

Un aperçu de la violence et des comportements agressifs auxquels sont confrontées sept directions d'école de langue française au Canada¹

Mélissa Villella¹ et Steve Sider²

¹Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et ¹Université d'Ottawa,

²Wilfrid Laurier University

Le résumé

Peu de recherches examinent comment les directions d'école au Canada exercent leur leadership pour inclure les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (EBEP). Notre étude a examiné les expériences influençant le leadership de 285 directions d'école dans six provinces. En particulier, cet article a comme objectif d'aider les chercheur.e.s et les praticien.ne.s à mieux comprendre : 1) les incidents critiques en matière d'inclusion scolaire auxquels sont confrontées sept directions d'école de langue française (DELF) du Québec, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario, et 2) comment la violence et les comportements agressifs des EBEP influencent leur leadership. Les données font partie d'une étude pancanadienne bilingue; elles ont été recueillies au moyen d'un questionnaire et d'entrevues semi-dirigées. Les DELF favorisant l'inclusion des EBEP sont celles sachant comment prévenir les effets de la violence et les comportements agressifs sur le climat scolaire et possédant une formation universitaire avancée en matière d'adaptation scolaire en français.

Mots-clés : inclusion, directions d'école, francophonie, leadership, incidents critiques

Le contexte de la recherche

De nos jours, les chercheur.e.s et les praticien.ne.s continuent de s'interroger sur la manière dont elles et ils pourraient inclure les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (EBEP), tels que « les enfants en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école » (Bélanger et Duschene, 2010, p. 1). L'inclusion constitue un processus de co-construction d'une réalité nouvelle entre des personnes ou des communautés cohabitant dans un contexte qui se partagent le pouvoir (Dalley, 2014, 2020) et qui se répartissent les ressources (Prud'homme *et al.*, 2011). Selon cette perspective, l'inclusion scolaire n'est pas composée d'une série de pratiques universelles qui s'appliquent à tout EBEP affichant des forces et des besoins similaires; dans cet article, il s'agit plutôt d'une approche équitable à l'égard des actes reconnaissant l'unicité de chaque personne et chaque communauté ayant des besoins particuliers et des

¹ Dans cet article, le terme « Canada » inclut le Québec qui est une province dudit pays.

forces particulières.

Étant donné que des rapports de pouvoir en matière d'inclusion scolaire existent, il importe de les nommer. Dans cet article, l'EBEP représente une personne minorisée puisque la direction d'école² et le personnel enseignant exercent un pouvoir décisionnel à l'égard de son rendement et son bien-être. En contexte scolaire, l'inclusion de l'EBEP pourrait prendre la forme d'un projet pédagogique axé sur l'«éducabilité universelle» de l'élève, d'une «approche socioconstructiviste de l'éducation», ou encore d'une «éducation démocratique à la citoyenneté» (Prud'homme *et al.*, 2011, p. 9). Pourtant, l'inclusion de la diversité de tou.te.s n'est pas seulement réservée aux élèves. Le leadership et l'inclusion peuvent aussi prendre en compte la bienveillance de la direction d'école envers les adultes, tels que le personnel enseignant (Davids et Whagid, 2019). C'est l'ensemble de ces propos qui forme notre perspective de l'inclusion scolaire et du leadership de la direction d'école à cet égard.

La formation en français au sujet de l'inclusion

Certains défis existent en matière de la formation disponible au sujet de l'inclusion de la diversité en éducation de langue française pour les leaders éducatifs. En ce qui concerne les directions d'école de langue française (DELF), elles n'ont pas toujours accès à des formations en français pour développer leurs compétences (Isabelle et Labelle, 2017). Sans accès à des formations, l'inclusion de la diversité peut représenter un défi dans certains systèmes scolaires de langue française du pays.

En ce qui concerne l'inclusion des EBEP, certains programmes courts, diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ou maîtrises disponibles en matière d'adaptation scolaire et sociale sont offerts au Québec, mais il existe peu de DESS dans le domaine de la gestion scolaire qui abordent ce sujet en profondeur (Borri-Anadon *et al.*, 2018). Quelques pistes sont proposées pour les cadres de référence et la formation en ce qui concerne l'équité et la diversité, y compris celle des EBEP (*cf.* Larochelle-Audet *et al.*, 2018). Par exemple, une ressource a été élaborée pour les directions d'école voulant agir sur l'équité, l'inclusion et la justice ; celle-ci comporte un volet abondant des stratégies en matière d'adaptation scolaire (Larochelle-Audet *et al.*, 2018). Enfin, nous savons que les directions d'école doivent non seulement faire de l'autoformation, mais aussi des formations communes (Rousseau *et al.*, 2013 ; Van Horne, 2011), pour qu'il y ait des changements de buts, d'attitudes et d'actions pour faire de l'inclusion scolaire un «projet de société» (Thibodeau *et al.*, 2016, p. 166). Les directions d'écoles québécoises ont besoin de formation à l'égard de la prévention de la violence et des comportements agressifs des enfants afin de favoriser l'inclusion scolaire (Laforest *et al.*, 2018) : le rapport québécois sur la violence et la santé indique que la violence dans les écoles québécoises est fréquente (Bowen *et al.*, 2018).

De plus, les DELF travaillant dans des systèmes scolaires de langue française à l'extérieur du Québec ont aussi besoin de formation. Mais ces formations ne sont pas toujours disponibles en français (Gélinas-Proulx *et al.*, 2014). Les DELF requièrent non seulement des cours pour développer leurs compétences, mais aussi des cours qui tiennent compte de l'entrecroisement de la dynamique des langues officielles du Canada (Gélinas-Proulx *et al.*, 2014). D'un côté, toutes les directions d'école en contexte francophone minoritaire ne sont pas suffisamment bilingues pour suivre des cours en adaptation scolaire en anglais lorsque les cours sont uniquement disponibles en cette langue. De l'autre, les cours offerts en français dans une autre province ne tiennent pas nécessairement compte de la législation ministérielle de la province de la DELF au sujet de l'adaptation scolaire, ce qui pose un problème de mise en application directe des connaissances. De plus, des cours offerts selon une perspective majoritaire n'aident pas les DELF à trouver des solutions pour relever les défis qu'elles rencontrent pour obtenir des services en français en contexte minoritaire pour les EBEP. Pourtant, ces dernières et derniers possèdent des droits linguistiques et scolaires en tant qu'ayants droit à l'éducation dans la langue de la minorité selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés que les DELF ne peuvent pas ignorer.

La violence et les comportements agressifs à l'école

Dans cet article, nous abordons la violence et les comportements agressifs selon la perspective de directions d'école de langue française au Canada. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) décrit la violence comme étant « la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir

² Il s'agit de l'expression utilisée dans cet article pour désigner aussi une direction d'établissement scolaire ou une direction d'établissement d'enseignement.

contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un maldéveloppement ou des privations » (OMS, 2002, p. 5). En contexte scolaire, Bowen *et al.* (2018) qualifient la violence comme étant « tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité » (p. 199). Plus spécifiquement, cette violence se manifeste par l'entremise de divers comportements d'agression : agression directe (verbale ou non, physique) et agression indirecte (sociale, matérielle, électronique) (Beaumont *et al.*, 2014). Compte tenu du choix de définitions et des similitudes entre celles-ci, nous partons de la prémisse que la violence et les comportements agressifs, y compris en contexte scolaire, constituent des préoccupations à l'échelle mondiale (Bowman *et al.*, 2018). Dans le cadre de cet article, nous parlons alors de la violence et des comportements agressifs.

Certaines études récentes se sont penchées sur la violence à l'école. Elles révèlent non seulement les types de violence que subissent les enseignant.e.s et les enfants, mais aussi la fréquence à laquelle elles et ils les vivent aussi. D'abord, le rapport de la Fédération des enseignant.e.s de l'élémentaire de l'Ontario (FEEO, 2017) indique, entre autres, ce qui suit : 1) 79 % des membres de la FEEO signalent que le nombre d'incidents de violence a augmenté; 2) 75 % d'entre elles et eux déclarent que la gravité de ces incidents a augmenté, et; 3) plus d'un enseignant sur trois (36 %) a participé à l'évacuation d'une classe en raison d'un incident violent. Puis, à l'automne 2019, la Canadian Broadcasting Corporation (CBC)/Société Radio-Canada (SRC) a rendu compte d'un sondage national qu'elle a réalisé auprès de 4 000 jeunes Canadien.ne.s (Rutherford, 2019): près de 35 % des répondant.e.s âgé.e.s de 14 à 21 ans ont signalé avoir vécu de la violence physique à l'école et 12 % des répondant.e.s ont vécu de la violence sexuelle par un.e élève ou des élèves (Common *et al.*, 2019; Gobeil, 2019). Ensuite, selon un autre rapport publié par une équipe de chercheurs de l'Université d'Ottawa lors d'une enquête menée auprès de plus de 1 600 enseignant.e.s ayant répondu à l'étude en 2017-2018, 54 % des répondant.e.s indiquent avoir subi de la violence physique telle que des coups de poing, des coups de pied ou des morsures, au cours de l'année précédente (Santor *et al.*, 2019). Les auteur.e.s indiquent plus précisément que le personnel enseignant a subi presque sept fois plus de la violence depuis les 12 dernières années. Enfin, le rapport québécois sur la violence et la santé indique que la violence dans les écoles québécoises est fréquente (Bowen *et al.*, 2018). Toutes ces études, et d'autres encore, donnent un aperçu troublant de la violence dans les écoles canadiennes.

Or, qu'en est-il de la violence dans les écoles de langue française au Canada? Elle existe même si les données ne sont pas toujours rapportées. Certains systèmes scolaires au pays sont tenus d'informer le ministère de l'Éducation (EDU) au sujet des incidents de violence, mais certains conseils scolaires concernés ne remplissent pas tous leur devoir de signalement. En Ontario, il a été révélé qu'aucun conseil scolaire³ de langue française n'a signalé un incident violent auprès du ministère de l'Éducation depuis la mise en place d'un procédé à cet effet en 2011, selon une enquête menée par Radio-Canada (Dupuis-McDonald, 2019). Pourtant, la Politique/Programmes Note 120 du ministère de l'Éducation de la province requiert que chaque conseil scolaire leur signale le nombre total d'incidents de violence chaque année concernant les incidents violents suivants :

la possession d'une arme, notamment d'une arme à feu; les agressions physiques ayant causé des dommages corporels qui requièrent des soins médicaux; les agressions sexuelles; les vols qualifiés; l'usage d'une arme dans le but d'infliger ou de menacer d'infliger des dommages corporels à une personne; l'extorsion; les incidents motivés par la haine ou les préjugés [Traduction libre] (EDU, 2011, p.2).

La violence et les comportements agressifs ne sont pas toujours gérés adéquatement par l'école ou par la direction d'école aux dires des parents et des enseignant.e.s (FEEO, 2017; Société Radio-Canada, 2021; Santor *et al.*, 2019; Sinclair, 2023). Ni les écoles de langue française ni les DELF ne font pas exception à ces critiques. En 2021, un jeune adolescent francophone du Nouveau-Brunswick s'est fait violemment attaquer par d'autres élèves en sortant de l'école; aux dires de la mère, ce n'est pas un incident

³ Il s'agit d'une expression communément employée pour désigner un centre de service scolaire ou une commission scolaire.

isolé non plus (Société Radio-Canada, 2021). Récemment, des enseignant.e.s travaillant dans les trois centres de services scolaires de l'Outaouais ont aussi dénoncé dans les médias la violence qu'elles et ils subissent au travail de la part des élèves; dans cette région, le nombre de déclarations d'événements à caractère violent est passé de 44 incidents en l'année scolaire 2018-19 à 90 incidents en l'année scolaire 2021-22 (Sinclair, 2023). Selon ces reportages médiatiques, la gestion des incidents de violence à l'école de langue française demeure non seulement une préoccupation en Ontario, mais aussi au Nouveau-Brunswick et au Québec.

Parallèlement à ces études, notre équipe de recherche constate que de nombreux leaders scolaires ayant participé à notre recherche nationale sur la direction d'école et l'inclusion des EBEP signalent qu'ils sont confrontés à des incidents de violence et des comportements agressifs dans leurs écoles (Sider et Villella, 2020). La violence et les comportements agressifs peuvent avoir une incidence sur les pratiques de leadership d'une DELF; qu'elle soit visée par l'incident, qu'elle intervienne pour protéger la sécurité du personnel et des élèves, qu'elle réagisse par l'entremise de mesures disciplinaires ou qu'elle travaille à la reconstruction du climat scolaire après un incident. La question de la violence à l'école demeure un «sujet de l'heure» en éducation canadienne.

L'inclusion et l'enjeu de la santé mentale en contextes francophones

Tenant compte des définitions de la violence précédemment présentées à la section 2 de l'article, il n'est pas surprenant qu'on puisse considérer la violence et certains comportements agressifs comme étant des problèmes de santé mentale. Selon le DSM-5, soit la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux publiée par l'*American Psychiatric Association* (APA, 2015), certains comportements, tels qu'un trouble explosif intermittent, constituent des problèmes de santé mentale. Toutefois, seuls les professionnels qualifiés de la santé peuvent poser des diagnostics. Ainsi, les DELF et le personnel scolaire ne sont que des valideuses et valideurs d'un tel mécanisme, donc, un oubli à ce sujet de leur part peut constituer un enjeu potentiel à l'inclusion scolaire et au leadership scolaire à l'égard de la violence et des comportements agressifs des EBEP.

Cela dit, les défis en matière de santé mentale en contexte scolaire sont indéniables en contextes canadien et francophone. À présent, une personne sur cinq a des incapacités, dont 22 % des jeunes ayant 15 ans et plus selon l'Enquête canadienne sur l'incapacité [ECI] de 2017 (Statistique Canada, 2018). Pour les jeunes âgés de 15 à 24 ans, les incapacités les plus signalées seraient sur le plan de la santé mentale (8 %) et des troubles d'apprentissage (6 %) (Morris *et al.*, 2018). Ces données représentent l'équivalent de 25 % des familles canadiennes (McColl *et al.*, 2017). Toutefois, 16 % des jeunes s'identifiant comme francophones minoritaires à l'ECI menée en 2012 ont eu recours à un service en matière de santé mentale et 52 % d'entre eux ont été insatisfaits du service reçu (Bouchard *et al.*, 2018). Ainsi, nous mettrons en exergue certains défis associés à la santé mentale des EBEP vis-à-vis de la violence et des comportements agressifs.

L'objectif de l'article

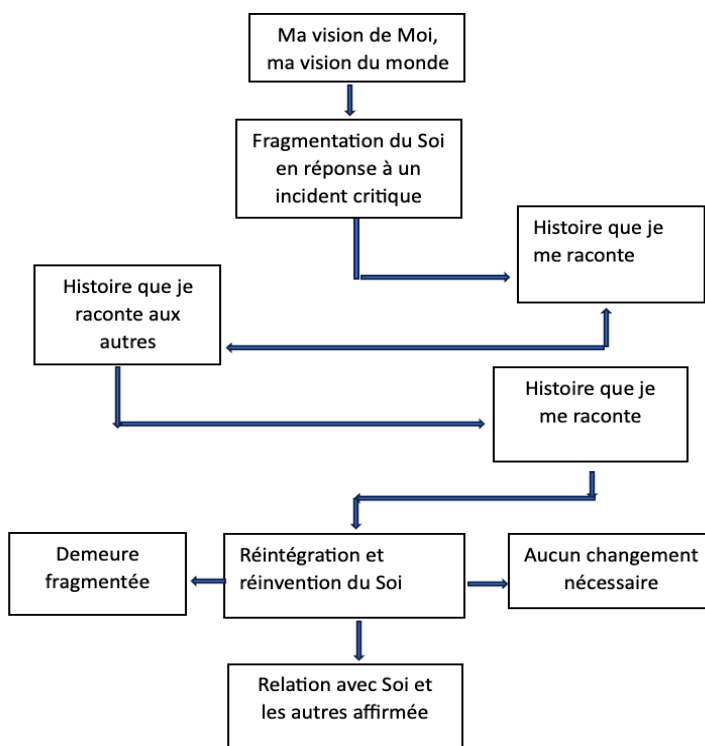
Notre étude avait comme objectif général d'explorer les types d'incidents critiques que les directions d'écoles canadiennes identifient comme des expériences formatrices afin de soutenir les EBEP et les pratiques de leadership qu'elles adoptent pour favoriser l'inclusion scolaire. Faute d'espace, seuls deux thèmes en lien avec l'objectif général de l'étude seront abordés dans cet article. Ces thèmes sont ceux de mieux décrire et comprendre la violence et les comportements agressifs des EBEP qui constituent des enjeux liés à l'inclusion scolaire selon sept DELF. Pour atteindre notre objectif, nous privilégierons une vision du leadership transformatif chez les DELF en matière d'inclusion des EBEP. Pour nous, le leadership scolaire transformatif concerne l'adoption de pratiques inclusives de la diversité de toute personne et toute communauté marginalisées au sein des écoles de langue française au Canada. Selon cette perspective du leadership, la direction d'école doit d'abord pouvoir identifier les enjeux liés au changement envisagé, avant d'agir. Dans cet article, il s'agira donc d'identifier la violence et les comportements agressifs des EBEP qui ont marqué les participantes et comment elles exercent leur leadership aux fins de l'inclusion scolaire.

Tenant compte de cet objectif, notre choix est d'explorer les incidents critiques vécus par les DELF sur le terrain qui ont servi d'expériences formatrices en matière d'inclusion des EBEP, ce qui gagne à

Le cadre théorique et conceptuel

Selon une perspective pragmatique deweyenne de l'éducation inclusive des EBEP, une expérience de vie peut devenir une expérience d'apprentissage (Dewey, 1964). À ce titre, c'est le fait de réfléchir sur un incident critique, c'est-à-dire une expérience positive ou négative, qui aiderait un leader scolaire à réaliser des apprentissages au sujet de ses forces et de ses lacunes en matière de compétences sur le plan émotionnel (Yamamoto *et al.*, 2014). Selon Yamamoto *et al.*, ce processus de réflexion au sujet de la place de l'émotion dans le leadership se résume comme suit (Figure 1) :

Figure 1
L'émotion dans le leadership



Tiré de « *Piti, piti, zwazo fè niche li* (Petit à petit, l'oiseau fait son nid) : le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, formateurs bénévoles en *Ayiti* », par Villella, 2021, p. 278, [traduction libre de Yamamoto *et al.* (2014), p. 178].

L'autoréflexion portant sur un incident critique, soit une forme d'expérience, peut mener à une croissance professionnelle chez les directions d'école (Sider *et al.*, 2017). Cependant, l'autoréflexion peut aussi conduire un individu à développer des idées fausses au sujet de l'inclusion s'il ne peut se distancer de ses biais au sujet des expériences vécues (Dewey, 1964; Stone *et al.*, 2016). Par exemple, une direction d'école peut croire qu'une pratique inclusive employée avec succès auparavant auprès d'un.e autre EBEP s'avère automatiquement gagnante pour un.e autre EBEP au lieu de voir chaque élève comme une personne unique. Pour contrer ce problème, des formations en matière d'inclusion scolaire portant

sur l'unicité des besoins de chaque EBEP peuvent être élaborées (Stone *et al.*, 2016).

Les expériences formatrices et informatrices

Lorsque nous discutons d'une expérience de vie en tant qu'«expérience formatrice» (*formational experience*) (Sider *et al.*, 2017), nous faisons référence à un défi déstabilisant (*disorienting dilemma*) (Mezirow, 2006), ou encore un «incident critique» (*critical incident*) (Yamamoto *et al.*, 2014). Ce sont des expériences de vie positives ou négatives constituant des expériences d'apprentissage pour les leaders scolaires. Toutefois, une expérience de vie n'est pas automatiquement synonyme d'une expérience d'apprentissage ; pour que l'expérience constitue un apprentissage, celle-ci doit avoir amené les directions d'école à réfléchir et à identifier des activités et des conversations qui les renseignent sur une transformation dans leurs pratiques de leadership en matière d'inclusion (Sider *et al.*, 2017). Partant de ce constat, une expérience d'apprentissage résulte donc d'une réflexion qui amène une DELF à penser et à faire autrement vis-à-vis de l'inclusion scolaire des EBEP. Cette expérience constitue aussi une expérience informatrice, puisqu'elle renseigne les personnes formant les enseignant.e.s et les directions d'école au sujet des réalités diverses sur le terrain et de solutions potentielles qu'elles peuvent enseigner à cet égard (Villella, 2021).

Le leadership transformatif

De nombreuses recherches nous renseignent sur le leadership pédagogique des directions d'école. À présent, à notre connaissance, il n'y a aucune étude montrant que l'amélioration de l'élève se produit sans le leadership de la direction d'école (Rodgers *et al.*, 2016). Toutefois, selon la théorie de leadership privilégiée, les chercheurs présentent différentes nuances qui existent au sujet de la manière dont les directions d'école influencent, par leur leadership, l'expérience estudiantine. Pour Godin *et al.* (2004), le leadership scolaire en contexte minoritaire francophone devrait être axé sur le patrimoine, c'est-à-dire que les directions d'école devraient jouer un rôle important pour rendre vivantes la langue et la culture françaises au Canada. De son côté, Leithwood (2012, 2013) estime que le leadership transformationnel est axé principalement sur l'efficacité et la gestion organisationnelle. Ces deux facteurs améliorent le rendement académique d'un plus grand nombre d'élèves, d'après cet auteur.

D'autres modèles de leadership existent aussi. Selon la perspective du leadership transformatif (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Gélinas-Proulx et Villella, 2022 ; Villella *et al.*, soumis ; Shields, 2010, 2013), ce leadership scolaire porterait autant sur le bien-être que la réussite scolaire de chaque élève selon une perspective d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Certaines recherches empiriques abordent le leadership et l'inclusion des EBEP au Québec en ce qui concerne l'adaptation scolaire (DeLuca, 2013 ; Rousseau *et al.*, 2017). Toutefois, nous notons qu'il peut exister différents types de leadership pour l'inclusion scolaire (Thibodeau *et al.*, 2016), donc il n'existe pas de recette magique à ce sujet. Toutefois, nous remarquons que cette littérature est plus souvent écrite pour un contexte majoritaire. Pourtant, le besoin d'étudier le leadership, l'inclusion scolaire et la francophonie, et plus particulièrement en contexte minoritaire, existe aussi.

L'approche méthodologique

Afin d'atteindre l'objectif de l'article, nous avons analysé des données primaires au sujet des incidents critiques vécus par les DELF. En ce qui concerne l'inclusion des EBEP, notre perspective qualitative/interprétative de la recherche ainsi que notre posture épistémologique sont non seulement pragmatiques mais aussi deweyennes. D'un côté, une perspective deweyenne nous incite à concevoir l'inclusion scolaire à la fois comme un programme scolaire et un contexte d'apprentissage (Stone *et al.*, 2016). De l'autre, l'inclusion scolaire sert à contrer l'inverse : l'exclusion des personnes et groupes marginalisés (Stone *et al.*, 2016).

Le déroulement de l'étude élargie dont les données de l'article sont issues

Il nous importe de décrire plus en profondeur l'ensemble de l'étude empirique dont il est question, puisque les données de cet article sont tirées de la troisième phase de celle-ci. Dans une étude connexe et préliminaire, Sider *et al.* (2017) ont examiné les défis quotidiens rencontrés par les directions d'école au sujet des EBEP. L'un des résultats de cette recherche a été une incitation à utiliser des incidents critiques

comme moyen d'examiner les types d'expériences que les directions d'école ont identifiés comme ayant une influence significative sur leur perception quant à la création d'une école inclusive pour les EBEP. Un financement du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) a été obtenu, et après l'obtention d'une approbation éthique, une étude canadienne a été élaborée.

La question de recherche de l'étude pancanadienne mentionnée a été la suivante : quels types d'incidents critiques les directions d'école identifient-elles comme étant formateurs pour le soutien des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (EBEP), d'une part, et comment les directions d'école favorisent-elles l'inclusion scolaire, d'autre part? À ce titre, 285 leaders en éducation ont participé à notre recherche : 275 participant.e.s étaient des directions d'école au Canada en provenance de communautés urbaines et rurales de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de Terre-Neuve-et-Labrador. Les dix autres participant.e.s comprenaient des responsables du système scolaire, tels que des directions générales et des consultants responsables des services et du soutien en éducation spécialisée. Notre article porte sur les réponses de sept DELF du Québec, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario ayant participé à une entrevue semi-dirigée individuelle d'une durée d'environ 40 minutes parmi les 46 entrevues menées au total. Elles étaient les seules leaders d'expression française à vouloir faire une entrevue.

En octobre-novembre 2017, 275 directions d'école et directions adjointes, ainsi que 10 responsables au niveau du système scolaire, ont rempli un questionnaire. L'objectif était de brosser un premier portrait de la formation de base et des expériences qu'elles et ils avaient acquises dans le domaine de l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers, ainsi que des renseignements sur les expériences générales en matière de leadership des participant.e.s. Le questionnaire comprenait des questions ouvertes pour identifier les expériences clés ayant éclairé leurs points de vue sur le leadership en matière d'inclusion. Celui-ci a été rempli via Qualtrics sur un site Web sécurisé et a pris environ 20 à 30 minutes.

En novembre 2017 et mars 2018, des entrevues de suivi semi-dirigées avec un sous-ensemble de 7 directions d'école de langue française et 33 directions de langue anglaise ont eu lieu. Afin de garantir un échantillonnage de variation maximum, l'équipe de recherche a identifié les participant.e.s après avoir examiné les réponses au questionnaire, en veillant aux facteurs de représentativité suivants : sexe, langue de travail (français/anglais), palier scolaire (élémentaire et secondaire), et chacune des provinces sélectionnées pour cette étude.

En décembre 2017 et mars 2018, les données du questionnaire ont permis d'identifier les consultants et les agents de supervision responsables des participant.e.s aux services d'éducation des EBEP. Des entrevues semi-dirigées ont eu lieu auprès de cinq de ces autres responsables de l'éducation. Ils ont été invités à réfléchir sur leur perception du leadership en matière d'inclusion dans la langue officielle canadienne de leur choix.

Le portrait général des DELF participantes

Les directions d'école de langue française de notre article sont non seulement toutes des femmes, mais aussi des leaders scolaires d'expérience. Elles possèdent entre 5 et 14 ans d'expérience en administration scolaire et ont passé de nombreuses années en enseignement. Enfin, aucune DELF n'en était à sa première année à la direction de son école; ce n'est donc pas un enjeu à considérer. Toutefois, nos DELF ont travaillé — et travaillent — à différents paliers scolaires. D'abord, au moment de l'étude, trois DELF travaillaient à l'école élémentaire⁴, mais deux d'entre elles ont déjà travaillé au secondaire. Puis, deux autres DELF étaient responsables d'écoles ayant des paliers élémentaires et secondaires. Ensuite, une DELF travaillait dans une école secondaire.

En outre, les sept DELF œuvrent en contextes scolaires francophones canadiens. Ces contextes sont toutefois différents les uns des autres : certaines DELF travaillaient en contexte majoritaire au moment de l'étude alors que les autres DELF se situaient en contextes minoritaires. D'une part, deux DELF travaillaient au Québec. D'autre part, une DELF se situait au Nouveau-Brunswick et quatre DELF œuvraient en Ontario. Alors que le Québec est la seule province unilingue francophone et que le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue selon la Charte canadienne des droits et libertés de 1982, l'Ontario n'a que vingt-six régions désignées où l'offre des services en français est obligatoire, selon la Loi de 1986 sur les services en français. Trois des DELF ontariennes travaillaient

⁴ Au Québec, on appelle ce palier l'école primaire.

dans des régions désignées. Même si toutes nos DELF sont des femmes et des leaders expérimentées, ce bref portrait nous permet de mettre en exergue qu'elles ne vivent pas la même réalité en tant que leaders scolaires ni à titre de francophones ni à titre de femmes en tant que leaders.

La collecte de données et le déroulement de la recherche

Notre article est fondé sur les résultats des entrevues semi-dirigées menées lors de la collecte de données (Savoie-Zajc, 2011, 2018), puisqu'elle contribue à une compréhension approfondie de trois dynamiques particulières : (1) la dynamique entre la DELF et la personne marginalisée; (2) la dynamique entre la DELF et le reste de la communauté scolaire; ainsi que (3) la dynamique entre la DELF (le Moi) avec elle-même (le Soi) (Yamamoto *et al.*, 2014).

Un membre francophone de l'équipe de recherche a mené les entrevues avec les sept DELF présentées dans cet article, soit en face à face, soit par téléphone. Ces entrevues ont duré environ de 30 à 45 minutes. Toutes les entrevues ont été enregistrées et transcrites. Les transcriptions ont également été retournées aux participantes afin de confirmer que celles-ci représentaient fidèlement leurs réponses. Nous avons analysé les sept entrevues menées en français à partir d'une approche inductive générale de Blais et Martineau (2006). Grâce à cette approche, nous avons identifié des thèmes, des sous-thèmes et des catégories et sous-catégories ayant émergé des données. L'un des thèmes ayant émergé en ce qui concerne l'inclusion scolaire a été la violence à l'école par les EBEP.

Les limites de l'étude et de cet article

Toute recherche contient des limites et la nôtre n'y fait pas exception. Deux limites seront abordées ici. D'un côté, dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas demandé aux participant.e.s de définir à proprement dit leur conception de l'inclusion avant de leur demander de décrire leurs actions quotidiennes à cet effet. Par conséquent, nous avons remarqué que certaines directions d'école ont entremêlé l'utilisation des mots «intégration» et «inclusion». Or, ces notions sont cependant très différentes selon les relations de pouvoir (Dalley, 2014, 2020) ainsi que selon la répartition des ressources (Prud'homme *et al.*, 2011).

De l'autre côté, dans cet article, nous discutons des défis et des enjeux associés à des incidents critiques violents ou agressifs vécus par les sept DELF ayant participé à une entrevue. Cependant, les DELF de l'étude ayant participé au questionnaire en ligne (ainsi que les DELF présentées dans cet article) vivent également d'autres types d'incidents critiques qui seront décrits et interprétés lors de l'élaboration d'articles futurs. Ainsi, même si nos résultats ne sont pas généralisables selon les critères de rigueur traditionnels associés à la taille de cet échantillon lors d'une recherche qualitative/interprétative, elles sont transférables aux contextes similaires (Savoie-Zajc, 2018). Par exemple, les incidents critiques en question abordés dans cet article concernent des paliers scolaires particuliers, soit l'élémentaire et le secondaire. Cependant, il reste que ces résultats nous donnent néanmoins un aperçu de multiples réalités auxquelles sont confrontées certaines DELF au Canada en ce qui concerne l'inclusion des EBEP. Ces résultats peuvent amener une DELF à réfléchir à des expériences similaires vis-à-vis des incidents violents en contexte scolaire. Enfin, cette réflexion sur l'expérience similaire peut briser le sentiment d'isolement que certaines directions d'école peuvent ressentir lors d'incidents critiques (Sider *et al.*, 2021).

À ce titre, la section qui suit portera sur les thèmes ayant été dégagés des données des entretiens avec les sept DELF ainsi que l'ensemble des directions d'école interviewées. Ces thèmes sont les suivants : 1) la violence et les comportements agressifs en tant qu'enjeu principal de nos DELF; 2) la violence et les comportements agressifs selon les paliers scolaires; 3) les comportements, l'école, les parents et les services spécialisés, et; 4) les effets de la violence et des comportements agressifs sur le climat scolaire.

Les résultats

L'analyse des entrevues menées en français lors de la troisième phase de cette étude nous permettra de présenter les résultats liés à notre question de recherche, et plus particulièrement, les résultats associés à l'atteinte des objectifs de l'article. Nous présenterons les types de violence et de comportements agressifs étant les enjeux principaux des participantes en ce qui concerne leur leadership et l'inclusion scolaire.

Nous mettrons en exergue : les différences en matière de comportement soulignées entre les paliers scolaires; le rapport entre les comportements, l'école, les parents et les services spécialisés; ainsi que les effets de la violence ou des comportements agressifs sur le climat scolaire. Les questions de recherche pour cet article étaient les suivantes : quels sont ces violences et ces comportements agressifs ? Comment influencent-ils l'inclusion ?

La violence et les comportements agressifs : l'enjeu principal de nos DELF

Nos données indiquent que les sept DELF interviewées se perçoivent comme des leaders pédagogiques, qu'elles passent beaucoup de temps sur le terrain de l'école et qu'elles veulent aider le personnel scolaire à répondre aux besoins diversifiés des EBEP. Selon notre analyse, elles perçoivent toutes que la gestion de la santé mentale, et plus précisément la gestion de la violence et des comportements agressifs des EBEP, constitue le plus grand enjeu lié à l'inclusion scolaire. Une DELF exprime cet enjeu comme suit :

Les enfants ayant des troubles de comportement sont habituellement capables de fonctionner en classe au niveau intellectuel, mais ils vont péter leur coche à un moment donné. Au moment où ils ont besoin d'être retirés, ils sont reçus par des intervenants qui peuvent aider l'élève à reprendre contrôle de leur vie.

Une autre DELF nous fournit un exemple : « le garçon qui avait de la difficulté, il se tapait sur la chaise, en 7-8-9⁵, pendant des heures là, ça fonctionne pas ». Nous voyons que le comportement violent ou agressif des EBEP vient influencer leur rendement et le climat de la salle de classe.

La violence et les comportements agressifs selon les paliers scolaires

Les incidents violents se manifestent de la maternelle à la fin du secondaire. Cependant, ceux-ci se présentent différemment au palier élémentaire qu'au secondaire. Alors que la violence à l'élémentaire se produit plus souvent devant les autres, les incidents violents des EBEP au secondaire se manifestent aussi envers eux-mêmes. Selon une DELF ayant travaillé aux deux paliers :

Les jeunes qui affichent des comportements extériorisés, mais qui sont vraiment plus jeunes là, de maternelle à 6^e année par exemple... [ils] ont des besoins au niveau de la santé mentale... J'ai aussi des jeunes dans les hôpitaux... et qui sortent des centres de détention.

Elle croit qu'un lien existe entre le comportement et les besoins en santé mentale.

Le palier élémentaire

À l'élémentaire, la violence et les comportements agressifs des EBEP sembleraient se manifester plus souvent devant les autres. Du point de vue de nos DELF, la violence et les comportements agressifs sont plus souvent présents chez les EBEP du cycle préparatoire (maternelle et jardin d'enfants) et du premier cycle de l'élémentaire (1^{re} et 2^e années). Une DELF de l'élémentaire fait remarquer ce qui suit au sujet du comportement d'un EBEP sur le climat de la salle de classe : « cet étudiant de la troisième année, les élèves, ils subissent ». Une autre DELF travaillant à l'élémentaire explique ce qui arrive lorsqu'une équipe-école a épuisé ses moyens pour aider les élèves ayant des problèmes en matière de comportement :

C'est certain qu'il va arriver, parfois, pour certains élèves, qu'on va recommencer un transfert dans une école spécialisée avec des services plus pointus ou spécifiques, mais quand on arrive à faire cette recommandation-là c'est parce que l'école est pas capable de répondre aux besoins des enfants.

Au sujet des incidents critiques portant sur la violence et les comportements agressifs partagés par nos DELF, nous avons remarqué que peu d'entre elles font mention d'une situation concernant spécifiquement un.e EBEP ayant un comportement violent, agressif ou d'autorégulation inscrit.e en quatrième ou en

⁵ Il s'agit des cours de secondaires 1 et 2 au Québec.

cinquième année.

Le palier secondaire

Nos DELF indiquent que la violence et les comportements agressifs des EBEP se manifestent plus souvent envers eux-mêmes à l'école secondaire que devant ou envers les autres membres de la communauté scolaire. Une DELF ayant été responsable de paliers élémentaire et secondaire nous éclaire sur ce sujet. Elle indique avoir des «élèves qui ont des besoins particuliers avec des comportements intériorisés, comme par exemple... des troubles d'automutilation... on a des tentatives de suicide et tout ça. Des fois, on reçoit des élèves qui ont des poursuites judiciaires». Une autre DELF ayant travaillé au secondaire mentionne :

Il est arrivé des situations qui fait en sorte que, au niveau de la santé mentale de nos élèves, ils sont pas mal ébranlés... C'est entre les jeunes, t'sais, qui se passe des situations... des genres de harcèlement au téléphone... et que des jeunes ne se présentaient plus à l'école.

Donc, les comportements au palier secondaire ne sont pas uniquement intériorisés aux dires de certaines de nos DELF.

Le comportement, l'école, les parents et les services spécialisés

Toutes nos DELF ont parlé de l'importance de services spécialisés scolaires-communautaires intégrés afin d'atteindre l'inclusion des EBEP. De l'ensemble des propos de nos participantes au sujet des incidents violents des EBEP, nous avons constaté que les deux DELF ayant des qualifications avancées en matière d'adaptation scolaire n'ont pas fait mention des services spécialisés intégrés; elles se sont plutôt organisées à l'interne pour répondre aux besoins des élèves, par exemple, en faisant des interventions directes auprès des élèves, en offrant du coaching ou du mentorat au personnel, ou en animant un cercle de lecture axé sur l'inclusion auprès du personnel enseignant dans le contexte d'une réunion du personnel. Certaines de nos DELF n'ont cependant pas l'appui des fournisseurs de services spécialisés ni l'appui parental nécessaire pour comprendre le comportement de l'EBEP. Une DELF du palier élémentaire mentionne ce qui suit :

Il y a un élève qui a beaucoup de difficulté, à la maternelle, au niveau de l'autorégulation. On a appris ça, deux mois après, quand tout allait mal... ça m'a amenée à questionner les fournisseurs de ces services-là... le parent aurait dû nous les dévoiler, mais il ne l'a pas fait... on aurait pu éviter certaines situations qui se sont produites.

Toutefois, d'autres DELF font mention de succès qu'elles vivent en ce qui concerne les partenariats externes. Une DELF ayant travaillé aux deux paliers scolaires explique :

En collaboration justement avec le psychologue ou la psychoéducatrice, on va guider les actions des enseignants pour que, on puisse maximiser l'apprentissage des enfants si c'est des difficultés d'apprentissage ou encore améliorer les comportements positifs d'un enfant qui aurait des difficultés comportementales ou sociales.

Les décisions des parents et des intervenant.e.s en matière de services intégrés sur le plan du partage d'informations contribuent à l'inclusion/l'exclusion de l'EBEP en contexte scolaire.

Les services intégrés impliquent aussi l'inclusion d'autres membres de l'équipe-école dans la salle de classe d'après cette DELF d'une école secondaire :

Étant donné qu'on veut être une école inclusive puis qu'on a identifié, c'était quoi pour nous l'inclusion... comment que votre enseignante-ressource peut vous aider? C'est là qu'on a commencé à parler, bon, des services intégrés pis de vous aider, de vous apporter leur expertise au niveau des troubles d'apprentissage et tout ça.

Une autre DELF du palier secondaire rappelle l'importance du travail d'équipe :

C'est tout un travail d'équipe tout ça... je parle de la résolution conjointe des problèmes alors c'est vraiment basé sur la recherche aussi, beaucoup, surtout pour les adolescents, pour en arriver à avoir des changements de comportement ou arriver à avoir des solutions.

En d'autres termes, les partenariats pour l'inclusion de l'élève tiennent aussi compte des partenariats internes.

Les effets de la violence et des comportements agressifs sur le climat scolaire

Aux dires des mêmes sept participantes, la violence et les comportements agressifs des EBEP ont un impact négatif sur le climat scolaire. Selon elles, les membres du personnel peuvent vivre difficilement l'impact de ces comportements des EBEP. Une DELF du palier secondaire indique que cet enjeu n'est pas toujours facile pour elle à gérer auprès du personnel :

Très grand...Ça peut être un défi au niveau du comportement. Je dirais que c'est pas la majorité, mais pour certains membres du personnel c'est difficile de comprendre. Il faut quasiment avoir des aides visuelles pour dire : as-tu fait ci ? As-tu fait ça ?

L'incident violent ou agressif de l'EBEP devient l'affaire de toute la communauté scolaire.

Une autre DELF travaillant à l'élémentaire renchérit ce qui précède par rapport à l'impact des incidents violents des EBEP sur le personnel scolaire en indiquant plus spécifiquement cet impact sur les enseignant.e.s. Pour ce faire, elle aborde les effets de la violence et des comportements agressifs des EBEP sur les enfants aussi :

Et, aujourd'hui, le défi le plus important, c'est le comportement parce qu'il n'y a rien qui va être enseigné dans la classe si on n'a pas un climat approprié pour que les élèves apprennent... Je vois... de grands pédagogues se casser la gueule avec cette affaire-là... Les enseignants démissionnent très souvent.

Selon les propos de cette DELF, le comportement violent ou agressif des élèves peut avoir une incidence sur la rétention du personnel. Enfin, une DELF du palier élémentaire explique :

Un élève de première année où on voit des problèmes de comportement qui s'intensifient puis l'enseignante... d'expérience se sent dépassée par l'expérience parce que tout ce qu'elle semble mettre en place ne fonctionne pas... on a fait une rencontre avec tous les professionnels de l'école... moi, j'étais présente, l'enseignante était présente, et on a vraiment fait une résolution de problème là.

De ces citations, nous pouvons constater que l'appui de la direction d'école et des services spécialisés s'avère nécessaire pour assurer la réussite et le bien-être de l'enseignant.e et des enfants concernés.

La discussion

Étant donné que les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables en raison du nombre limité de participant.e.s, nous présenterons certains constats concernant les enjeux auxquels sont confrontées les sept DELF ayant participé à une entrevue semi-dirigée lors de notre étude pancanadienne portant sur l'inclusion des EBEP. Rappelons que la question de recherche de l'étude était : quels types d'incidents critiques, les directions d'école identifient-elles comme étant formateurs quant au soutien des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, d'une part, et comment les directions d'école favorisent-elles l'inclusion scolaire, d'autre part ? Cependant, en analysant les données en fonction de cette question, nous avons découvert que la violence et les comportements agressifs des EBEP sont des enjeux liés à l'inclusion scolaire, selon ces sept DELF. Dans l'article, nous nous sommes donc limités à répondre à la

question suivante : quels sont ces violences et ces comportements agressifs? Comment influencent-ils l'inclusion?

La progression de la violence et des comportements agressifs

Dans le cas de notre étude, nous avons découvert que la violence et les comportements agressifs constituent un enjeu important pour l'inclusion scolaire des EBEP et le leadership des DELF. Aux dires de Mueller *et al.* (2019), les études à grandes échelles ont toutefois tendance à réduire une difficulté ou un handicap à une dynamique binaire : avoir une difficulté ou un handicap, ou ne pas en avoir, donc il importe de remettre en question ce que les informations nous indiquent et comment le grand public les interprète. Une évaluation approfondie du climat scolaire peut faciliter une compréhension plus nuancée des différentes dimensions dudit climat qui varient selon le contexte afin de mieux planifier les interventions (McMahon, 2018).

En analysant nos résultats, nous observons, d'abord, qu'il existe une progression en matière de la sévérité des incidents critiques impliquant les EBEP que les DELF gèrent, de la maternelle au secondaire. Lors des premières années de scolarité, les EBEP semblent plus souvent éprouver des problèmes d'autorégulation qui se manifestent devant les autres. À l'inverse, la sévérité des incidents critiques concernant les EBEP au secondaire progresse et peut aussi englober des comportements plus intériorisés, c'est-à-dire la violence et les comportements agressifs envers soi. Dans les deux cas, la violence et les comportements agressifs ont une influence sur le rendement académique et le bien-être des EBEP, donc, sur leur inclusion. Ce constat concorde avec Savina (2020) qui souligne que l'enfant d'âge préscolaire et l'élève de l'école élémentaire ayant une faible autorégulation sont susceptibles de vivre de tels futurs défis à ce sujet. Pour leur part, Bowen *et al.* (2018) précisent que le développement des habiletés d'autorégulation chez l'enfant constitue un facteur essentiel en l'absence de difficultés d'adaptation chez l'élève. Mais, aux dires de nos participantes, les tentatives d'inclusion scolaire des EBEP peuvent influencer, négativement ou positivement, le rendement et le bien-être des autres élèves et du personnel scolaire. Même si certaines DELF reconnaissent que la violence et les comportements agressifs peuvent avoir un impact négatif sur le personnel enseignant, celles-ci ne nomment pas ou peu l'impact spécifique dont il est question. Cependant, nous savons que 38 % des membres ayant participé à l'étude de la FEEO (2017) souffrent de stress, d'une blessure ou d'une maladie causés par de la violence au travail de la part des élèves ayant des comportements agressifs (FEEO, 2017, p. 3). Pourtant, le personnel enseignant peut non seulement être témoin de la violence, mais il peut aussi en être la victime, entre autres (Bowen *et al.*, 2018). Aux dires d'une DELF du palier élémentaire, la violence et les comportements agressifs peuvent aussi être un enjeu influençant le décrochage du personnel enseignant de la profession.

En ce qui concerne l'influence de la violence et des comportements agressifs sur le leadership des DELF, il est intéressant de noter que toutes les participantes de notre étude expriment qu'elles interviennent directement dans la résolution des problèmes concernant les EBEP. Eranil (2017) indique que le personnel enseignant perçoit qu'une relation importante existe entre un climat scolaire positif et le leadership éthique des directions d'écoles élémentaires. Toutefois, selon l'étude de la FEEO (2017), seul.e.s 50 % des enseignant.e.s ayant rapporté des incidents critiques de violence perçoivent que les directions d'école ont effectué des suivis vis-à-vis des comportements agressifs. Nous retenons de cet écart la possibilité que certaines directions d'école et certains membres du personnel enseignant n'aient peut-être pas la même perception des actions constituant une intervention en matière de la gestion du comportement violent ou agressif des EBEP, ou encore de l'inclusion scolaire.

Selon nos observations, non seulement les sept DELF de notre étude consacrent du temps à l'inclusion scolaire, mais elles doivent aussi posséder des compétences plus complexes à ce sujet au fur et à mesure que les EBEP grandissent. Les sept DELF n'ont pas toutes les compétences pour répondre aux besoins des EBEP; elles n'ont pas accès aux ressources pour le faire non plus. Wang *et al.* (2018) soulèvent que l'intensification du travail des directions d'école constitue un facteur dissuasif, surtout pour le recrutement et la rétention de la relève en administration scolaire, puisque la nature même du travail en administration scolaire est en évolution. St-Germain et Boucher (2016) constatent que les responsabilités du poste de la direction d'école par rapport aux ressources disponibles au siège social ou au ministère de l'Éducation pour relever les défis sur le terrain représentent des facteurs dissuasifs pour le personnel enseignant désireux d'accéder à un tel poste. Cependant, nous retenons des propos de nos

sept DELF que les meilleures ressources en matière d'inclusion des EBEP ne fonctionnent pas toujours, car la violence et les comportements agressifs ne sont pas cent pour cent prévisibles.

De l'ensemble des propos des DELF, nous constatons que les partenariats peuvent constituer un service préventif et un service en réponse à un incident critique qui s'est produit lors d'une tentative d'inclusion de l'EBEP. Toutefois, certaines DELF ne perçoivent pas positivement la rétention d'information de la part des familles ou des fournisseurs de services spécialisés, puisque ces informations auraient pu potentiellement prévenir un incident critique concernant l'EBEP. À ce titre, il nous importe de souligner que 23 % des membres de la FEEO (2017) pensent que l'administration scolaire ne prend pas ou peu d'actions pour prévenir ou empêcher la récurrence des incidents critiques de violence. Donc, encore une fois, il se peut que les DELF et les enseignant.e.s ne partagent pas la même vision de ce qu'est une action préventive en matière du comportement violent ou agressif chez les EBEP, ou encore de l'inclusion scolaire en soi. Reid (2021) met en exergue que les directions d'école de son étude tentent de comprendre des situations ambiguës et que les attentes en matière d'emploi qui continuent d'évoluer pourraient accroître le roulement et l'épuisement des directions d'école, en plus d'entraîner d'autres effets négatifs, comme le manque de candidat.e.s qualifié.e.s et intéressé.e.s à occuper un tel poste.

Nos constats soulèvent un questionnement au sujet de la perception des DELF au sujet du leadership inclusif : comment les DELF de notre recherche exerceraient-elles un leadership scolaire inclusif des EBEP qui tient compte aussi de la réussite et du bien-être du personnel scolaire ? Les données recueillies lors des entrevues nous renseignent peu sur ce sujet. Mais il s'agit d'une future piste de réflexion pour l'avancement des connaissances portant sur le leadership inclusif des DELF. Enfin, en analysant la description de certains incidents critiques auxquels sont confrontées les DELF, nous observons que les enjeux associés à l'inclusion scolaire, ainsi que la violence et les comportements agressifs des EBEP, dont certains sont liés à des troubles de santé mentale, ne laissent aucune DELF indifférente.

La conclusion

Toutes les DELF de cette étude tentent d'appuyer le personnel sur le plan pédagogique lorsque les enseignant.e.s sont confronté.e.s à divers défis de santé mentale chez les élèves. Or, les participantes pouvant en même temps favoriser l'inclusion des EBEP et prévenir les effets de la violence et des comportements agressifs sur le climat scolaire sont les DELF ayant suivi une formation universitaire avancée en matière d'adaptation scolaire, en français. Ce sont elles qui gèrent plus souvent la violence et les comportements agressifs des EBEP avec les membres de l'équipe-école, sans appui, ou encore avec un appui minimal, de la part d'intervenant.e.s externes. Ce constat est particulièrement important et à retenir au sujet de l'inclusion des EBEP puisque certaines DELF ont exprimé de la difficulté à accéder à des services externes. La violence et les comportements agressifs d'autorégulation que gèrent les DELF de notre article sont les suivants : des crises, des traumatismes, de l'automutilation, des tentatives de suicide, du harcèlement et des casiers judiciaires. Alors que certaines violences et comportements agressifs qu'elles gèrent sont directs, d'autres comportements sont indirects (Beaumont *et al.*, 2014).

Bien que les équipes-écoles passent des heures à se préparer à des incidents violents, la recherche empirique n'a pas accordé assez d'attention à l'examen de la violence et des comportements agressifs lors de l'inclusion scolaire des EBEP en contextes francophones au Canada. Nous ne connaissons peu sur la violence et les comportements agressifs que les DELF et le personnel scolaire doivent gérer de manière plus régulière si on se fie aux études de la FEEO (2017), de la CBC/SRC (2019), de l'Université d'Ottawa (Santor *et al.*, 2019) et de Bowman *et al.* (2018).

Que peuvent apprendre les DELF travaillant dans un contexte où une augmentation de la violence et des comportements agressifs des EBEP existe au sujet de l'inclusion scolaire de ces derniers ? Premièrement, il est important que les DELF rappellent au personnel scolaire que la violence ou les comportements agressifs des EBEP représentent un moyen de communication, et non pas *de facto* un trouble de santé mentale (APA, 2013 ; Sider et Villella, 2020). Ces incidents critiques peuvent, en effet, aider l'équipe-école à mieux comprendre la dynamique inclusion-exclusion scolaire des EBEP. De plus, les DELF peuvent envoyer un message clair à la communauté que les EBEP sont des membres à part entière de l'école et d'une société démocratique.

Deuxièmement, les DELF peuvent tirer des leçons des enjeux d'inclusion scolaire, puisqu'un manque de formations formelle et non formelle existe. La violence et les comportements agressifs leur donnent

l'occasion de réfléchir à la manière dont elles réagissent et pourraient être plus proactives avec l'aide de partenaires internes et externes pour éviter certains incidents critiques similaires chez l'EBEP afin que ceux-ci ne se reproduisent plus à l'avenir. Par exemple, l'élaboration d'études de cas narratifs peut contribuer à ce processus d'apprentissage. Dans le cadre de cette étude, nous en avons élaboré un certain nombre — en français et en anglais — concernant divers incidents critiques. En partenariat avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, notre équipe de recherche a également développé un certain nombre d'éléments pour soutenir l'apprentissage professionnel des DELF. Certaines ressources sont disponibles gratuitement, et en français, sur le site Web de notre équipe de recherche, telles que celle-ci : https://www.oct.ca/-/media/PDF/Exploring%20Leadership%20Practices%20through%20Case%20Inquiry/ExplLdrshpPrctcsCseInqry_fr_web.pdf (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2018; Sider *et al.*, 2017).

Troisièmement, les autres leaders du système, tels que les directions générales, auraient intérêt à soutenir les DELF qui souhaitent se perfectionner et favoriser l'inclusion scolaire des EBEP ; ensemble, ils pourraient élaborer des stratégies préventives sur le plan systémique afin de réduire la probabilité que des incidents critiques, notamment la violence et les comportements agressifs, se produisent, et ce, pour le bien-être et la réussite de tou.te.s. Les gouvernements provinciaux, les conseils scolaires — y compris ceux qui desservent des communautés minoritaires de langues officielles — pourraient mettre en place des ressources supplémentaires pour aider les DELF et leur personnel scolaire à favoriser l'inclusion scolaire de l'EBEP. Les gouvernements pourraient aussi rendre compte publiquement des incidents critiques à la communauté scolaire de manière transparente tout en assurant la confidentialité et l'anonymat, comme les garderies le font déjà en Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2019). Il est important de non seulement élaborer une base de données pour mieux comprendre les problèmes sous-jacents des EBEP, mais aussi de l'utiliser et de l'analyser. Ainsi, il est essentiel que des ressources adéquates soient allouées au soutien des DELF, de leurs équipes, ainsi qu'à la cueillette et l'analyse des données.

Puis, les DELF auraient intérêt à avoir leur mot à dire sur la manière dont ces ressources sont allouées et réparties au sein de l'école, compte tenu de leur connaissance approfondie de la communauté locale et élargie, et selon une perspective de leadership transformatif axée sur l'inclusion scolaire de tou.te.s. Enfin, même si la violence et les comportements agressifs sont en augmentation dans certaines écoles canadiennes, comme le témoignent certaines études, ces incidents critiques ne devraient pas dissuader les DELF de développer un leadership transformatif favorisant des écoles inclusives et équitables. Au contraire, ces incidents critiques pourraient les amener à rejeter le *statu quo* pour trouver de meilleures façons de soutenir chaque EBEP au sein de son école locale, ainsi que d'appuyer le personnel scolaire, puisque l'inclusion scolaire demeurera incontournable.

La bibliographie

- American Psychological Association (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* [DSM], 5^e édition.
- Bélanger, N. et Duschene, H. (2010). Introduction : des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélanger et H. Duschene (dirs.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 1-16). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf
- Beaumont C., Leclerc D. et Frenette É. (2014). Portrait de la violence dans les écoles du Québec. Rapport du groupe de recherche SEVEQ. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Bouchard, L., Batista, R. et Colman, I. (2018). « Santé mentale et maladies mentales des jeunes francophones de 15 à 24 ans : données de l'Enquête sur la santé dans les collectivités, Santé mentale 2012 », *Minorités linguistiques et société - Linguistic minorities and society*, 9, p. 227-245.

- Bouchard, L., Colman, I. et Batista, R. (2018). Santé mentale chez les francophones en situation linguistique minoritaire. *Reflets*, 24 (2), 74 – 96. <https://doi.org/10.7202/1053864ar>
- Borri-Anadon, C., Potvin, M., Longpré, T., Pereira Braga, L. et Orange, V. (2018). La formation du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif de l'offre de cours de deuxième cycle en éducation. *Rapport de recherche*. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Portrait-2e-cycle-VF_v5.pdf
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morrissette, E. et St-Arnaud, A. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation (pp. 199-228). Dans Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) : *Rapport québécois sur la violence et la santé*. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_rapport_quebecois_violence_sante.pdf
- Common, D., Singh, A. et Taylor, C. (2019). "I thought he was dead": CBC survey reveals 4 in 10 boys are physically assaulted at school. *Canadian Broadcasting Corporation*. <https://www.cbc.ca/news/canada/school-violence-marketplace-1.5224865>
- Dalley, P. (2014). Assimilation, intégration, inclusion. Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire? Dans L. Carlson Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaires* (p. 13-31). Presses de l'Université Laval, 13-34.
- Dalley, P. (2020). From Africa to Teacher Education in Ontario. Dans A. Phelan, N. Ng-A-Fook et R. Kane (dir.), *Reconceptualizing Teacher Education Worldwide: A Canadian Contribution to a Global Challenge* (article 6). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Davids, N. et Whagid, Y. (2019) Educational Leadership Reconsidered: Re-Invoking Authority in Schools, *African Education Review*, 16(2), 36–49. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1257919>
- DeLuca, C. (2013). Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity. *Canadian journal of education*, 36 (1), pp. 305–48.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey on Education*. Selected Writings. Random House.
- Dupuis-McDonald, N. (2019, 25 octobre). Des incidents violents jamais signalés dans des écoles francophones en Ontario. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1361099/violence-education-intimidation-abus-sexuel-enfants-ontario-toronto-ottawa-timmins>
- Eranil, A. K. (2017). Relationship Between School Principals' Ethical Leadership Behaviours and Positive Climate Practices. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 100–112.
- Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario [FEEEO]. (2017). ETFO All-member workplace survey results. <https://www.etfo.ca/getmedia/e923ab5b-d5c0-4ec1-a263-0d5d090778e6/180123-ViolenceSurveyExecSummary.pdf>
- Gélinas-Proulx, A., IsaBelle, I. et Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'écoles de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4 (1), 73-88. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/G%E9linas_Alterstice4%281%29
- Gélinas-Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Revue canadienne de l'éducation*, 39 (1), 1-24. Société canadienne pour l'étude de l'éducation. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2017/1836>
- Gélinas-Proulx, A. et Villega, M. (2022). Transformative Leadership : Leading French-Language Schools in Canadian Contexts. Dans C. Shields et A. Gélinas-Proulx (Dirs.), *Leading for equity and social justice: Systemic transformation in Canadian education* (p. 60-86), University of Toronto Press.
- Gobeil, M. (2019, 24 octobre). Plus du tiers des jeunes Canadiens victimes de violence à l'école. Société Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1357099/violence-ecole-primaire-secondaire-canada-physique-sexuelle-sondage-etude>

- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18, 63-76. <https://doi.org/10.7202/1005350ar>
- Gouvernement de l'Ontario (2019). *Guide sur la délivrance des permis des centres de garde d'enfants*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2016. <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/pdfs/guide-delivrance-des-permis-des-centres-de-garde-denfants.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario (1990). *Loi sur les services en français*, L.R.O., 1990, chap. F32. <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90f32>
- Gouvernement du Canada (1982). *Charte canadienne des droits et libertés*, art.23 Partie 1 de la Loi constitutionnelle de 1982, annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada (R-U), 1982, c 11. <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-12.html>
- IsaBelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (2), 1-14. <https://id.erudit.org/iderudit/1043024ar>
- Laforest, J., Maurice, P. et Bouchard, L. M. (dir.). (2018). Rapport québécois sur la violence et la santé. Montréal : Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_rapport_quebecois_violence_sante.pdf
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M-O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la format. *Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_avril2018_vf.pdf
- Leithwood, K. (2012). Le cadre de leadership de l'Ontario 2012. Une discussion relative aux fondements de la recherche. Institut de leadership en éducation. Toronto, Canada. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CLO_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf
- Leithwood, K. (2013). Le Cadre de leadership de l'Ontario. Guide à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système pour la mise en application du cadre de leadership de l'Ontario (révisé). Institut de leadership en éducation. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre_de_leadership_de_lOntario.pdf
- Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. Dans P. Sutherland et J. Crowther (dirs.), *Lifelong learning: Concepts and contexts*. (p. 24–38). Routledge.
- McCull, M.A., Jaiswal, A., Jones, S., Roberts, L. et Murphy, C. (2017). A review of disability policy in Canada. Canadian disability policy alliance. <http://www.disabilitypolicyalliance.ca/wp-content/uploads/2018/01/A-Review-of-Disability-Policy-in-Canada-3rd-edition-Final-1-1.pdf>
- McMahon, S. D. (2018). Schools as vehicles to assess experiences, improve outcomes, and effect social change. *American journal of community psychology*, 61(3-4), 267-275.
- Ministère de l'Éducation [EDU]. (2011). *Reporting violent incidents to the ministry of education. Note/politique/program 120*. <http://etfohealthandsafety.ca/site/wp-content/uploads/2019/06/PPM-120-REPORTING-VIOLENCE-INCIDENTS-TO-MINISTRY-OF-EDUCATION.pdf>
- Morris, S., Fawcett, G., Brisebois, L. et Hughes, J. (2018). A Demographic, employment and income profile of Canadians with disabilities aged 15 years and over, 2017. *Canadian survey on disability reports*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-654-x/89-654-x2018002-eng.htm>
- Mueller, C. O., Forber-Pratt, A. J., et Sriken, J. (2019). Disability: Missing from the conversation of violence. *Journal of social issues*, 75(3), 707-725.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2018). *Explorer les pratiques de leadership. Études de cas pour appuyer les écoles inclusives*. https://www.oct.ca/-/media/PDF/Exploring%20Leadership%20Practices%20through%20Case%20Inquiry/ExplLdrshpPrctcsCseInqry_fr__web.pdf
- Organisation de la santé mondiale (2002). Rapport mondial sur la violence et la santé. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42545/9242545619_fre.pdf

- 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. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Reid, D. B. (2021). US principals' sensemaking of the future roles and responsibilities of school principals. *Educational management administration & leadership*, 49(2), 251-267
- Rodgers, W. T., Cal, P. et Skytt, J. (2016). Using cognitive coaching to build school leadership capacity: A case study in Alberta. *Revue canadienne de l'éducation*, 39 (3), 1-26.
- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (1), 71-88.
- Rousseau, N., Point, K. et Desmarais, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. 40 (2). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2373>
- Rutherford, C. (2019). CBC News investigates school violence with look at regional numbers. Canadian Broadcasting Corporation. <https://www.cbc.ca/news/canada/sudbury/violence-school-survey-cbc-investigates-1.5355553>
- Santor, D. A., Bruckert, C. et McBride, K. (2019). *Facing the facts: The escalating crisis of violence against elementary school educators in Ontario*. Université d'Ottawa. <https://educatorviolence.net/publications>
- Savina, E. (2020). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early childhood education journal*, 49, 493–501. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dirs.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3e édition), (p.123-146). Édition du nouveau pédagogique inc.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dirs.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour), (p.191-218). Édition du nouveau pédagogique inc.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational administration quarterly*, 46(4), 558–589.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative Leadership in Education: Equitable Change in an Uncertain and Complex World*. Routledge.
- Sider, S., Maich, K. et Morvan, J. (2017). School principals and students with special education needs: Leading inclusive schools. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-31. https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2017/07/Regular-2417-Sider.Final_June_21.pdf
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villegla, M., Ling, P. et Repp, C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of school principals in supporting students with special education needs. *Journal of research in special educational needs*, 21(2), 233-241. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515>
- Sider, S. et Villegla, M. (2020). School leadership and inclusive schools: Learning from violent incidents. *Canadian association of principals journal*.
- Sinclair, R. (2023, 8 février). Menaces, coups, morsures : récits d'enseignants de l'Outaouais victimes de violence. *Société Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1954417/enseignants-victimes-violence-outaouais>
- Société Radio-Canada. (2021, 1^{er} octobre). Un jeune attaqué violemment par un autre élève à la sortie de son école. *Société Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1828619/intimidation-violence-adolescent-ecole-shediac-nouveau-brunswick>
- Statistique Canada. (2018). Enquête canadienne sur l'incapacité, 2017. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181128/dq181128a-fra.htm>

- St-Germain, M. et Boucher, M. (2016). Les facteurs incitatifs et dissuasifs influençant le personnel enseignant dans sa décision de postuler ou non à une fonction de direction ou de direction adjointe. *Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement*. http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/D030971_FED785_bro.pdf
- Stone, J. P., Sayman, D. M., K. Carrero et Lusk, M. E. (2016). Thoughts on Dewey's democracy and (special) education. *Journal of thought*, Automne-hiver, 3–17. <https://www.jstor.org/stable/90010884>
- 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. Duschene, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck.
- Van Horne, S. M. (2011). *The principal's role in managing special education: Leadership, inclusion, and social justice issues* (Thèse de doctorat inédite). Université de Washington.
- Villella, M. (2021). *Piti, piti, zwazo fè niche li* (Petit à petit, l'oiseau fait son nid) : le développement d'une compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, formateurs bénévoles en *Ayiti*. Thèse non publiée. Recherche UO Research. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-26945>
- Villella, M., Deschênes, E. et Gélinas-Proulx, A. (soumis). Le leadership transformatif en contextes scolaires francophones minorisés au Canada pour l'inclusion des peuples autochtones et des perspectives autochtones.
- Wang, F., Pollock, K. E. et Hauseman, C. (2018). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian journal of educational administration and policy*, 185, 73.
- Yamamoto, J. K., Gardiner, M. E. et Tenuto, P. L. (2014). Emotion in Leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational management administration et leadership*, 42(2), 165–183. doi:10.1177/1741143213499260