certaines paroles et la démarche. Quelles personnes étaient concernées dans cette situation? Y en avait-il à considérer de façon prioritaire? Y avait-il des conséquences positives ou négatives liées à l'action que vous avez envisagée? »

Participants (ordre)	Années d'expérience à la direction d'une école (actuelle ou antérieure)
<b>Province de Québec (Canada)</b>	
Pauline (primaire)	20
Irène (primaire)	6
Jonathan (primaire)	12
Héloïse (secondaire)	8
Kim (secondaire)	5
<b>Canton de Vaud (Suisse)</b>	
Claudine (primaire) — doyenne	3
Denise (primaire) — doyenne	11
Jacques (primaire)	27
Carole (primaire)	12
Juliette (secondaire)	2
François (secondaire)	3
<b>Province de Castellón (Espagne)</b>	
Rosa (primaire)	15
Elmestre (primaire)	12
Sisma (primaire)	2
Guillem (secondaire)	10

Tableau 1 Années d'expérience à la direction en milieu scolaire chez les participants<sup>1</sup>

Les problèmes éthiques soulevés en milieu scolaire ont été analysés en découpant les verbatim des entrevues en unités de sens (Sabourin, 2009). Dans un premier temps, nous avons procédé par catégorisation (Bardin, 1993) afin de relever les éléments descriptifs dans les quatre dimensions : personnes, valeurs, principes et éléments du cadre normatif. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse par thèmes émergents (Paillé et Mucchielli, 2012) à l'intérieur de ces catégories, pour les quatre dimensions. La figure 1 illustre globalement la démarche d'analyse.

<sup>1</sup> Les noms utilisés sont des pseudonymes pour assurer l'anonymat.

**1<sup>ère</sup> étape : Catégorisation d'éléments appartenant à une des quatre dimensions**



**2<sup>e</sup> étape : Analyse du thème émergent : Personnes mentionnées et prises en compte aux trois étapes du problème**

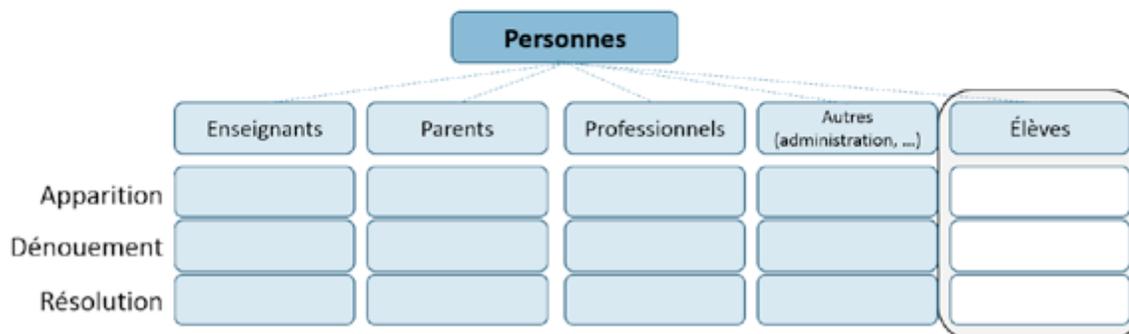


Figure 1 Analyse effectuée pour chaque problème éthique raconté

La partie qui suit présente un aperçu des constats émergeant de l'analyse thématique effectuée pour la dimension « personnes ».

#### 4. PROBLÈMES ÉTHIQUES RACONTÉS ET CONSTATS LIÉS À LA DIMENSION « PERSONNES »

Dans le but de mieux illustrer les constats qui sont ressortis relativement à la dimension « personnes » dans les problèmes éthiques liés à l'intégration scolaire, la prochaine section en présente quelques exemples parmi les quinze participants, regroupés par pays<sup>2</sup>. Certains constats mis en évidence dans notre recherche sont ensuite expliqués brièvement pour chacun des pays.

2 Pour une description plus détaillée de la recherche, se référer à l'ouvrage : St-Vincent, L.-A. (2015). L'agir éthique chez des directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue* (p. 139-165). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

## 4.1 EXEMPLES DE PROBLÈMES RACONTÉS AU CANADA, DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC

Dans la province de Québec, cinq membres de directions d'établissement d'enseignement ont été interviewés. Nous présentons des problèmes éthiques tels que racontés par Pauline, Irène et Héloïse.

### Pauline

Pauline est directrice d'une école de village depuis cinq ans. Cette école accueille des élèves du préscolaire jusqu'au premier cycle du secondaire. Le milieu socioéconomique est défavorisé et on y trouve très peu de personnes qui ne sont pas québécoises de souche. Les enseignants connaissent bien les familles qui fréquentent l'école. Comme Pauline recherche l'équilibre dans ses actions, lorsqu'elle fait face à des conflits avec certains enseignants, elle s'interroge sur ses responsabilités : « Où est la ligne qui me dit si je dois protéger l'enseignant ou l'élève? » En début d'année scolaire, une enseignante de 1<sup>re</sup> année du primaire, Diane, passe des commentaires humiliants à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, et ce, de manière récurrente. Pauline en est témoin et l'éducatrice lui rapporte également d'autres situations similaires. Pauline aborde l'enseignante et lui fait part de ses préoccupations. Toutefois, la situation persiste et Pauline doit intervenir plus fermement. Elle consulte les personnes ressources à la commission scolaire et évalue ce qu'elle peut faire à titre de directrice d'établissement. Elle trouve une mesure incitative : elle persuade l'enseignante de prendre congé et elle vérifie les moyens à prendre afin de s'assurer qu'une telle situation ne se reproduise plus l'année suivante. Finalement, elle annonce à Diane qu'elle aura la responsabilité d'un groupe de 2<sup>e</sup> cycle du primaire l'année suivante. L'enseignante, furieuse, dépose un grief au syndicat et prend à nouveau un congé de maladie. Les pairs réagissent en compatissant avec elle, car ils savent que Diane vit des problèmes personnels depuis quelques années. On entend d'ailleurs leurs commentaires dans la salle des enseignants : « On ne frappe pas quelqu'un qui est à terre! », ce qui amène encore beaucoup de tensions au sein de l'équipe-école.

### Irène

Irène est directrice de trois écoles primaires dans une petite ville depuis un an. Les écoles qu'elle dirige actuellement se trouvent dans des milieux défavorisés et elles accueillent régulièrement des élèves en cours d'année. Irène recherche l'équité et offre un espace de dialogue si les membres du personnel vivent des difficultés, mais elle veut surtout assurer le bien-être des élèves. Entretenir un lien de confiance avec les parents est un objectif important pour les membres de l'équipe-école, qui souhaitent favoriser la collaboration avec les familles. Toutefois, certains enseignants, dans leurs propos, véhiculent des préjugés sur l'encadrement parental. À titre d'exemple, Irène raconte que lors d'une rencontre visant à établir un plan d'intervention pour un élève, une enseignante, Josée, a adopté une attitude non professionnelle en utilisant un ton méprisant et des propos incisifs envers un parent : « Vous n'avez qu'à ouvrir l'agenda et l'aider à faire ses devoirs! On vous l'a expliqué au

début de l'année! » Irène a dû demander à deux reprises à l'enseignante de sortir au cours de la rencontre. Elle a ensuite consulté les ressources humaines de la commission scolaire sur les mesures disciplinaires possibles, puis a avisé Josée du suivi qui sera fait. Irène demeure toutefois avec un malaise : « Il y a un inconfort, c'est une petite école et je suis là 30 % de mon temps. Les 70 % que je ne suis pas là, elle dit ce qu'elle veut aux autres membres du personnel. Si tu veux avoir un bon leadership, il faut que les gens aient confiance en toi. »

## Héloïse

Héloïse est directrice adjointe dans une école secondaire à titre de responsable des classes en adaptation scolaire depuis huit ans, en milieu urbain. Dans cette école, les enseignants en classes ordinaires acceptent facilement d'intégrer les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience intellectuelle légère. L'équipe de professionnels présente bien les élèves concernés à ces enseignants. De plus, plusieurs activités sociales qui rassemblent tous les élèves sont organisées à l'école : « [Ce n'est pas] un code 50<sup>3</sup> qui est intégré dans une classe, mais plutôt Philippe qui arrive ». Les problèmes éthiques soulevés par Héloïse concernent principalement l'accompagnement des parents. Certains élèves sont prêts à vivre des expériences, mais les parents ne sont pas prêts, ou l'inverse, c'est-à-dire que les parents voudraient que leurs enfants vivent des expériences, mais ces derniers ne sont pas en mesure de cheminer de la même façon. Elle raconte : « Il était diagnostiqué avec une déficience légère, mais le parent n'avait pas compris ce que cela signifiait. C'est comme si pour lui, son enfant était paresseux. On a arrêté le plan d'intervention. »

### 4.1.1 Personnes prises en compte dans les problèmes éthiques au Canada, dans la province de Québec

À la lumière des témoignages des cinq participants du Québec, il apparaît que les conflits se déclarent principalement avec des enseignants ou des parents. En ce qui concerne les élèves, ils ne sont pas impliqués dans les discussions; ceux-ci font plutôt partie de la dynamique lorsque les décisions sont prises et que les actions sont mises en œuvre.

### 4.2 EXEMPLES DE PROBLÈMES RACONTÉS EN SUISSE, DANS LE CANTON DE VAUD

Dans le canton de Vaud, six membres de directions d'établissement ont été interviewés. Nous présentons des problèmes éthiques tels que racontés par Jacques, Carole et Juliette.

---

3 Un code 50 se rapporte à un élève présentant un trouble envahissant du développement (Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), 2013).

## Jacques

Jacques est directeur depuis dix ans d'un établissement à l'ordre du primaire qui compte plus de 1 200 élèves répartis dans différents bâtiments en milieu urbain. Les élèves proviennent de milieux défavorisés et multiethniques. Quelques classes regroupent uniquement des élèves avec des besoins particuliers et dans certaines classes ordinaires, on vise particulièrement l'intégration. Jacques travaille avec une équipe de doyens (adjoints à la direction). Il témoigne de conflits entre les demandes des parents, les limites des interventions du personnel de l'école et les directives émises par le département administratif. Il raconte l'accueil d'un élève qui se cachait sous la table et hurlait sans cesse. La mère voulait absolument que son enfant soit dans une classe ordinaire : « Elle a été voir le chef du département qui, lui, m'a contraint à le garder à l'école. Il y a eu tant de déni de la part de la maman que j'en suis venu à signaler la situation à la Société de la protection de la jeunesse. »

## Carole

Carole est directrice d'un établissement à l'ordre du primaire dans un village depuis sept ans. Près de 900 élèves provenant de milieux défavorisés, dont plusieurs allophones, sont répartis dans différents bâtiments. Elle travaille avec une équipe de doyens. Elle s'interroge, entre autres, sur les actions à poser devant certaines demandes de parents. À titre d'exemple, elle lit un extrait d'une lettre reçue d'une mère, professionnelle très connue dans la région, qui demande que son fils ne soit pas inscrit l'année suivante dans la classe d'une enseignante en particulier : « Nous avons entendu de plusieurs sources différentes, sans pouvoir autant le vérifier, que votre collaboratrice, Madame X, présentait *a priori* un certain manque pédagogique qui aurait un impact très négatif sur les résultats et la motivation des élèves suivant son enseignement. » Bien que Carole ne puisse nier ces propos, elle ne peut entériner cette demande et ignore comment y répondre.

## Juliette

Juliette est directrice d'un établissement à l'ordre du secondaire depuis deux ans, dans une petite ville. Près de 800 élèves provenant majoritairement de milieux socioéconomiques favorisés, mais également de familles allophones plus modestes, sont répartis dans différents bâtiments. On retrouve parmi eux une diversité culturelle croissante. Juliette est préoccupée par les enseignants qui n'adoptent pas des comportements adéquats avec certains élèves et qui exercent de la pression pour qu'ils quittent leur groupe : « Une fois que les gens sont devant le défi d'intégrer ou d'inclure certains enfants qui ne sont pas dans le schéma, la bienveillance, bien tout le monde l'oublie. Ce n'est pas une priorité. La priorité c'est comment dégager, non, plutôt comment éjecter le grain de sable qui me gêne. » Elle parle de cette enseignante qui refuse d'intégrer un élève qui présente un trouble d'anxiété et qui est très démotivé : « Elle nous a même dit : "J'ai eu un cancer du sein, j'ai eu une tumeur. Xavier, vous n'avez qu'à l'enlever, c'est comme une tumeur, ça s'enlève." » Concernant

cette situation, étant donné que l'enseignante a éprouvé d'autres difficultés familiales importantes, Juliette a décidé de retirer l'élève : « Ce que j'ai appris, c'est que maintenant que Xavier est parti, c'est Alain le problème. Elle recommence. L'année passée, c'était Kevin. »

#### 4.2.1 Personnes prises en compte dans les problèmes éthiques en Suisse, dans le canton de Vaud

Les six participants du canton de Vaud témoignent de tensions, voire de conflits entre les différents acteurs confrontés aux défis de l'intégration scolaire. En effet, les conflits opposent les parents à la direction ou aux enseignants, mais surviennent également entre la direction et les enseignants. Au centre des conflits se trouve la question du bien-être que revendiquent les parents pour leur enfant, mais que revendiquent également les enseignants pour les élèves et eux-mêmes. L'inadéquation, tant des moyens mis à leur disposition que des compétences et attitudes des professionnels, paraît nourrir ces tensions : les problèmes éthiques rencontrés semblent exacerbés par un manque de cohérence global du système éducatif, tel qu'évoqué par les directions d'établissement d'enseignement. La direction se trouve souvent prise entre deux situations, soit de devoir soutenir aussi bien les enfants que les professionnels. Les élèves ne sont pas évoqués comme des personnes actives dans le dénouement ou lors de la résolution des problèmes.

#### 4.3 EXEMPLES DE PROBLÈMES ÉTHIQUES RACONTÉS EN ESPAGNE, DANS LA PROVINCE DE CASTELLÓN

Dans la province de Castellón, quatre membres de directions d'établissement d'enseignement ont été interviewés. Nous présentons des problèmes éthiques tels que racontés par Rosa, Elmestre et Sisma.

##### Rosa

Rosa est directrice d'une école à l'ordre du primaire depuis dix ans, en milieu urbain. Cette école accueille 440 élèves du préscolaire à la 6<sup>e</sup> année. Les élèves proviennent de milieux aisés. Le défi avec des enjeux éthiques concerne une situation d'intimidation entre deux élèves. Rosa raconte une situation dans laquelle des parents rapportent qu'un élève a intimidé leur enfant. Les psychologues et plusieurs membres du personnel de l'école discutent ensemble pour régler cette situation avec les élèves, mais la situation se complique parce que les parents reprochent à la direction de protéger l'élève qui intimide. La médiation se révèle impossible, car les parents des deux familles ne s'écourent pas. Même si les deux élèves sont maintenant devenus copains, la pression qu'exercent les parents a comme conséquence l'expulsion de l'élève qui avait intimidé l'autre au départ.

## Elmestre

Elmestre est directeur d'une école à l'ordre du primaire depuis 12 ans, en milieu urbain. Cette école accueille environ 250 élèves de tous les cycles. Les jeunes proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés. Environ 80 % des familles sont arabes. Les élèves inscrits à l'école sont tous nés en Espagne, mais ces familles ne parlent pas l'espagnol. Les familles arabes qui vivent dans la ville souhaitent inscrire leurs enfants à cette école, car les membres de l'équipe-école manifestent une grande sensibilité à la diversité culturelle et linguistique. Cela a toutefois pour effet que les familles autochtones inscrivent de moins en moins leurs jeunes à cette école. Elmestre témoigne de conflits entre les parents autochtones et ceux des familles immigrées, de même qu'entre l'administration locale et l'école. Il ressent qu'il y a un manque de connaissance de la mission de l'école et du travail qui est fait en contexte de grande diversité : « Il n'y a pas de soutien de l'administration pour ce qui se passe ici dans ce quartier. » Des ressources ont été coupées et il y a un enseignant en moins dans cette école, où des besoins significatifs se font sentir. À titre d'exemple, Elmestre raconte qu'un enseignant a reçu une lettre lui signifiant qu'on retirait ses services de l'école. Le comité de l'école et les parents se sont mobilisés et ont écrit une lettre à leur tour à l'administration, considérant que cette situation était injuste, étant donné les grands besoins de l'école par rapport aux autres écoles dans la région. Bien qu'Elmestre exprime son malaise en raison des problèmes vécus avec l'administration, il ressent que « c'est important que tout le monde s'engage à dénoncer ou changer des choses ». Il affirme que la valeur qu'il juge la plus importante comme directeur est « d'établir un climat paisible entre les parents et entre les enseignants, et d'accueillir le meilleur de chacun afin qu'il contribue à la vie de l'école ». Il insiste sur le fait qu'il ne perçoit pas de reconnaissance pour son travail et celui de l'école de la part de l'administration.

## Sisma

Sisma est directeur d'une école à l'ordre du primaire en milieu urbain depuis deux ans. Cette école accueille 106 élèves et presque tous sont gitans. Mais aucun membre du personnel n'appartient à cette communauté, ce qui crée des situations parfois complexes. Le directeur témoigne d'un problème impliquant un élève de l'école : un garçon de 13 ans a défait la clôture en fer de l'école pour la revendre et ainsi obtenir de l'argent. Les parents ne veulent pas gérer cette situation avec leur enfant. Sisma doit donc entreprendre des démarches et s'adresser à la personne de référence des gitans, le *tio*, afin que celui-ci échange avec les ressources du quartier. Sisma ajoute : « Si tu vas avec la police, c'est peut-être très rapide, mais avec ces familles, il n'y a rien de plus à faire si on perd le lien et la confiance. »

### 4.3.1 Personnes prises en compte dans les problèmes éthiques en Espagne, dans la province de Castellón

Les participants de la province de Castellón en Espagne témoignent de tensions entre les différents acteurs de la communauté scolaire. Des conflits existent entre des parents, entre des parents et la direction, et entre l'administration publique et la direction. Les enseignants ne sont pas directement concernés dans les problèmes, et le directeur, lui-même enseignant à temps partiel dans l'école, prend souvent le rôle de médiateur afin de rétablir la paix entre les acteurs de l'école. La solution de la plupart des problèmes éthiques rencontrés visent plutôt à appliquer des formalités exigées par l'administration ou à choisir une solution plus adaptée au contexte, aux principes et aux valeurs communautaires.

## 5. DISCUSSION : LA PLACE DE L'ÉLÈVE DANS LES PROBLÈMES ÉTHIQUES

Le contexte d'intégration scolaire fait ressortir plusieurs problèmes éthiques, ceux-ci étant teintés par les caractéristiques tant de la culture locale que nationale. En effet, dans les trois pays, malgré des contextes culturels différents, une constante ressort : la présence de tensions. Ces dernières découlent des négociations entre les acteurs qui doivent collaborer à différents niveaux, puisque cette collaboration est implicite dans le processus d'intégration.

Durant leur témoignage, tous les participants font allusion aux quatre dimensions éthiques énoncées précédemment : 1) l'intérêt de différentes personnes; 2) les valeurs en jeu de ces personnes; 3) les principes auxquels les professionnels impliqués adhèrent; et finalement 4) des éléments faisant partie du cadre normatif.

Dans l'analyse de la dimension « personnes », force est de constater que dans chacun des pays, l'élève ne joue pas un rôle actif lorsque se présente un problème éthique en milieu scolaire. Les problèmes émergent d'ailleurs de tensions vécues avec les parents, les enseignants, le personnel du milieu ou de l'organisation scolaire, ou même des personnes de la communauté, qui sont extérieures à l'école.

Shapiro et Stefkovich (2011) font ressortir dans leurs études qu'un des principes fondamentaux dans l'éthique professionnelle en éducation est de « préserver le meilleur intérêt de l'élève », mais comme le soulève Stefkovich (2014), il est essentiel de bien définir ce principe et d'en comprendre les visées si on souhaite qu'il soit actualisé. Par ailleurs, le milieu scolaire doit contribuer à l'éducation du jeune afin que celui-ci apprenne qu'il a des droits, mais aussi des responsabilités, envers lui-même, les autres et la société et que, de surcroît, le respect implique la réciprocité.

Le psychologue cognitiviste Kohlberg a démontré que l'individu développe son raisonnement éthique en progressant dans trois niveaux : préconventionnel, conventionnel et postconventionnel (Colby et Kohlberg, 1987). Durant le stade préconventionnel, l'individu se soumet aux attentes et

aux règles sociales pour éviter les conséquences punitives ou pour son propre intérêt. Durant le stade conventionnel, l'individu respecte ou s'identifie aux normes sociales. Finalement, au stade postconventionnel, l'individu se différencie des normes sociales en définissant pour lui-même des valeurs morales en fonction de principes qu'il a délibérément choisis (St-Vincent, 2011).

Selon les théories de Kohlberg, certains adolescents ne dépasseraient pas encore le premier niveau, soit le niveau conventionnel. C'est donc dire que plusieurs élèves concernés dans les problèmes éthiques des milieux scolaires n'auraient pas la maturité suffisante pour adopter le point de vue de référence de l'autre, à l'intérieur d'un processus de délibération. Toutefois, comme le soulève Drolet (2014) : « D'une manière générale, Kohlberg constate que tout individu a avantage à se trouver en contact avec des personnes d'un stade immédiatement supérieur au sien : sa progression dans les stades en serait facilitée. » (p. 73) Ainsi, le milieu scolaire peut contribuer à faire évoluer le raisonnement éthique de l'élève concerné en le consultant, en lui expliquant les processus de résolution adoptés et la justification des décisions. Certains élèves peuvent même participer activement dans les échanges. Comme le soulignent Bélanger (2015) et Beaudoin (2005), les élèves ayant des besoins particuliers sont conscients de leurs différences et ils désirent être consultés. Par conséquent, il est important que l'ensemble des acteurs leur permette de jouer un rôle plus actif lorsque des problèmes éthiques sont rencontrés. Ce témoignage de confiance éviterait de les confiner dans un rôle passif.

## 6. CONCLUSION

À la suite de l'analyse de quinze témoignages de directions d'établissement d'enseignement au Québec, en Suisse et en Espagne sur des problèmes éthiques rencontrés en contexte d'intégration scolaire, nous avons fait ressortir quelles étaient les principales personnes impliquées dans ces problèmes. Bien que les résultats de cette recherche soient tributaires des réflexions de quelques participants seulement, une récurrence apparaît, et ce, même si les trois pays vivent des contextes d'intégration différents. Cette récurrence nous porte à croire que la tendance à exclure l'élève lors de l'apparition, du dénouement ou de la résolution de problèmes éthiques, particulièrement dans un contexte d'intégration, prévaut dans les milieux scolaires.

Par ailleurs, la recension des écrits fait ressortir que la direction de l'établissement peut jouer un rôle déterminant lorsque des problèmes éthiques se présentent en milieu scolaire. Notamment, elle doit faire preuve de leadership dans son milieu afin de rappeler aux divers acteurs que l'intérêt de l'élève doit demeurer central. Elle doit aussi mobiliser son agir éthique pour redonner à l'élève, particulièrement en contexte d'intégration, la place qui lui revient et lui permettre de prendre part aux processus :

En comprenant que les adultes possèdent un pouvoir significatif sur la détermination des meilleurs intérêts des élèves, de même qu'en réalisant à quel point il est facile d'ignorer les voix de ceux qui ont littéralement le plus à perdre, il incombe aux leaders

des milieux scolaires de prendre des décisions éthiques qui reflètent vraiment les besoins des élèves, et non leurs propres intérêts comme adultes. (Stefkovich, 2014, p. 22, traduction libre)

Afin que la direction d'établissement soit en mesure de promouvoir l'intérêt de l'élève dans un contexte d'intégration, elle doit d'abord comprendre les rôles qu'elle doit assumer et réfléchir sur sa propre vision (Thibodeau et collab., 2016). En outre, elle doit développer son agir éthique (St-Vincent, 2013b) afin de justifier l'ensemble de ses décisions. Par souci d'intégrer adéquatement l'élève dans la résolution des problèmes éthiques qui l'impliquent, la direction d'établissement d'enseignement doit posséder une connaissance suffisante des processus de résolution de problèmes éthiques en équipe, et doit aussi comprendre comment instaurer des dispositifs qui favorisent la participation active de l'élève dans son milieu. De plus, elle doit être sensibilisée à l'importance d'impliquer l'élève lorsque des problèmes éthiques se présentent en contexte d'intégration. Donner une place à l'élève afin qu'il s'exprime et qu'il soit entendu lors de l'apparition, du dénouement ou de la résolution du problème éthique est une action déterminante dans son parcours d'intégration scolaire. Cet espace permet en outre à l'élève de développer son jugement moral. Par conséquent, il se révèle fondamental que l'agir éthique de la direction d'établissement soit développé afin que celle-ci prenne en compte la voix de l'élève dès que les problèmes éthiques se présentent en contexte d'intégration. En ce sens, il serait pertinent d'explorer des dispositifs de formation pour le développement de l'agir éthique des directions d'établissement d'enseignement et de développer des outils favorisant la prise en compte de la voix de l'élève dans des problèmes éthiques, notamment en contexte d'intégration.

## 7. RÉFÉRENCES

- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 65-88). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu* (7<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Beaudoin, N. (2005). *Elevating Student Voice: How to enhance Participation, Citizenship, and Leadership*. Parsipanny, NJ : Eye on Education, Inc.
- Beaupré, P. et Landry, L. (2015). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 183-202). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept de l'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Begley, P. T. et Johansson, O. (2003). *The Ethical Dimensions of School Leadership*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 133-156). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boisvert, Y., Jutras, M., Legault, G. A. et Marchildon, A. (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*. Montréal, Canada : Liber.
- Carbo, M. (1995). Educating Everybody's Children. Dans G. R. Carter (dir.), *Educating Everybody's Children: Diverse Strategies for Diverse Learners* (p. 1-8). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Clarkeburn, H. (2002). A Test for Ethical Sensitivity in Science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453.
- Cloutier, G., St-Vincent, L.-A. et Loiola, F. (2015). L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue* (p. 5-23). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Colby, A. et Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Cordeiro, P. A. et Cunningham, W. G. (2013). *Educational Leadership: A Bridge to Improved Practice* (5<sup>e</sup> éd.). New Jersey, NJ : Pearson.
- Cranston, N., Ehrich, L. C. et Kimber, M. (2014). Managing ethical dilemmas. Dans C. M. Branson et S. J. Gross (dir.), *Handbook of Ethical Educational Leadership* (p. 229-245). New York, NY : Routledge.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Lafortune, L. (2010). Inclusion et santé des enseignants et enseignantes : facteurs de risque et de protection. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 111-132). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, M.-J. (2014). *De l'éthique à l'ergothérapie : la philosophie au service de la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Ebersold, S., Schmitt, M. J. et Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. Leeds, Royaume-Uni : ANED.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2013). *Référentiel. Les élèves à risque et HDAA*. Québec, Canada : auteur.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique et l'éthicologie : une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Fullan, M. (2014). *Le leadership moteur. Comprendre les rouages du changement en éducation* (M. Denis, trad.). Montréal, Canada : Fondation Lucie et André Chagnon. (Ouvrage original publié en 2010 sous le titre *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press).
- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 7-29). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Jeffrey, D. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-166). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Jorgensen, C. M. (2006). Participatory Decision Making: The Inclusion Facilitator's Role as a Collaborative Team Leader. Dans M. Jorgensen, M. C. Schuh et J. Nisbet (dir.), *The Inclusion Facilitator's Guide* (p. 103-124). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.
- Legault, G. A. (2003). *Professionalisme et délibération éthique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement : une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation* (thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski, Canada). Récupéré de [http://semaphore.uqar.ca/205/1/Diane\\_Leger\\_octobre2006.pdf](http://semaphore.uqar.ca/205/1/Diane_Leger_octobre2006.pdf)
- Léon, M.-H. (2012). *Psychologie sociale : concepts fondamentaux*. Quetigny, France : Groupe Studyrama.
- Malherbe, J.-F. (2000). *Compromis, dilemmes et paradoxes en éthique clinique*. Montréal, Canada : Artel-Fides.
- Norberg, K. et Johansson, O. (2007). Ethical Dilemmas of Swedish School Leaders: Contrasts and Common Themes. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(2), 277-294.

- Oser, F. (1991). Professional Morality: A Discourse Approach (The Case of the Teaching Profession). Dans W. Kurtines et J. Gewirtz (dir.), *Handbook of Moral Behavior and Development. Volume 2: Research* (p. 191-228). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 263-286). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Patenaude, J. (1996). *Le dialogue comme compétence éthique* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de <http://bibvir2.uqac.ca/archivage/030277673.pdf>
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615.
- Prairat, E. (2010). La formation éthique et déontologique des enseignants : un enjeu pour demain. Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actes du congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010)*. Université de Genève, Suisse. Récupéré de <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-w/professionnalisation-de-la-formation-des-enseignants-des-fondements-aux-retraductions-nationales/La%20formation%20ethique%20et%20deontologique.pdf/view?searchterm=Prairat>
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. Récupéré de [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-001\\_PRUDHOMME.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-001_PRUDHOMME.pdf)
- Rousseau, N. (dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 5-48). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd.) (p. 415-444). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Sage, D. D. (1997). Administrative Strategies for Achieving Inclusive Schooling. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion: A Guide for Educators* (p. 105-116). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.

- Sales, A., Moliner, O. et Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción* [CD-Rom]. Castellón, Espagne : Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Savoie-Zajc, L. (2003). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Shapiro, J.-P. et Gross, S. J. (2013). *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times: (Re)Solving Moral Dilemmas* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Routledge.
- Shapiro, J. P. et Stefkovich, J. A. (2011). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas* (3<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Routledge.
- Shapiro, J. P., Stefkovich, J. A. et Gutierrez, K. J. (2014). Ethical Decision Making. Dans C. M. Branson et S. J. Gross (dir.), *Handbook of Ethical Educational Leadership* (p. 210-228). New York, NY : Routledge.
- Stainback, S. et Stainback, W. (1997). Collaboration, Support Networking, and Community Building. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion: A Guide for Educators* (p. 193-208). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.
- Stefkovich, J. A. (2014). *Best Interest of the Student: Applying Ethical Constructs to Legal Cases in Education* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Routledge.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* (thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke, Canada.
- St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 213-230. Récupéré de <http://mje.mcgill.ca/article/view/8859/6815>
- St-Vincent, L.-A. (2013a). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes québécoises devant un problème éthique à l'école. *JCACS, La revue de l'association canadienne pour l'étude de curriculum*, 11(1), 136-76. Récupéré de <http://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/34439>
- St-Vincent, L.-A. (2013b). Préparer une direction d'établissement à résoudre un problème éthique rencontré en contexte scolaire. *Le Point en administration de l'éducation*, 15(3), 16-21.
- St-Vincent, L.-A. (2015). L'agir éthique chez des directions d'établissement : proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue* (p. 139-165). Québec, Canada : 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 et ses pratiques* (p. 57-70). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Trépanier, N. S. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie des modèles de service* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Tuana, N. (2014). An Ethical Leadership Developmental Framework. Dans C. M. Branson et S. J. Gross (dir.), *Handbook of Ethical Educationnal Leadership* (p. 153-175). New York, NY : Routledge.