

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

EXPLORATION DES DÉFIS DE GESTION ORGANISATIONNELLE LIÉS À
L'INSTAURATION DE PRATIQUES INCLUSIVES EN ÉDUCATION AU QUÉBEC
ET EN HAÏTI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANIELO CLAUDIMY THOMAS

JUIN 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À ma très chère tante Magella Thomas

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d’abord exprimer ma profonde gratitude à mon comité de direction de recherche, composé de Alain Huot et de Lise-Anne St-Vincent. Leur disponibilité, leurs conseils éclairés et la qualité de leur accompagnement ont été déterminants dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier mon épouse, Marguerite Charlotin, pour son amour et son appui indéfectible pendant le processus de rédaction de ce mémoire. Mes remerciements vont à mes amis Josué Sénat, Fedler Mételien, Salomon Éxius pour m’avoir généreusement accueilli au Québec pendant mes six (6) premiers mois.

Mes remerciements s’adressent aussi à mon camarade-étudiant, Mackenson Saintil pour ses conseils, ses commentaires et ses mots d’encouragement durant tout le processus de rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	5
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1. Intérêts pour la recherche.....	5
1.2. L'identification du problème	6
1.2.1. L'évolution de la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers au Québec et en Haïti.	6
1.2.2. L'éducation inclusive : vers une transformation des systèmes éducatifs et une valorisation de la diversité	9
1.2.3. L'état général de l'éducation inclusive au Québec	10
1.2.4. L'état général de l'éducation inclusive en Haïti	13
1.2.5. La gestion organisationnelle et l'instauration de pratiques inclusives.....	15
1.2.6. La question de recherche.....	19
CHAPITRE II	22

LE CADRE CONCEPTUEL	22
2.1. La diversité en éducation	22
2.2. L'éducation inclusive	26
2.2.1. L'inclusion scolaire	27
2.2.2. Les pratiques inclusives	28
2.3. La gestion organisationnelle et les défis liés à l'instauration des pratiques liées à l'inclusion scolaire	29
2.3.1. Les ressources humaines et le changement vers des pratiques inclusives	31
2.3.2. La gouvernance et la politique, et le changement vers des pratiques inclusives	33
2.3.3. Les ressources matérielles et le changement vers des pratiques inclusives	34
2.4. Les objectifs de recherche	34
CHAPITRE III	36
LA MÉTHODOLOGIE	36
3.1. L'analyse documentaire	36
3.2. La recension des écrits	37
3.3. Le corpus documentaire	39
3.4. Les instruments de collecte des données	40
3.5. L'élaboration des fiches de lecture	40
3.6. Le traitement pour l'analyse des données documentaires	41
3.7. L'analyse de contenu	42
CHAPITRE IV	45

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	45
I- La présentation du corpus documentaire.....	45
II- les défis liés à la gestion organisationnelle et les stratégies proposées par les écrits.....	48
4.1. Les défis liés aux ressources humaines pour l'éducation inclusive au Québec ...	48
4.1.1. La surcharge de travail et la pénurie de personnel spécialisé	48
4.1.2. La formation continue et la résistance au changement chez le personnel enseignant au Québec.....	49
4.1.3. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de ressources humaines pour l'éducation inclusive au Québec	51
4.2. Les défis liés aux ressources humaines pour l'éducation inclusive en Haïti	52
4.2.1. Le défi de formation initiale et continue du personnel enseignant et la mise en œuvre de pratiques inclusives	52
4.2.2. La pénurie de personnel spécialisé.....	54
4.2.3. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de ressources humaines pour l'éducation en Haïti.....	54
4.3. Les défis liés à la gouvernance scolaire pour l'éducation inclusive au Québec ..	55
4.3.1. La contradiction dans les politiques éducatives.....	56
4.3.2. La rigidité de la structure organisationnelle et le défi de collaboration interprofessionnelle.....	57
4.3.3. La complexité du rôle des directions d'établissement et leur sentiment d'autoefficacité.....	58
4.3.4. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de gouvernance au Québec.....	60
4.4. Les défis liés à la gouvernance scolaire pour l'éducation inclusive en Haïti.....	61
4.4.1. La centralisation excessive et l'inadéquation structurelle du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.....	61

4.4.2. Les défis de régulation et de contrôle du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.....	62
4.4.3. L'instabilité Politique, un défi pour la gouvernance scolaire en Haïti.....	63
4.4.4. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de gouvernance en Haïti.....	64
4.5. Les défis de ressources matérielles et financières pour la mise en œuvre de pratiques inclusives en éducation au Québec	65
4.5.1. Le financement catégoriel et les contraintes budgétaires.....	66
4.5.2. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de ressources financières au Québec.....	67
4.6. Les défis de ressources matérielles et financières pour la mise en œuvre de pratiques inclusives en éducation en Haïti.....	67
4.6.1. Les défis financiers et leurs effets sur la mise en œuvre des politiques éducatives inclusives.....	68
4.6.2. Les infrastructures scolaires et l'accessibilité physique	69
4.6.3. Les dispositifs et les outils pédagogiques adaptés à la prise en charge des élèves.....	70
4.6.4-Les stratégies pour répondre aux défis de ressources matérielles et financières en Haïti.....	71
4.7. La synthèse des défis liés à la gestion organisationnelle pour favoriser des pratiques inclusives au Québec et en Haïti	71
4.7.1. Les défis liés aux ressources humaines au Québec et en Haïti	72
4.7.2. Les défis liés à la gouvernance au Québec et en Haïti.....	75
4.7.3. Les défis liés aux ressources matérielles et financières au Québec et en Haïti.....	78
CHAPITRE V	81
DISCUSSION	81
5.1. L'évolution de la documentation autour de l'éducation inclusive au Québec et en Haïti	82

5.2. L'analyse comparative des défis de gestion organisationnelle pour favoriser des pratiques inclusives en éducation au Québec et en Haïti	84
5.2.1. Les défis liés aux ressources humaines, une perspective comparative entre Québec et Haïti.....	85
5.2.2. Les défis liés à la gouvernance scolaire, une perspective comparative entre le Québec et Haïti.....	88
5.2.3. Les défis liés aux ressources matérielles et financières, une perspective comparative entre le Québec et Haïti.....	91
5.3. Les défis de gestion organisationnelle et les principes de l'éducation inclusive .	95
5.3.2. Les défis de gestion organisationnelle et les principes de l'éducation inclusive en Haïti : une incompatibilité structurelle persistante.....	100
5.3.3. Les similarités structurelles entre Québec et Haïti : une contradiction constitutive avec l'éducation inclusive	103
5.4. Certaines limites de l'étude.....	104
CONCLUSION.....	106
RÉFÉRENCES.....	114
APPENDICE A.....	124
Le plan de concepts pour la récitation des Écrits.....	124
APPENDICE B.....	125
La grille de lecture	125
APPENDICE C	127
Tableau des codes	127

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Les tensions entre les défis de gestion organisationnelle au Québec et les principes de l'éducation inclusive	98
Figure 2 - Les tensions entre les défis de gestion organisationnelle en Haïti et les principes de l'éducation inclusive	101

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. La présentation des textes retenus pour le Québec	46
Tableau 2. La présentation des textes retenus pour Haïti.....	47
Tableau 3. La synthèse des défis liés aux ressources humaines pour l'éducation inclusive et des stratégies proposées au Québec et en Haïti.....	74
Tableau 4. La synthèse des défis liés à la gouvernance au Québec et en Haïti	77
Tableau 5. La synthèse des défis de ressources matérielles et financières au Québec et en Haïti.....	79

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAP : Communauté d'Apprentissage Professionnelle

CASAS : Commission d'Adaptation Scolaire et d'Appui Social

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

ESH : Élèves en Situation de Handicap

MENFP : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

ONG : Organisations non gouvernementales

PPP : Projets Pédagogiques Particuliers

SIGE : Système d'information de gestion en éducation

UEH : Université d'État d'Haïti

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'enfance

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'inscrit dans les recherches qui interrogent les obstacles structurels à la transformation des systèmes scolaires vers une inclusion véritable. Il répond à une question peu explorée dans ces contextes contrastés : Quels sont les défis liés à l'instauration de pratiques inclusives des élèves, sur le plan de la gestion organisationnelle, qui sont rencontrés en Haïti et au Québec ? L'étude met en lumière, à travers trois axes fondamentaux que sont les ressources humaines, la gouvernance et les ressources matérielles et financières, les défis qui influent sur la mise en œuvre de ces pratiques et les stratégies associées. L'étude privilégie une approche méthodologique qualitative, inspirée du devis descriptif-comparatif, en reposant sur l'analyse d'un corpus de 18 documents produits au cours des dix dernières années. Au Québec dominent les contradictions entre la culture de performance et des principes inclusifs, la rigidité structurelle et le financement catégoriel favorisant l'étiquetage des élèves. En Haïti, des défis systémiques se manifestent, notamment la sous-qualification massive du personnel enseignant, l'instabilité politique et un grave problème d'accessibilité physique.

Mots clés : Gestion organisationnelle, diversité, éducation inclusive, inclusion scolaire, pratiques inclusives.

INTRODUCTION

L'école, en tant qu'institution de socialisation, devrait être en mesure de considérer la diversité en créant un environnement où les différences individuelles sont reconnues et valorisées dans le processus éducatif. Pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation (UNESCO, 1994, p. 6),

l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés.

Effectivement, certains pays comme la Finlande, la Suède, le Danemark, le Canada, la France s'efforcent de mettre en place des systèmes éducatifs inclusifs (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2024). Leur objectif est de garantir une éducation pour tous et toutes, c'est-à-dire une scolarisation en classe dite ordinaire qui prend en compte les besoins de chaque élève. En effet, la question d'éducation inclusive ne devrait pas se limiter aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), elle doit concerner la diversité sous toutes ses formes (Ebersold, 2018). Elle tend vers l'accueil de tous les élèves, et ce, quels que soient l'environnement socioéconomique, la race, la culture, la langue et la situation particulière

de l'enfant (Rousseau et al., 2015). Cette approche invite à ne pas aborder la différence comme un défaut de fonctionnement chez les élèves, à respecter les particularités de chaque élève, permettre à chacun de se sentir confiant et valorisé et, généraliser l'accès à l'intégration pédagogique à tous les élèves sans exception (AuCoin et Vienneau, 2015).

Au Québec, des élèves présentant des besoins particuliers arrivent à être scolarisés en classe ordinaire grâce aux différentes politiques mises en œuvre au niveau de la province (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Cependant, malgré les avancées législatives et la scolarisation des élèves à besoins particuliers en classe ordinaire, il ressort que les établissements scolaires se heurtent à des défis structurels (AuCoin et Vienneau, 2015). Dans cette perspective, la recherche souligne des obstacles spécifiquement liés à l'organisation scolaire, comme le manque de ressources financières, de mesures de soutien et d'aménagement en fonction de la diversité des élèves, la disponibilité des services, la difficulté du personnel enseignant à composer avec des classes de plus en plus hétérogènes, ainsi que d'autres conditions nécessaires à une éducation inclusive (AuCoin et Vienneau, 2015; Borri-Anadon et al., 2021; Rousseau et al., 2015).

Pourtant, en Haïti, la question de l'éducation inclusive semble être presque inexistante (Wamba, 2020). En effet, une pratique d'exclusion peut même être visible à travers les infrastructures comme les bâtiments publics telles les écoles et églises. Le fait est que, ces bâtiments ne sont pas construits en fonction des normes d'accessibilité pouvant répondre aux besoins divers des élèves (Lainy, 2020; Wamba, 2020). Aussi, il y a des mythes relatifs au handicap, dans cette perspective Régulus (2020) fait référence au terme de

*kokobe*¹ qui selon lui renvoie dans l’imaginaire haïtien, aux personnes ayant une déficience ou à celui ou celle que l’on stigmatise pour une raison ou une autre. Ces personnes sont parfois considérées comme « maudites de Dieu ou d’un esprit maléfique ».

Les enfants constituent l'une des catégories de personnes de la société nécessitant une attention et un soutien particuliers, notamment en ce qui concerne leur éducation (UNICEF, 1989). Considérant que le développement cognitif et social de l’enfant requiert un environnement d'apprentissage adapté, stimulant et sécurisant (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). L'éducation des enfants doit non seulement leur transmettre des connaissances, mais aussi favoriser le développement de compétences essentielles, encourager leur curiosité naturelle, et les préparer à devenir des membres actifs et responsables de la société. Il est attendu que tout système éducatif puisse accueillir tous les enfants, favoriser leur apprentissage et conduire à leur réussite scolaire.

La recherche montre que, dans le cas d’Haïti, le système éducatif continue de sous-estimer et même d’exclure certaines catégories d’enfants en fonction de leurs caractéristiques par rapport à une autre catégorie d’enfants dit « normaux » (Lainy, 2020). Par rapport à ce constat, il est apparu important d’étudier l’angle de la gestion organisationnelle en vue de comprendre les processus et les stratégies nécessaires qu’exige l’éducation inclusive pour que les milieux scolaires soient en mesure d’accueillir et de soutenir tous les élèves à

¹ Expression du créole Haïtien qui peut être traduit par « Infirme », « invalide », « débile » dans ses connotations péjoratives.

besoins particuliers en milieu scolaire. Il est également apparu pertinent de porter un regard sur la réalité du personnel enseignant en tant qu'acteur de l'éducation inclusive dans le cas d'Haïti et du Québec. Ces angles ont permis de mettre en évidence des enjeux relatifs à la mise en œuvre de systèmes inclusifs.

Ainsi, le premier chapitre présente la problématique et précise l'angle sur lequel regard sera examiné l'objet de recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel, en y exposant les concepts centraux de l'étude, soit la diversité, l'éducation inclusive et la gestion organisationnelle. Le troisième chapitre explique les choix méthodologiques. Le quatrième chapitre porte sur les résultats issus de l'analyse du corpus documentaire. Le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats de la recherche.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre aborde la problématique sous-jacente à l'éducation inclusive et à la scolarisation des élèves présentant des besoins diversifiés, en mettant en lumière les intérêts de départ de la recherche, l'identification du problème, ainsi que l'évolution de la scolarisation de ces élèves au Québec et en Haïti. Il propose également un état des lieux de l'éducation inclusive de ces deux milieux, en soulignant les avancées, les défis et les spécificités propres à chacun de ces contextes. Tout cela permet de situer l'angle retenu pour la recherche à savoir, la gestion organisationnelle pour favoriser des pratiques inclusives. La question de recherche vient conclure ce premier chapitre.

1.1.Intérêts pour la recherche

L'exercice de ma profession de travailleur social dans des écoles en Haïti a été déterminant dans l'orientation de ce projet vers la problématique de la scolarisation des élèves présentant des besoins diversifiés. Tout au long de ce parcours, j'ai observé avec une attention particulière le cadre socio-éducatif dans lequel les enfants étaient scolarisés par rapport à l'apprentissage, la stigmatisation et la socialisation. Ainsi, les questions relatives à ces facteurs ont constitué des préoccupations de fond dans le cadre de mon vécu quotidien. En effet, dans certaines écoles de province et de la capitale d'Haïti, j'ai eu l'occasion d'observer, de côtoyer, voire d'appivoiser certains enfants stigmatisés dans le

processus de leur apprentissage, entre autres, par rapport à leurs besoins diversifiés. Ces enfants semblaient souvent être fragilisés dans leur apprentissage au sein même de l'environnement scolaire. Par rapport à ces considérations, j'ai voulu orienter cette étude vers les enjeux relatifs à la mise en place et au fonctionnement des systèmes éducatifs inclusifs en souhaitant analyser les processus et les stratégies nécessaires pour permettre aux milieux scolaires d'accueillir et de soutenir efficacement tous les élèves, en tenant compte de la diversité de leurs besoins, aptitudes et caractéristiques.

1.2. L'identification du problème

D'abord, afin de mieux comprendre la scolarisation des élèves présentant des besoins diversifiés, il convient de commencer par un rappel historique des principales étapes qui ont jalonné ce processus au Québec et en Haïti. Puis, les raisons qui motivent la mise en place de systèmes inclusifs sont énoncées. Enfin, un état des lieux de l'éducation inclusive sera présenté en tenant compte des contextes spécifiques du Québec et du système éducatif haïtien.

1.2.1 L'évolution de la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers au Québec et en Haïti.

La question de scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers peut historiquement se résumer en trois périodes : la période de ségrégation et d'isolement, la période de la spécialisation des services de même que celle de l'école inclusive et de l'intégration sociale. À noter que jusqu'à la première moitié du XXe siècle, la majorité

des enfants handicapés² était exclue des classes ordinaires (Duchesne et AuCoin, 2011; Prud'homme et al., 2011; Ramel et al., 2016).

Au Québec, les années 1963 - 1977 représentent une période d'isolement et de ségrégation scolaire, car certains enfants sont scolarisés dans des écoles et des classes spéciales en fonction de leurs caractéristiques physiques, psychologiques, ethniques non conformes à d'autres enfants dits normaux (Fortier et al., 2018; Rajotte et al., 2024). De 1978 à 1994, les élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) sont, certes, insérés en milieu scolaire ordinaire, mais il leur revient de s'adapter au système (Rajotte et al., 2024). À partir de là est venue, l'intention d'intervenir auprès de ces élèves en vue de faciliter leur adaptation scolaire, d'où le concept d'intégration (*mainstreaming*) (Bergeron et St-Vincent, 2011). Dans cette perspective, les EHDA peuvent bénéficier de services adaptés selon leurs besoins, comme un plan d'intervention, une intégration en classe ordinaire ou une classe spécialisée, en fonction de leurs difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de leurs déficiences. Enfin, dans les années 1995 - 2010, un mouvement d'éducation inclusive commençait à s'installer, avec une approche pédagogique qui permettrait de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves dans une classe ordinaire, grâce à un programme conçu pour que chaque élève puisse progresser à son propre rythme et exploiter pleinement son potentiel (AuCoin et al., 2011).

² Le concept de « Situation de handicap » a vu le jour durant la transition entre le modèle catégoriel des difficultés et celui inclusif. Il se définit comme le résultat de l'interaction entre les caractéristiques d'une personne et les obstacles ou facilitateurs présents dans son environnement dans Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-28. <https://doi.org/10.4000/pistes.3663>

En Haïti, il est possible de retracer les origines de la prise en charge des élèves présentant des besoins particuliers à la création des premières écoles spéciales, d'un côté, avec les missionnaires catholiques et d'un autre côté, avec les associations de parents d'enfants en situation de handicap. Dans cette perspective, l'école St-Vincent pour les enfants handicapés, est la première à être fondée en 1945, suivie de l'Institut de Montfort pour les enfants sourds-muets en 1957. Puis, le Centre d'éducation spéciale (CES), qui accueille des enfants avec une déficience intellectuelle, a été établi par l'Association des Haïtiennes pour la réhabilitation des personnes handicapées en 1976. Il convient également de considérer l'école « kè Kontan³ », dédiée aux personnes ayant un handicap mental qui a été créée par l'association l'Arche-Haïti⁴ en 1978, cette dernière étant constituée en grande partie de parents d'enfants en situation de handicap (Michel, 2021). Les premières interventions étatiques peuvent être situées à partir de la création de la Commission d'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS) en 1993 par la « circulaire noc-11 ». Celle-ci est une entité rattachée au ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) avec pour mission d'assurer la scolarisation de tous les enfants qui se trouvent dans une situation de vulnérabilité et de ceux en situation de handicap (MENFP, 2012; Michel, 2021). La prochaine section porte sur les principes fondateurs des systèmes inclusifs en plus de mettre en lumière les raisons de leur développement et de leur mise en place.

³ Peut se traduire par : Être heureux, Cœur Joyeux, Cœur content.

⁴ L'Arche-Haïti est une association fondée en 1975 et rattachée à la Fédération internationale de L'Arche. Elle accueille des personnes avec une déficience intellectuelle dans un esprit de respect, d'inclusion, de solidarité et de vie partagée, avec le créole comme langue prédominante.

1.2.2. L'éducation inclusive : vers une transformation des systèmes éducatifs et une valorisation de la diversité

L'éducation inclusive suppose de transformer les systèmes éducatifs, de réorganiser l'école ordinaire en vue de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Il ne s'agit pas de considérer l'élève comme porteur d'un problème à résoudre et de chercher à l'adapter à l'école (UNESCO, 2009). L'éducation inclusive constitue un paradigme axé sur la valorisation de la diversité et l'élimination de toutes formes de discrimination au sein de l'école, cette dernière qui promeut la participation de tous les enfants tout en prenant en compte la capacité et l'unicité de chaque élève dans la vie scolaire (AuCoin et Vienneau, 2015; Ramel et Vienneau, 2016).

De ce fait, les systèmes éducatifs inclusifs trouvent leur raison d'être dans une vision holistique et humaniste de l'éducation, dont le fondement repose sur la conviction profonde que chaque individu, indépendamment de ses caractéristiques personnelles, culturelles ou de ses capacités, a le droit fondamental à une éducation de qualité et à la pleine réalisation de son potentiel (AuCoin et Vienneau, 2015; Prud'homme et al., 2016). Ces systèmes incarnent un projet social ambitieux qui vise à déconstruire les mécanismes historiques de ségrégation et de marginalisation, en promouvant une école où la diversité est considérée non comme un obstacle, mais comme une richesse. Ils poursuivent plusieurs objectifs interdépendants : garantir l'équité et la justice sociale, respecter les droits humains, valoriser les différences individuelles, améliorer le rendement scolaire et préparer les futurs citoyennes et citoyens à vivre dans une société plurielle et démocratique

(Ebersold et al., 2016). L'inclusion devient ainsi bien plus qu'une simple stratégie pédagogique. Elle constitue un véritable projet de transformation sociale qui replace l'humain et ses potentialités au cœur du système éducatif.

Aussi, ce paradigme doit prendre en compte la réalité du personnel enseignant par rapport à son rôle central dans l'apprentissage de l'élève. En tant qu'acteur au niveau du processus d'apprentissage, il doit maîtriser différentes méthodes d'enseignements et être apte à composer avec des classes de plus en plus hétérogènes et conduire tous les élèves vers la réussite (Bergeron et St-Vincent, 2011; Moreau, 2015). Dans les sous-sections suivantes, nous exposons l'état général de l'éducation inclusive au Québec et en Haïti.

1.2.3. L'état général de l'éducation inclusive au Québec

Au Canada, la réalité diffère d'une province et d'un territoire à l'autre, chacune des provinces territoires ayant son propre cheminement historique par rapport à l'éducation inclusive. Il n'y a pas un ministère national de l'éducation, sinon un conseil des ministres de l'Éducation du Canada qui discutent de différentes questions telles que l'éducation inclusive. Ainsi, il revient à chaque province et territoire d'organiser son système éducatif, ce qui signifie que les politiques, les définitions et les approches en matière d'éducation inclusive varient d'une province à l'autre (Mamprin et al., 2024; Towle, 2015). Considérant cette autonomie des provinces, comprendre la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers dans le cas du Canada se révèle très complexe. Dans l'ensemble, par rapport aux différentes politiques et lois en matière d'éducation adoptées

dans les différentes provinces et territoires, le Canada développe des systèmes éducatifs qui s'inscrivent dans une perspective d'éducation inclusive afin de prendre en compte les besoins des élèves présentant des besoins particuliers (Mamprin et al., 2024). Dans la province du Québec pour l'année scolaire 2021-2022, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) était estimé à 237 581 avec 182 880 élèves intégrés en classe ordinaire. Donc, 77%⁵ des élèves HDAA sont intégrés en classe ordinaire. Il est important de souligner que cette intégration en milieu scolaire ordinaire ne garantit pas nécessairement une inclusion réussie pour ces élèves. Autrement dit, la simple présence en classe ordinaire ne suffit pas à assurer une véritable inclusion, qui nécessite des adaptations pédagogiques et un accompagnement approprié. Brièvement, l'intégration pourrait être considérée comme le fait d'adapter l'élève au système scolaire existant, tandis que l'inclusion consisterait à adapter l'école aux besoins de tous les élèves (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2017; Fortier et al., 2018).

Plusieurs recherches portent sur la diversité en contextes éducatifs au Québec (Beaudoin, 2024; Borri-Anadon et al., 2021; Prud'homme et al., 2011). Celles-ci s'inscrivent dans une perspective de promotion du bien-être, de la réussite éducative et de la justice sociale. En effet, ces recherches remettent en question l'idée de catégoriser les élèves sur une base de marqueurs (p. ex., physiques, psychologiques, linguistiques) pour comparer leurs besoins particuliers au regard d'une norme. Elles plaident aussi en faveur d'un nouveau paradigme ou encore d'un changement organisationnel visant à améliorer la capacité du

⁵ Données compilées dans la banque des statistiques officielles sur Québec. <https://bdso.gouv.qc.ca>.

système éducatif à accueillir les élèves. Le but serait d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves en créant des milieux plus inclusifs en vue de permettre à chaque élève d'être scolarisé en classe ordinaire à même l'école du quartier (AuCoin et Vienneau, 2015; Borri-Anadon, 2024; Borri-Anadon et al., 2021).

Certaines recherches soulèvent des difficultés et des limites concernant les pratiques, attitudes et représentations du personnel enseignant par rapport à l'inclusion scolaire (Fortier et al., 2018; Girard et al., 2023). De même, d'autres portent sur les obstacles spécifiquement en lien avec l'organisation scolaire, comme le manque de ressources financières, de mesures de soutien et d'aménagement en fonction de la diversité des élèves et la disponibilité des services (AuCoin et al., 2011; Duchesne et AuCoin, 2011).

Au Québec, l'enseignement est une profession réglementée. Pour enseigner, un baccalauréat en éducation ou encore un brevet d'enseignement provincial est exigé par le ministère de l'Éducation ou encore un centre de services scolaire (Tremblay, 2020). Il est important de reconnaître que la formation du personnel représente un enjeu crucial dans la mise en œuvre d'un système éducatif inclusif. En ce sens, Tremblay (2020) souligne que cette formation est essentielle pour garantir la qualité de l'enseignement. D'autres recherches mettent en évidence les perceptions du personnel enseignant concernant l'éducation inclusive et plaident pour une révision de la formation initiale afin de mieux accompagner les futurs enseignants et enseignantes quant à la réponse aux besoins éducatifs particuliers des élèves (Bergeron et St-Vincent, 2011; Fortier et al., 2018).

1.2.4. L'état général de l'éducation inclusive en Haïti

Des recherches considèrent que le système scolaire en Haïti est construit sur l'inégalité des chances et que le niveau économique des familles peut, dans certains cas, déterminer la qualité de l'éducation des enfants. En fait, l'éducation demeure une entreprise privée avec peu ou pas de contrôle exercé par les autorités scolaires nationales (Laguerre, 2023; UNICEF, 2017; Wamba, 2020). Lors du recensement de 2013-2014, le pourcentage des écoles publiques était estimé à 15,9%. Le déclin de ces écoles s'est d'ailleurs poursuivi, car dans le dernier rapport du recensement scolaire de 2015-2016 évoqué dans le plan décennal 2017-2027 du MENFP, leur représentativité ne s'élevait qu'à 15% (MENFP, 2018). En d'autres mots, les écoles privées sont nombreuses et s'imposent davantage ces dernières années, favorisant pour certaines d'entre elles, les plus nantis ou une certaine élite (MENFP, 2014, 2018). En ce sens, l'école comme institution de socialisation contribue à la reproduction des injustices sociales et des rapports de domination dans la société qui ont pour caractéristiques la discrimination, la marginalisation et même l'exclusion de certaines catégories de personnes dans le paysage scolaire.

Bien que la scolarisation des enfants haïtiens présentant des besoins particuliers soit régie par la Constitution haïtienne de 1987, par des textes internationaux ratifiés et par la loi du 13 mars 2012, il n'existe toujours pas de politique éducative ou autre plan du MENFP traitant spécifiquement de la question. Avant le tremblement de terre du 12 janvier 2010, le nombre d'enfants en situation de handicap ayant l'âge d'être scolarisés au niveau de l'enseignement primaire était de 14 000 environ, soit 0,8 % sur une population de

personnes en situation de handicap estimée à 800 000; parmi ces enfants, seulement 2 000 étaient scolarisés à l'école dite ordinaire (Ministère des Affaires Sociales et du Travail et Secrétairerie d'État à l'Intégration des Personnes Handicapées, 2009). Selon un recensement réalisé par le MENFP (2011), suivant la période du tremblement de terre de 2010, le nombre d'enfants en situation de handicap en âge de scolarisation est passé à 15 500, soit une hausse de 10 %.

Le personnel enseignant constitue une pièce maitresse dans la scolarisation des élèves présentant des besoins diversifiés. En effet, ils sont tous les jours en contact direct avec les élèves et d'autant plus, que le rôle d'aider les élèves à développer leurs compétences leur revient (Bergeron et St-Vincent, 2011). En fait, peu de recherches portent sur la réalité du personnel enseignant par rapport aux élèves présentant des besoins particuliers en Haïti. Parmi celles qui sont réalisées sur ce sujet, certaines d'entre elles traitent du manque de dispositifs adaptés à la prise en charge de ces élèves et de l'incapacité du système à gérer la diversité entre les élèves en milieu scolaire (Lubéris, 2020; Michel, 2021; Régulus, 2020). Aussi, des recherches conduites autour du handicap à l'école en Haïti montrent que le personnel enseignant n'a pas l'obligation de détenir un diplôme universitaire avancé ou de suivre des cours portant sur l'éducation inclusive pour être en mesure de composer avec les classes hétérogènes (Wamba, 2020). Dans ce contexte, il arrive que des enseignantes et des enseignants refusent de travailler avec des élèves qui ont de graves incapacités, en particulier ceux et celles qui manifestent des problèmes comportementaux, émotionnels et intellectuels (Régulus, 2020).

À l'heure actuelle, la mise en application des conventions internationales relatives à l'inclusion, à la non-discrimination ou du moins aux droits des enfants en général fait partie des débats en éducation (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2024). Cette situation amène à remettre en question le système éducatif haïtien par rapport à l'inclusion scolaire des élèves présentant des besoins diversifiés. En effet, les discours des personnes décisionnaires du système éducatif haïtien et du pays en général témoignent d'une certaine volonté politique d'améliorer des conditions de scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers (MENFP, 2007, 2012, 2018).

Ainsi, après avoir considéré certains défis par rapport aux pratiques inclusives en Haïti, que ce soit en termes de ressources, de formation ou encore de politiques éducatives, il a été décidé de prendre en considération le contexte organisationnel des systèmes éducatifs dans le cadre de ce mémoire. Ce choix s'explique par le fait que la gestion organisationnelle s'avère un élément pivot dans l'articulation des volontés politiques par rapport aux pratiques inclusives et à leur opérationnalisation dans les classes. Il serait donc important de prendre en considération les aspects organisationnels de la mise en œuvre des pratiques inclusives en milieu scolaire en vue de justifier l'angle retenu dans ce mémoire.

1.2.5. La gestion organisationnelle et l'instauration de pratiques inclusives

D'entrée de jeu, l'UNESCO (2009) reconnaît que le personnel éducatif est appelé à s'engager pour favoriser l'établissement de pratiques inclusives à l'école. Dans cette perspective, Rousseau et al. (2015) considèrent que, pour favoriser l'inclusion scolaire des

enfants ayant des besoins particuliers en classe ordinaire, une certaine planification est requise de la part des ministères ou encore des organisations scolaires. Ces derniers sont responsables de déterminer les services éducatifs qui sont offerts, d'établir les politiques et les mesures législatives encadrant l'éducation et d'assurer aussi la gestion éducationnelle, administrative et financière pour soutenir les activités des écoles⁶. L'école, pour sa part, joue un rôle essentiel dans l'évaluation des besoins sociaux, affectifs et cognitifs des élèves. Elle est également responsable de la formation adaptée aux diverses exigences des jeunes et de la réorganisation des rôles au sein de la communauté scolaire (Rousseau et al., 2015). Cette gestion organisationnelle en éducation englobe l'ensemble des stratégies et mécanismes mis en œuvre pour coordonner les ressources disponibles au sein des établissements scolaires afin d'assurer le bon fonctionnement et concrétiser les objectifs pédagogiques fixés (Larouche, 2019). Elle prend en considération différents éléments du contexte éducatif, qu'il s'agisse des ressources humaines, matérielles ou financières, dans le but de créer un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite éducative des élèves.

Après le personnel enseignant, les directions d'établissement jouent un rôle central dans la mise en œuvre de pratiques inclusives, puisqu'elles assurent à la fois le pilotage pédagogique, la coordination des équipes et la mobilisation des ressources nécessaires (Leithwood, 2012; Rocque, 2017). Leur engagement influence directement la capacité de l'école à créer un climat favorable à la diversité, à soutenir le personnel dans l'adaptation

⁶ Conseil des ministres de l'Éducation, Canada. (n.d.). *L'éducation au Canada : une vue d'ensemble*. https://www.cmec.ca/298/L_education_au_Canada_une_vue_d_ensemble.html

des pratiques et à favoriser la collaboration entre les différents acteurs de la communauté éducative (Thibodeau et al., 2023). En effet, le rôle des directions d'établissement ne s'exerce pas dans les mêmes conditions au Québec et en Haïti. Au Québec, elles bénéficient généralement d'un encadrement institutionnel plus stable, de ressources plus accessibles et d'une plus grande marge d'action pour soutenir l'implantation de pratiques inclusives (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2017). En Haïti, en revanche, les directions d'établissement doivent composer avec un système plus fragmenté, des ressources limitées et une forte pression structurelle, ce qui rend leur marge de manœuvre plus réduite (Rocque, 2017). Cette différence montre que, si le leadership des directions d'établissements est essentiel dans les deux contextes, sa mise en œuvre dépend largement des conditions organisationnelles propres à chaque système éducatif.

Ainsi, l'angle retenu dans le cadre de ce mémoire est celui de la gestion organisationnelle pour favoriser des pratiques inclusives. Il est considéré que l'étude de la gestion organisationnelle des pratiques inclusives est essentielle pour être en mesure de transformer les systèmes éducatifs et pour garantir que tous les élèves, quels que soient leurs besoins, aient accès à une éducation inclusive (St-Vincent et al., 2022). En analysant comment les établissements scolaires mettent en œuvre des pratiques, cela permet de faire ressortir les stratégies efficaces qui favorisent une culture d'inclusion et surmontent les obstacles existants au sein des milieux.

Cette recherche s'intéresse donc à l'étude des défis de gestion organisationnelle pour la mise en œuvre de pratiques inclusives par les établissements scolaires au Québec et en Haïti. L'un des aspects les plus marquants en ce qui concerne les systèmes éducatifs de

ces deux sociétés est leur cadre législatif et politique distinct. Haïti, bien qu'ayant ratifié les conventions internationales relatives à la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers, n'a pas de politiques nationales spécifiques pour l'éducation inclusive. Les lois existantes garantissent le droit à l'éducation à tous les enfants, mais leur mise en œuvre est limitée (Michel, 2021). En revanche, le Québec a développé des politiques éducatives d'inclusion, avec des lois et des programmes spécifiques pour soutenir les élèves présentant des besoins particuliers (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2017; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Aussi, les ressources matérielles, financières, humaines et les infrastructures constituent un autre point de divergence significatif. Le système éducatif haïtien est souvent confronté à des ressources financières limitées, ce qui rend difficile la mise en œuvre de pratiques inclusives. Seules quelques écoles privées ont des membres du personnel enseignant formés en éducation spécialisée, avec des formations reçus à l'étranger (Régulus, 2020). Par ailleurs, si le Québec dispose d'un avantage indéniable en termes de ressources matérielles et humaines, l'efficacité de ces atouts est tempérée par une organisation scolaire à trois vitesses (privé, public sélectif et régulier), qui tend à concentrer les élèves en difficulté dans les classes ordinaires, limitant ainsi la portée réelle de l'inclusion (CSE, 2017; Gouvernement du Québec, 2021).

Les systèmes éducatifs en Haïti et au Québec partagent certaines similitudes, malgré les différences entre ces deux contextes éducatifs. Dans les deux cas, l'objectif principal est de rendre l'éducation accessible à tous les élèves, indépendamment de leurs difficultés ou de leur situation particulière. Les deux systèmes privilégient la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers dans les classes ordinaires, reconnaissant l'importance

de cette approche pour favoriser l'apprentissage et l'insertion sociale (MENFP, 2012, 2018; MEQ, 1999). Tant en Haïti qu'au Québec, le personnel enseignant et les établissements scolaires font face à des défis pour s'adapter à la diversité des élèves, qu'il s'agisse d'élèves en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ou issus de milieux défavorisés (Borri-Anadon et al., 2021; Lainy, 2020; Rousseau et al., 2024). Malgré les différences, l'éducation inclusive reste un défi et un objectif commun dans les deux systèmes, nécessitant des efforts continus pour améliorer l'accès à l'éducation et le soutien aux élèves présentant des besoins diversifiés. Aussi, la langue française peut constituer une similitude, car elle est celle d'enseignement prédominante à tous les niveaux dans les deux systèmes éducatifs, sauf dans les écoles des centres services scolaires anglophones au Québec. Toutefois, il est important de souligner que le contexte sociolinguistique diffère entre les deux sociétés. En Haïti, le français est une langue seconde pour la majorité de la population, alors qu'au Québec, il est la langue maternelle de la majorité.

1.2.6. La question de recherche

En Haïti, les connaissances issues de la recherche font ressortir que des élèves sont exclus du milieu scolaire ordinaire s'ils manifestent des besoins particuliers (Wamba, 2020). La capacité du système de l'éducation à répondre aux besoins particuliers des élèves est limitée et le personnel enseignant exprime qu'il manque de dispositifs adaptés à la prise en charge éducatifs de ces élèves (Régulus, 2020). Aussi, les politiques promouvant l'éducation inclusive existent principalement au niveau stratégique national, mais leur

mise en œuvre effective reste entravée par un manque de volonté politique, de financement adéquat, sans oublier le fait qu'il n'y a pas un cadre normatif spécifique à ce sujet (Lubéris, 2020).

Il ressort qu'au Québec, les pratiques inclusives sont présentes dans les milieux scolaires (Beaudoin et Hamelin, 2024). Cependant, malgré les avancées législatives au niveau provincial, il appert que les établissements scolaires se heurtent à des défis structurels significatifs. Il s'agit des contraintes budgétaires limitant les ressources financières, un manque de mesures de soutien réellement adaptées à la diversité des profils des élèves, et des insuffisances dans l'aménagement des environnements pédagogiques (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2015). En ce sens, la gestion organisationnelle s'avère un élément pivot dans l'articulation des volontés politiques par rapport aux pratiques inclusives et leur opérationnalisation dans les milieux. Or, aucune étude, à notre connaissance, n'a été menée pour dégager et comparer les types de défis de l'ordre de la gestion organisationnelle rencontrés en ce qui a trait à l'implantation de pratiques inclusives dans les deux sociétés. Cette comparaison pourrait se révéler aidante pour dégager des pistes de réflexion et d'amélioration devant ces défis de gestion organisationnelle, que ce soit au Québec ou en Haïti.

Ainsi, à la suite d'un portrait général brossé en ce qui a trait à la mise en place de pratiques inclusives permettant la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers au Québec et en Haïti dans ce chapitre, la question générale de recherche est posée comme suit :

Quels sont les défis liés à l'instauration de pratiques inclusives des élèves, sur le plan de la gestion organisationnelle, qui sont rencontrés en Haïti et au Québec ?

Le chapitre suivant pose un cadre conceptuel permettant d'identifier et de définir précisément certains concepts liés plus spécifiquement à la problématique du mémoire, à savoir la diversité, l'éducation inclusive, l'inclusion scolaire, les pratiques inclusives et la gestion organisationnelle.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous présentons principaux concepts de l'étude. D'abord, l'accent est mis sur le concept de diversité en éducation, ensuite, celui d'éducation inclusive à travers lequel découlent les concepts d'inclusion scolaire et de pratiques inclusives et enfin la gestion organisationnelle de l'implantation des pratiques inclusives. Il convient de présenter les points de vue des auteurs entourant ces concepts ; nous soulignons qu'il ne s'agit pas de les définir une fois pour toutes, car en sciences humaines et sociales, les concepts peuvent posséder pour la plupart une grande variété d'acceptions. En ce sens, nous proposons une opérationnalisation de ces concepts en vue de faciliter l'analyse dans le cadre de la recherche.

2.1. La diversité en éducation

Selon la perspective liée à l'apprentissage proposée par Prud'homme (2007, p. 34), la diversité en éducation peut être « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe ». L'auteur développe trois axes en vue de clarifier la légitimité de la diversité en contextes éducatifs. Le premier axe repose sur une conception de l'être humain, où la diversité se manifeste comme l'expression singulière de chaque élève, reflétant à la fois son parcours personnel unique et ses caractéristiques biologiques individuelles. Cette conception

souligne que chaque élève est le produit d'une combinaison distinctive d'expériences vécues et de traits innés, créant ainsi une identité unique au sein du milieu éducatif. Le second axe envisage l'apprentissage comme un processus où la diversité se construit activement, prenant forme à travers les interactions continues entre un élève et un contexte particulier, tant physique que social, dans lequel il évolue. Cette conception met l'accent sur la nature situationnelle et relationnelle de la diversité, soulignant qu'elle n'est pas une caractéristique fixe, mais plutôt un phénomène qui se construit et s'exprime de manière unique dans chaque rencontre entre l'individu et son environnement. Le troisième axe porte, quant à lui, sur une conception de la société. La diversité est alors conçue comme un élément central d'un projet éducatif visant l'équité et la réussite pour tous, qui requiert l'établissement d'un environnement d'apprentissage fondé sur la collaboration et l'interdépendance. Cette approche crée un cadre où l'expression de la diversité est non seulement acceptée, mais également valorisée et légitimée.

Borri-Anadon et al. (2021) évoquent trois principales conceptions ou représentations en vue de conceptualiser la diversité en éducation. Il s'agit des conceptions qui voient la diversité en tant que phénomène individuel, contextualisé et social. Concernant la diversité en tant que phénomène individuel, l'élève est comparé à une norme, où ses caractéristiques individuelles entraînent la limitation de sa participation dans la vie scolaire. L'accent est mis sur ses difficultés, vues comme un défaut de fonctionnement dont il faut identifier les caractéristiques, catégoriser les élèves dans le but d'intervenir pour rapprocher leur rendement scolaire de la norme attendue (Borri-Anadon, 2024; Borri-Anadon et al., 2021; Rajotte et al., 2024)

La représentation de la diversité, comme phénomène contextualisé, invite à considérer le contexte scolaire par rapport aux besoins particuliers des élèves. Il s'agit d'une visée normative de l'inclusion scolaire qui s'inscrit dans une approche de différenciation pédagogique, visant à étiqueter les élèves afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers. Cette différenciation pédagogique invite à ne pas simplement considérer les caractéristiques individuelles, mais à prendre en compte les facteurs scolaires, comme la qualité et les pratiques d'enseignement et des services de soutien offerts (Borri-Anadon, 2024; Borri-Anadon et al., 2021).

La troisième représentation, pour sa part, fait une remise en question des deux autres représentations par rapport à leur visée normative. Elle se réfère à la construction sociale de la différence entre les individus en vue de prendre en considérations les rapports sociaux qui valorisent ou dévalorisent certains élèves (Borri-Anadon et al., 2021). Elle se rapproche de ce que AuCoin et Vienneau (2015) appellent une dénormalisation, ayant pour objectif de permettre aux élèves présentant des besoins particuliers de vivre leurs différences sans chercher à les modifier pour se rapprocher d'une norme attendue. En effet, ce mouvement de dénormalisation fait la promotion d'une approche individualisée qui respecte le caractère unique de chaque élève sans considérer les besoins particuliers des élèves comme un déficit (AuCoin et Vienneau, 2015; Rajotte et al., 2024)

Somme toute, la diversité en éducation consiste en un ensemble de facteurs complexes, qui peuvent influencer le processus d'apprentissage des élèves par rapport aux différences qui existent entre eux. Ainsi, les différences au sein du milieu éducatif peuvent être

appréhendées en fonction de plusieurs dimensions. Une première dimension peut concerner les diversités individuelles, et elle englobe des variables telles que le style d'apprentissage, le rythme d'apprentissage et les préférences d'apprentissage. Ces différences se situent sur un continuum et reflètent la variabilité des capacités et des approches d'apprentissage de chaque élève. Une deuxième dimension concerne les diversités culturelles et sociales de même qu'inclut des variables comme le genre, l'appartenance à une classe sociale et l'origine ethnique. Ces différences représentent des catégories plus qualitatives et soulignent l'influence des facteurs socioculturels sur l'expérience éducative. En effet, ces deux dimensions mettent en lumière la complexité et la richesse de la diversité en milieu scolaire, en reconnaissant à la fois les aspects cognitifs individuels et les dimensions socioculturelles qui façonnent le parcours de chaque apprenant (Beaudoin et Hamelin, 2024; Prud'homme, 2007).

En ce qui concerne la notion de besoins diversifiés, elle relève d'une certaine subjectivité qui la rend parfois difficile à cerner. En contextes éducatifs, elle renvoie *a priori* aux difficultés, ou du moins des diagnostics médicaux des élèves ; pourtant, dans son point de vue holistique, elle découle de l'interaction entre l'environnement scolaire et les caractéristiques des élèves (Borri-Anadon et al., 2021). En effet, les élèves présentant des besoins particuliers, dans le cadre de ce mémoire, englobent les enfants qui présentent des caractéristiques individuelles et des besoins hétérogènes en matière d'apprentissage ou de participation scolaire, en raison de facteurs cognitifs, socio-émotionnels ou comportementaux et aussi physiques ou sensoriels et qui nécessitent une forme

d'intervention pour arriver à développer leur plein potentiel (Bélanger, 2015; Leroux et Paré, 2016).

La diversité en éducation se révèle comme un phénomène multidimensionnel : à la fois expression individuelle, construction dynamique dans l'interaction avec le contexte, et enjeu social fondamental, appelant ainsi à une reconnaissance et à une valorisation des différences dans une perspective d'équité et de réussite pour tous et toutes. La section suivante porte sur l'éducation inclusive, où il s'agira de regarder comment les milieux éducatifs peuvent s'adapter, au-delà des différences individuelles ou contextuelles, pour promouvoir une participation et une réussite éducative à chaque élève.

2.2. L'éducation inclusive

L'éducation inclusive peut être définie comme un processus visant à reconnaître et à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants en favorisant leur participation à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, tout en réduisant les formes d'exclusion dans le domaine éducatif (Institut international de planification de l'éducation et UNESCO, 2019). L'éducation inclusive s'inscrit dans une démarche évolutive, visant à offrir à tous et toutes une éducation de qualité, en reconnaissant et en mettant en valeur la diversité des élèves. Elle s'attache à prendre en compte l'hétérogénéité des besoins, des capacités, des spécificités et des attentes éducatives des élèves et de leurs communautés, tout en œuvrant activement à l'élimination de toute forme de discrimination ou d'exclusion au sein des systèmes éducatifs (AuCoin et Vienneau, 2015). Ainsi, ce processus implique une transformation des contenus, des approches pédagogiques, des

structures et des stratégies, avec une vision commune englobant tous les enfants concernés, et repose sur la conviction que le système éducatif doit assumer la responsabilité d'éduquer chaque enfant (Zay, 2012). En ce sens, l'éducation inclusive décrit un processus de réforme systémique, impliquant des ajustements et des transformations du contenu, des méthodes pédagogiques, des approches, des structures et des stratégies éducatives, dans le but de surmonter les obstacles à l'apprentissage (Kohout-Diaz, 2018).

L'éducation inclusive se présente ainsi comme une démarche globale de transformation du système éducatif, visant à garantir l'accès et la pleine participation de chaque élève à une formation de qualité, tout en tenant compte de la diversité de leurs besoins et en luttant contre toute forme d'exclusion. Après avoir précisé les contours de l'éducation inclusive, il convient à présent de situer le concept d'inclusion scolaire, qui, bien qu'inspiré des mêmes valeurs, se focalise sur la mise en œuvre concrète des principes d'équité et de participation au sein des établissements scolaires.

2.2.1. L'inclusion scolaire

Le terme d'inclusion scolaire peut faire l'objet de différentes définitions selon les auteurs et les contextes. Cependant, même si l'inclusion scolaire est définie comme un paradigme, une approche, une philosophie ou encore un processus, ces définitions convergent vers un point de commun : la présence des élèves présentant des besoins particuliers en classe ordinaire (Towle, 2015).

Dans le cadre de ce mémoire, l'inclusion scolaire repose sur l'idée que tous les élèves, quels qu'ils soient, quelles que soient leurs difficultés ou leurs particularités, soient scolarisés à temps plein en classe ordinaire de l'école de leur quartier. Elle renvoie à la structuration de l'école et du processus d'apprentissage de manière à garantir une éducation adaptée aux besoins et aux caractéristiques personnelles de chaque élève (AuCoin et Vienneau, 2015; Bélanger, 2015). De ce fait, l'inclusion scolaire prend en considération les modalités pratiques d'accueil et d'accompagnement des élèves à besoins particuliers au sein des classes ordinaires. Elle met l'accent sur les adaptations pédagogiques, les collaborations entre le personnel scolaire et la création d'environnements d'apprentissage véritablement accessibles à tous et toutes. En somme, elle constitue un processus qui valorise la diversité des profils scolaires composant la classe et qui ne considère pas cette diversité comme une difficulté pour l'école, mais plutôt comme une source de bien-être et d'enrichissement de l'expérience humaine (Borri-Anadon et al., 2021; Ebersold et al., 2016).

L'inclusion scolaire se définit ici comme une démarche visant à accueillir tous les élèves, sans égard à leurs besoins ou particularités, au sein de la classe ordinaire, tout en adaptant les pratiques pédagogiques et l'environnement d'apprentissage pour garantir la pleine participation de chaque élève.

2.2.2. Les pratiques inclusives

À l'origine, les pratiques inclusives étaient principalement conçues pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap (Potvin, 2014). Progressivement, leur champ

d'application s'est élargi afin de prendre en considération la diversité croissante des profils d'élèves présents dans les établissements scolaires ou souhaitant y accéder. Considérant que chaque élève possède un parcours, des besoins et des façons d'apprendre qui lui est propres ; les pratiques inclusives visent donc à ajuster l'enseignement afin que chacun et chacune puisse progresser, quelles que soient ses particularités (Potvin, 2014). Les pratiques inclusives sont des actions pédagogiques qui visent à offrir à chaque élève les mêmes possibilités de réussite, sans baisser le niveau d'exigence (Prud'homme, 2007). Elles consistent à adapter les méthodes d'enseignement, à diversifier les stratégies d'évaluation, à valoriser la diversité dans les contenus pédagogiques, et à proposer des formes variées de travaux et d'évaluations pour l'ensemble de la classe (Prud'homme, 2007).

En effet, pour permettre aux pratiques inclusives de s'ancrer durablement dans le milieu éducatif, il est essentiel de s'intéresser aux modalités de gestion organisationnelle et à l'instauration de pratiques concrètes favorisant l'inclusion. La prochaine section traite donc des défis de l'ordre de la gestion organisationnelle et des pratiques inclusives à l'école.

2.3. La gestion organisationnelle et les défis liés à l'instauration des pratiques liées à l'inclusion scolaire

Rousseau et al. (2015, p. 12) considèrent que « l'accueil d'un enfant ayant des défis particuliers au sein de l'école et de la classe doit être planifié ». Cela nous amène à considérer l'importance de bien gérer les pratiques inclusives pour une meilleure prise en

compte de la diversité au sein de l'école. La gestion organisationnelle fait référence aux pratiques et aux processus visant à structurer ou, du moins, à coordonner les ressources en contextes éducatifs afin d'assurer le bon fonctionnement et de concrétiser les objectifs pédagogiques escomptés (Larouche, 2019). Elle invite à considérer la structure, l'allocation des ressources humaines au niveau de l'école, ainsi que les rôles, les responsabilités et les relations entre les acteurs et les actrices de l'éducation. Aussi, elle doit prendre en compte des pratiques de gestion efficaces en vue de planifier et de mettre en place le changement en milieu éducatif (Rousseau et al., 2015; St-Vincent et al., 2022).

En effet, l'articulation entre la gestion organisationnelle et les pratiques inclusives peut inviter à considérer certains défis. Il convient de rappeler que, mettre en œuvre des pratiques inclusives consiste à repenser l'organisation scolaire pour lever les obstacles à la participation de tous, à adapter les modes de collaboration et de pilotage, et de transformer les cultures professionnelles afin de garantir l'équité et la réussite pour chaque élève (Pelletier, 2023). Dans cette perspective, il peut s'avérer important de s'intéresser aux défis associés à la gestion organisationnelle des pratiques inclusives en milieu éducatif dans le cadre de ce mémoire.

Le concept de défi peut se référer à une activité ou situation qui se présente comme une épreuve à réussir⁷. En ce sens, il renvoie à toute circonstance qui sollicite les compétences, les ressources ou la détermination d'une personne ou d'une organisation. Ainsi, un défi n'est pas simplement un obstacle, mais aussi une opportunité de croissance,

⁷<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8869361/défi>.

d'apprentissage et d'amélioration. Il met à l'épreuve les capacités d'adaptation, de résolution de problèmes et d'innovation, en exigeant souvent de dépasser des limites connues ou de sortir de sa zone de confort (Perrenoud, 2001). En éducation les défis peuvent concerner la gestion des ressources humaines et matérielles, l'adaptation aux changements ou la promotion de l'inclusion, de la gouvernance et de la politique (Brabant et Caneva, 2020a, 2020b; St-Vincent et al., 2022).

2.3.1. Les ressources humaines et le changement vers des pratiques inclusives

Les défis liés aux ressources humaines, à la posture et à la culture organisationnelle concernent la capacité des acteurs et des actrices à adopter une vision inclusive, à dépasser les résistances au changement et à instaurer un climat de confiance au sein de l'établissement (Inclusion NB, 2015). En effet, la recherche considère que, lorsqu'une initiative de changement est introduite dans une organisation, comme une école ou un établissement éducatif, elle peut faire l'objet de réactions, souvent de nature comportementale, par des individus ou des groupes (Brabant et Caneva, 2020b; St-Vincent et al., 2022). Cette résistance constitue l'un des principaux obstacles à la gestion du changement en contextes éducatifs et peut se manifester par de l'opposition, de la méfiance, de l'inquiétude, ou encore de l'ambivalence face à la nouveauté (St-Vincent et al., 2022). Elle peut survenir quand les collaborateurs et les collaboratrices perçoivent le changement comme une remise en question des habitudes, des normes sociales, ou des équilibres de pouvoir existants, et peut susciter des peurs, telles que la crainte de l'échec,

la perte d'autonomie, ou l'incertitude quant aux résultats (Brabant et Caneva, 2020b; Colletette, 2008).

La collaboration peut aujourd'hui constituer un défi lié aux ressources humaines en contextes éducatifs (Beaumont et al., 2011). Bien que la nécessité de travailler ensemble soit largement reconnue pour répondre à certains enjeux éducatifs et améliorer la qualité des apprentissages, sa mise en œuvre se heurte à plusieurs obstacles. Parmi ceux-ci, on retrouve le manque d'occasions concrètes pour collaborer, l'absence d'un climat organisationnel inclusif, ainsi que des emplois du temps trop chargés qui laissent peu de place au travail d'équipe (Beaumont et al., 2011). De plus, les différences de pratiques professionnelles, de cultures organisationnelles ou de niveaux de motivation peuvent freiner la construction d'une dynamique collaborative entre le personnel enseignant, le personnel de soutien et les partenaires externes (Pelletier, 2023).

En effet, le processus de collaboration en éducation peut faire référence à différentes formes de partenariats. D'une part, il peut s'agir des relations avec les familles et la communauté, puisque l'engagement des parents en tant que partenaires dans le processus éducatif, ainsi que la collaboration avec des organismes communautaires peuvent renforcer le soutien aux élèves (Pelletier, 2023). D'autre part, la collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire est essentielle, car elle permet de répondre de façon cohérente et concertée à la diversité et à la complexité des besoins des élèves, notamment dans un contexte d'inclusion scolaire (Nader, 2023). Donc, en unissant leurs expertises, le personnel enseignant, les orthopédagogues, les éducateurs et éducatrices spécialisés,

psychologues de même que d'autres intervenants et intervenantes peuvent élaborer des stratégies d'intervention plus efficaces, partager des outils, mutualiser des ressources et coconstruire des solutions adaptées à chaque situation (Centre de transfert pour la réussite du Québec, 2018).

2.3.2. La gouvernance et la politique, et le changement vers des pratiques inclusives

La gouvernance et la politique renvoient à la clarté des cadres législatifs, à l'engagement des directions et des autorités éducatives, ainsi qu'au leadership institutionnel (Brabant et Caneva, 2020a; Inclusion NB, 2015). En fait, la gouvernance en éducation consiste à assurer une gestion efficace, transparente et équitable des systèmes éducatifs, tout en favorisant la participation et la responsabilisation de l'ensemble des acteurs concernés (Inclusion NB, 2015; Pelletier, 2018). Une bonne gouvernance contribue à l'amélioration des rapports entre l'administration centrale, les structures intermédiaires et les établissements scolaires, notamment par la décentralisation des pouvoirs, la reddition de comptes et l'intégration de principes éthiques dans la prise de décision (Pelletier, 2018).

En ce qui concerne le leadership, il constitue un élément à prendre en compte dans la gouvernance en éducation, car il joue un rôle déterminant dans la coordination, la mobilisation et l'orientation des acteurs vers des objectifs communs (Leithwood, 2012; Pelletier, 2018). Dans un contexte éducatif de plus en plus complexe, le leadership permet de faire converger les pratiques individuelles vers la construction de compétences collectives et l'élaboration d'orientations partagées en faveur de la réussite des élèves (Brabant et Caneva, 2020a). Aussi, il joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre de

l'éducation inclusive, car il s'agit d'un levier essentiel pour transformer l'école en un environnement accueillant, équitable et adapté à la diversité des besoins des élèves (Labelle et Jacquin, 2018; Pelletier, 2018). Porter un regard sur le leadership en milieu scolaire, doit permettre de cerner le rôle des directions d'école dans la mise en place et le soutien des pratiques inclusives ainsi que de comprendre les styles de leadership favorisant l'inclusion qui sont effectivement mis en pratique dans les écoles (Labelle et Jacquin, 2018).

2.3.3. Les ressources matérielles et le changement vers des pratiques inclusives

Les ressources matérielles concernant la disponibilité, l'adéquation et la répartition des équipements, des infrastructures et des ressources financières, peuvent influencer la capacité d'un établissement à mettre en œuvre des pratiques inclusives (Rousseau et al., 2014). En effet, l'un des principaux défis concerne l'adéquation des infrastructures et des équipements, notamment lorsque l'introduction de nouvelles approches pédagogiques ou technologiques nécessite des investissements importants en matériel, en espaces adaptés ou en outils numériques (St-Vincent et al., 2022). Cette réalité pose un défi d'autant plus important que les ressources matérielles ne sont pas toujours disponibles en quantité suffisante ou réparties de façon équitable entre les établissements, ce qui peut créer des inégalités et limiter l'accès aux innovations pour certains milieux (St-Vincent et al., 2022).

2.4. Les objectifs de recherche

Des considérations théoriques ont permis d'apporter certains éléments de définition pour les principaux concepts de notre question de recherche, à savoir : Quels sont les défis liés

à l'instauration de pratiques inclusives des élèves, sur le plan de la gestion organisationnelle, qui sont rencontrés en Haïti et au Québec ?

Dans ce cadre, deux objectifs ont été formulés pour cette étude :

- Identifier les principaux défis liés à la gestion organisationnelle qui influent sur la mise en œuvre des pratiques inclusives dans les systèmes éducatifs du Québec et d'Haïti ;
- Relever les stratégies proposées par les écrits pour répondre aux défis de gestion organisationnelle pour favoriser des pratiques inclusives en éducation dans ces deux milieux.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie utilisée pour cette recherche, en mettant l'accent sur l'analyse documentaire comme approche principale. Il présente et justifie les choix méthodologiques, décrit les outils et la procédure de collecte des données, ainsi que les stratégies d'analyse retenues pour traiter le corpus documentaire.

3.1. L'analyse documentaire

Dans le cadre de ce mémoire, une perspective qualitative inspirée du devis descriptif comparatif est privilégiée (Fortin et Gagnon, 2022). Cette approche doit permettre d'examiner les similarités et les différences observées dans la gestion organisationnelle des pratiques inclusives. Bien que la collecte de données qualitatives s'effectue souvent par une interaction directe avec les personnes concernées, il est tout à fait envisageable d'apporter des réponses à des problématiques précises en s'appuyant sur l'analyse de sources documentaires (Bardin, 2007). Le choix d'une étude de documents plutôt qu'une enquête de terrain peut s'expliquer par la nature de l'objet de recherche, centré sur les défis de gestion organisationnelle de l'éducation inclusive. Les logiques de gestion organisationnelle (qu'elles concernent le financement, l'organisation des services, la répartition des ressources humaines ou les mécanismes de reddition de comptes) sont d'abord formulées et encadrées par des textes, qu'il s'agisse des lois, des politiques, des plans d'action ou des cadres de référence. L'analyse de ces documents apparaît ainsi

comme une voie privilégiée pour saisir les rationalités de gestion organisationnelle qui structurent l'action des établissements scolaires, avant même leur déclinaison dans les pratiques locales.

L'analyse documentaire correspond à un processus, ou à une série d'actions, qui a pour but de présenter le contenu d'un document sous une forme distincte de celle d'origine, dans le but d'en simplifier la recherche ou la consultation par la suite (Bardin, 2007). Elle implique également de transformer les informations extraites des documents afin de les présenter de manière synthétique ou normalisée, ce qui facilite leur identification, leur consultation et leur utilisation ultérieure (Bardin, 2007). Cette approche permet ainsi d'explorer des thématiques spécifiques sans recourir systématiquement à une présence sur le terrain. Ainsi, pour répondre à notre question de recherche et atteindre nos objectifs, nous avons procédé à une analyse documentaire. Aussi, l'analyse de contenu est retenue comme technique d'analyse qualitative afin d'interpréter les documents (Fortin et Gagnon, 2022).

3.2. La recension des écrits

Selon Fortin et Gagnon (2022, p. 56), « une recension des écrits consiste à relever, dans les publications scientifiques, les principales sources théoriques et empiriques qui rendent compte de ce qui est connu et inconnu sur un sujet de recherche en particulier ». Dans le cadre de cette analyse documentaire, où les données sont collectées directement dans les textes, la recension des écrits consiste à repérer, sélectionner et examiner de façon systématique l'ensemble des documents pertinents en lien avec les objectifs de recherche.

Cette étape implique d'identifier les sources comme des ouvrages, des articles scientifiques et des rapports, en vue d'analyser leur contexte de production, puis d'extraire et de catégoriser les informations essentielles.

Ainsi, nous avons tout d'abord créé un plan de concepts qui rassemble les principaux éléments structurants de notre étude⁸. Ce plan recense les concepts centraux autour desquels s'organise notre réflexion, mais également d'autres concepts présentant des liens de synonymie, permettant de mieux cerner les nuances et les équivalences terminologiques. Il inclut enfin des concepts issus ou dérivés des notions principales, illustrant les prolongements, ramifications et enrichissements possibles. Ensuite, nous avons effectué des recherches à travers les bases de données comme Education source, Cairn, Érudit, ERIC ainsi que le web pour avoir accès à la littérature grise, surtout pour le Québec. Pour Haïti, des recherches ont été réalisées par rapport à des contacts à travers les bibliothèques de l'Université d'État (UEH) et de la Commission d'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS) du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).

Nous avons également entrepris de remonter la filière bibliographique en recourant à une démarche similaire à la méthode boule de neige, habituellement utilisée pour les enquêtes auprès de personnes. Cette approche consiste à partir d'un document afin d'identifier d'autres références antérieures et pertinentes pour la recherche (Beaud, 2006). En effet, après avoir lu un article ou un ouvrage pertinent, nous avons consulté sa bibliographie et

⁸ Voir le plan de concepts en appendice A

ses notes de bas de page afin de repérer des sources additionnelles sur le même sujet. Ce processus est répété avec chaque nouveau document trouvé, permettant ainsi d'agrandir progressivement le corpus documentaire.

3.3. Le corpus documentaire

Dans une analyse documentaire, un corpus documentaire désigne un ensemble de documents sélectionnés pour répondre à une question de recherche ou à un objectif d'étude précis. Il s'agit d'un échantillon de textes ou de sources choisis selon des critères définis, tels que la pertinence par rapport au sujet, la représentativité, la diversité des points de vue ou encore la période couverte⁹. Le corpus documentaire permet ainsi de regrouper les documents afin d'analyser le contenu, d'en extraire des tendances, des arguments ou des exemples, et de fonder l'analyse sur des bases solides et comparables. Sa constitution implique une sélection méthodique tenant compte de la nature des documents, de leur contexte de production.

En vue de collecter les données, nous avons procédé à la construction d'un corpus documentaire composé de dix-huit documents incluant des d'articles scientifiques, des documents officiels, des rapports d'organisation ainsi que des thèses et des mémoires universitaires. Ce nombre de documents permet d'intégrer différentes catégories des sources afin de croiser les regards, de comparer les politiques, les pratiques, les défis rencontrés liés à la gestion organisationnelle dans le système éducatif de chaque société. Les documents ont été retenus en fonction de plusieurs critères. D'une part, ils devaient

⁹ <https://fdlq.recherche.usherbrooke.ca/zonedecouverte/corpus-vous-diteshh.html>.

traiter d'une thématique en lien avec les défis de gestion organisationnelle pour favoriser les pratiques inclusives, tels que décrits dans le cadre conceptuel. D'autre part, les textes devaient être parus de 2016 à 2026 pour tenir compte le plus possible de l'état actuel des connaissances. Enfin, ils devaient porter sur les contextes québécois ou haïtien.

3.4. Les instruments de collecte des données

Dans le cadre de cette analyse documentaire, les instruments de collecte de données correspondent à des outils méthodologiques conçus pour extraire, organiser et interpréter l'information contenue dans divers documents. En effet, une grille de lecture¹⁰ a été construite afin de structurer la collecte et d'assurer une exploration des contenus. Cette grille, présentée sous forme de tableau, a été élaborée en fonction des objectifs de l'analyse. Elle permet d'identifier les critères ou les catégories d'analyse, tels que les informations générales sur le document, le cadre théorique ou les concepts clés abordés, la méthodologie employée, les résultats, ainsi que les questions de recherche traitées.

3.5. L'élaboration des fiches de lecture

Il s'agit de l'étape qui consiste à organiser et structurer la compréhension des textes sélectionnés. Elle commence par une lecture attentive de chaque document, visant à repérer les idées principales, les arguments développés, les concepts clés, ainsi que les résultats ou constats présentés par l'auteur. Cette exploration permet de synthétiser le contenu de chaque texte tout en mettant en évidence les éléments pertinents en lien avec les objectifs de la recherche. En effet, cette première lecture est suivie d'un retour au cadre

¹⁰ Voir la grille en appendice B

conceptuel afin de mettre en relation les informations extraites du texte avec les notions théoriques ou les axes d'analyse définis préalablement. Cela permet de situer le document dans l'ensemble du corpus, de déterminer en quoi il enrichit ou nuance la compréhension du sujet et d'affiner les orientations de l'analyse.

Cette étape nous a permis de faire émerger progressivement des rubriques thématiques correspondant aux objectifs de la recherche. L'émergence de ces rubriques se situe ainsi à la croisée de la collecte et de l'analyse des données. À partir des contenus codés, les regroupements thématiques ont été formalisés pour structurer les fiches de lecture. Ces rubriques offrent une première organisation des données et facilitent l'interprétation en identifiant les problématiques clés, les similarités et différences entre les documents, ainsi que les axes de réflexion abordés dans la recherche.

La tenue d'un journal de bord accompagne l'élaboration des fiches de lecture. Ce carnet de suivi permet de noter les réflexions personnelles, les décisions méthodologiques, les difficultés rencontrées ou encore les ajustements apportés à la démarche. Il sert aussi comme un outil de réflexion critique et de traçabilité, permettant de garder une vue d'ensemble sur l'avancement du travail et à assurer la cohérence de l'analyse documentaire dans son ensemble.

3.6. Le traitement pour l'analyse des données documentaires

Pour traiter les données issues du corpus documentaire, nous avons d'abord procédé à une analyse des documents sélectionnés. Cette phase représente l'étape initiale d'exploration du corpus documentaire et consiste à effectuer un survol de l'ensemble des documents

collectés, qu'il s'agisse d'articles scientifiques, de rapports, de textes institutionnels ou de thèses. L'objectif est de se familiariser avec le contenu global, de repérer les thèmes récurrents, les concepts clés, ainsi que d'identifier la structure, la qualité et la diversité des informations présentes. Cette première lecture permet non seulement de dresser une cartographie des grandes idées et tendances, mais aussi de repérer des contradictions éventuelles dans les sources. D'autant plus, elle permet de dresser une première liste de concepts ou de thèmes provisoires qui orienteront la construction de la grille de codage.

Ainsi, nous avons importé l'ensemble des documents dans le logiciel NVivo¹¹ et les avons codés¹² en fonction de la nature des défis et stratégies évoqués, en lien avec la gestion organisationnelle visant à favoriser des pratiques inclusives : défis liés aux ressources humaines, à la gouvernance ou aux ressources matérielles et financières.

3.7. L'analyse de contenu

Comme le souligne Sabourin (2009, p. 416), l'analyse de contenu, dans son sens strict, consiste en « un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale ». L'idée maîtresse de cette technique repose sur la conception selon laquelle les textes peuvent être considérés les textes comme des objets, partageant les mêmes caractéristiques que les objets physiques. En effet, dans le cadre de cette étude, l'analyse a été portée sur différents types de documents. D'une part, des documents officiels, tels

¹¹ C'est un logiciel d'analyse qualitative qui permet d'organiser, de visualiser et d'analyser les données.

¹² Voir le tableau des codes en appendice C

que les politiques éducatives nationales, les lois et règlements sur l'éducation inclusive. D'autre part, des recherches académiques, comme les articles scientifiques, thèses et mémoires universitaires sur l'éducation inclusive, ainsi que des rapports d'organisation.

Dans le cadre de ce mémoire, l'analyse documentaire est appuyée sur une démarche d'analyse de contenu thématique visant à dégager, à partir d'un corpus de textes scientifiques et institutionnels, les principaux enjeux liés à la gestion organisationnelle des pratiques inclusives en milieu éducatif. Ainsi, cette démarche méthodologique offre la possibilité de comparer les contextes haïtien et québécois, en mettant en lumière leurs spécificités et les dynamiques organisationnelles qui influencent la mise en œuvre des pratiques inclusives. Elle contribue aussi à enrichir la compréhension des facteurs qui facilitent ou freinent l'évolution vers une école inclusive, et à dégager des pistes de réflexion ou des recommandations adaptées à chacune des réalités éducatives étudiées.

Ainsi, les données codées ont été regroupées en thématiques en fonction des défis liés à la gestion organisationnelle qui influent sur la mise en œuvre de pratiques inclusives, tels qu'identifiés dans le corpus documentaire. Les résultats sont ensuite présentés selon les objectifs du mémoire afin d'assurer la cohérence de l'analyse. Cette présentation met en évidence les thèmes dominants ainsi que les tendances émergentes issues du processus de codage, en les reliant directement aux objectifs de recherche. Par la suite, l'analyse de contenu a été réalisée à partir des extraits classés selon une approche déductive, c'est-à-dire en fonction des différents codes établis. Pour chaque objectif, les résultats sont

exposés en illustrant les constats tirés du corpus, tout en mettant en lumière les convergences et les divergences observées entre les contextes étudiés.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les principaux résultats issus de l'analyse documentaire réalisée dans le cadre de cette étude. À partir des objectifs de recherche, il met en lumière les défis de gestion organisationnelle qui influencent la mise en œuvre des pratiques inclusives dans les systèmes éducatifs du Québec et d'Haïti, ainsi que les stratégies organisationnelles qui y sont associées. Trois grands types de défis ont été dégagés à la suite de l'analyse de contenu. Il s'agit des défis en lien avec les ressources humaines, ceux qui relèvent de la gouvernance et ceux qui concernent les ressources matérielles et financières.

Ainsi, la première partie du chapitre présente les documents retenus pour la collecte des données. Ensuite, la deuxième partie expose les trois axes de défis propres à chaque contexte, puis les stratégies identifiées de manière alternée.

I- La présentation du corpus documentaire

Les documents retenus dans le cadre de cette recherche sont répertoriés et classés à l'aide de tableaux synthétiques. Ces tableaux permettent de visualiser la nature et la provenance des documents constitutifs du corpus. Il convient de rappeler que ces documents ont été retenus selon plusieurs critères de sélection. D'une part, ils portent sur des thématiques en lien avec les défis de gestion organisationnelle pour la promotion de pratiques inclusives, c'est-à-dire des éléments pivot à considérer dans le but de penser l'organisation scolaire

pour favoriser la participation de tous et de toutes. D'autre part, ils ont été publiés au cours des dix dernières années et s'inscrivent dans des contextes d'étude québécois et haïtien. Ces documents sont présentés de manière distinctive pour le Québec (tableau 1) et pour Haïti (tableau 2).

Tableau 1. La présentation des textes retenus pour le Québec

Auteurs	Types de document	Provenance
B-Lamoureux et al. (2024)	Article Scientifique	Cairn
Benoit (2024)	Mémoire universitaire	Disponible sur le web
Bergeron et Prud'homme (2018)	Article Scientifique	Education Source
Boily et al. (2023)	Article scientifique	Érudit
Conseil Supérieur de l'Éducation (2017)	Document institutionnel	Disponible sur le Web
Fortier-Moreau (2021)	Article de vulgarisation scientifique	Érudit
LeVasseur et Cormier-Boutin (2019)	Article Scientifique	Cairn
Thibodeau et al. (2023)	Article Scientifique	Cairn
Tremblay et Servant (2023)	Article Scientifique	Erudit

Le corpus de documents retenus pour l'analyse au Québec inclut différentes natures de publications. Comme il est présenté ci-dessus, le tableau 1 regroupe les neuf textes sélectionnés pour le contexte québécois. Sur ces neuf textes, on trouve sept articles scientifiques, une publication institutionnelle et un mémoire universitaire.

Tableau 2. La présentation des textes retenus pour Haïti

Auteurs	Types de Documents	Provenance
Clorméus (2023)	Thèse	Web, Google scholar
Colin (2024)	Thèse Universitaire	Web, Google scholar
Dextra (2025)	Ouvrage	N/A
Govain (2023)	Article Scientifique	Web, Google Scholar
Janvier (2020)	Chapitre d'ouvrage collectif	Web, plateforme Éditions science du bien commun
MENFP (2018)	Document institutionnel	Web, www.haitilibre.com
Michel (2021)	Thèse universitaire	Web, Google scholar
Régulus (2020)	Chapitre d'ouvrage collectif	Web, plateforme Éditions science du bien commun
Stone et Ziegler (2021)	Étude nationale	Web, Plateforme du SUMMA. (Summaedu.org)

Le tableau 2 synthétise la composition du corpus documentaire sélectionné pour l'étude en Haïti. L'ensemble des textes retenus totalise un corpus composé de neuf documents distincts, répartis comme suit : trois thèses universitaires, deux articles scientifiques, deux chapitres d'ouvrage collectif, un ouvrage et une publication institutionnelle. Ce corpus documentaire a permis d'identifier des défis organisationnels qui influent sur la mise en œuvre des pratiques inclusives dans les systèmes éducatifs du Québec et d'Haïti.

II- les défis liés à la gestion organisationnelle et les stratégies proposées par les écrits

Les principaux défis qui ont été relevés dans les documents se répartissent autour des trois axes principaux : ressources humaines, gouvernance et ressources matérielles et financières. Les sections suivantes présentent les défis qui ont été relevés au Québec et en Haïti autour de chaque axe. La première section explique les défis liés aux ressources humaines, incluant la disponibilité, la formation et la répartition des professionnels. La seconde section s'attarde aux défis qui sont liés à la gouvernance scolaire. Enfin, la troisième section aborde les défis associés à la gestion matérielle et financière.

4.1. Les défis liés aux ressources humaines pour l'éducation inclusive au Québec

Les défis liés aux ressources humaines en contextes éducatifs au Québec sont complexes et touchent l'ensemble du personnel scolaire, allant de la pénurie de spécialistes à la résistance culturelle face aux changements requis par l'éducation inclusive (Benoit, 2024; Bergeron et Prud'homme, 2018; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2017; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019; Tremblay et Servant, 2023).

4.1.1. La surcharge de travail et la pénurie de personnel spécialisé

Un défi réside dans la surcharge de travail et la pénurie de personnel spécialisé, exacerbées par la croissance constante du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Cette population représentait environ 20 % de l'effectif scolaire en 2022, mettant une forte pression sur les services d'aide et rendant l'aide individualisée difficilement réalisable (Boily et al., 2023). De plus, par rapport à cette situation, le

personnel enseignant fait face à des « ratios élèves-enseignants » trop élevés et à une grande hétérogénéité des besoins dans les classes, tandis que le modèle d'intervention basé sur l'individualisation alourdit considérablement leur tâche (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019).

Des spécialistes, tels que les orthopédagogues, les psychologues, les orthophonistes et les ergothérapeutes, déclarent n'avoir que très rarement la possibilité de répondre à toutes les demandes, leurs listes d'élèves à évaluer étant débordantes (Boily et al., 2023; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2017; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Il arrive aussi que des orthopédagogues, soient confrontés à une définition imprécise de leurs rôles et responsabilités, ce qui génère des tensions, des conflits de rôle et restreint leur autonomie professionnelle. (Boily et al., 2023). En effet, cette incertitude qui entoure leur rôle s'accroît en raison du manque de compréhension de celui-ci par d'autres intervenants et intervenantes, y compris le personnel enseignant et les directions (Boily et al., 2023). Ainsi, les résultats mettent en exergue une surcharge opérationnelle critique dans le système éducatif inclusif québécois, attribuable à la pénurie de personnel spécialisé submergé par les demandes, à des ratios élèves-enseignants inadéquats et à l'hétérogénéité des besoins, entravant la mise en œuvre effective de l'aide individualisée.

4.1.2. La formation continue et la résistance au changement chez le personnel enseignant au Québec

Un autre ensemble de défis concerne les compétences et la formation du personnel face aux exigences de l'éducation inclusive. En effet, le manque de formation et de soutien

pour le personnel enseignant, ainsi qu'un manque de compétences à développer chez les enseignants ordinaires, sont soulignés pour adopter pleinement des pratiques inclusives et intervenir adéquatement au quotidien (Benoit, 2024; Bergeron et Prud'homme, 2018; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2017; Tremblay et Servant, 2023). Aussi, Les possibilités pour le personnel enseignant et de soutien de se former en continu et de partager des pratiques réflexives sont considérées comme insuffisantes et réparties de manière inégale (Bergeron et Prud'homme, 2018).

Ce manque de préparation contribue à la résistance au changement de la part du personnel, celle-ci est identifiée comme un défi majeur et omniprésent dans le processus de transformation des pratiques vers une éducation plus inclusive (Bergeron et Prud'homme, 2018; Tremblay et Servant, 2023). Cette résistance est souvent de nature culturelle et attitudinale, trouvant sa source dans les croyances, valeurs et théories subjectives des acteurs et actrices scolaires, ainsi que dans les routines et automatismes construits sur l'expérience passée qui freinent l'adhésion aux nouveaux principes d'inclusion (Bergeron et Prud'homme, 2018). La complexité de ce processus est accentuée par un sentiment d'inconfort et de déstabilisation chez les professionnels éducatifs lorsqu'ils doivent remettre en question leurs repères et leurs pratiques routinières (Bergeron et Prud'homme, 2018). En effet, les résultats montrent que le personnel enseignant exprime des craintes et une peur de l'inconnu, souvent liée à un sentiment d'incompétence ou au fait de se sentir démuni et peu préparé pour adapter leur pédagogie face aux élèves ayant des besoins particuliers (Benoit, 2024). Cette résistance peut aussi se manifester par le fait que très peu d'enseignants souhaitent s'engager initialement dans des pratiques intensives, comme

le coenseignement, soulignant la difficulté et le besoin de temps pour apprendre cette nouvelle réalité (Benoit, 2024; Bergeron et Prud'homme, 2018; Tremblay et Servant, 2023). Dans l'ensemble, ces résultats montrent que la transition vers l'éducation inclusive est freinée moins par la seule organisation des services que par un manque de formation continue, de soutien et de temps permettant au personnel d'acquérir et d'approprier de nouvelles compétences. Plus largement, la résistance au changement apparaît d'abord comme un phénomène culturel et attitudinal, nourri par l'insécurité professionnelle, les habitudes ancrées et le sentiment de ne pas être suffisamment préparé pour répondre aux besoins variés des élèves.

4.1.3. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de ressources humaines pour l'éducation inclusive au Québec

Au Québec, tout d'abord, la recherche souligne l'ajustement des programmes de formation initiale et continue du personnel scolaire afin de les préparer à composer avec la diversité des élèves et à pratiquer la collaboration interprofessionnelle (CSE, 2017). Ensuite, il y a la création des espaces de réflexion et de formation continue dans un cadre sécurisé et interactif pour permettre aux acteurs et actrices de partager, de confronter et d'enrichir leurs points de vue sur les normes de réussite et d'efficacité pédagogique (Bergeron et Prud'homme, 2018). Puis, l'éducation de la communauté scolaire passe par la collaboration via des Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP) ou des accompagnements individuels ciblés, tels que des dyades d'entraide entre enseignants

(Benoit, 2024). Aussi, des stratégies comme la coplanification régulière permettent concrètement aux coenseignants de se partager, d'adapter ou de créer des activités pédagogiques (Tremblay et Servant, 2023)

4.2. Les défis liés aux ressources humaines pour l'éducation inclusive en Haïti

Le système éducatif haïtien est confronté à des défis significatifs en matière de ressources humaines, qui constituent un obstacle fondamental à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Ces défis sont caractérisés d'une part, par un très faible niveau de qualification du personnel enseignant et un déficit dans la formation initiale et continue et d'autre part, une pénurie de personnel spécialisé tels que les orthopédagogues ou éducateurs spécialisés (Dextra, 2025; Govain, 2023; Régulus, 2020)

4.2.1. Le défi de formation initiale et continue du personnel enseignant et la mise en œuvre de pratiques inclusives

Le très faible niveau de qualification du personnel enseignant est un défi pour améliorer la qualité de l'éducation et la prise en compte de la diversité. Déjà vers 2013, seulement 20 % du personnel enseignant au niveau fondamental et 13,5 % au secondaire étaient qualifiés (MENFP, 2018). En effet, le déficit de formation initiale et continue est considéré comme un obstacle sérieux à l'inclusion scolaire (Dextra, 2025; Govain, 2023). Peu d'enseignants sont préparés à accueillir la diversité des besoins éducatifs des élèves (Govain, 2023; Régulus, 2020). D'autant plus, le Ministère de l'Éducation Nationale et de

la Formation Professionnelle (MENFP) ne définit pas de formation systématique sur l'inclusion scolaire, d'où les enseignants des écoles ordinaires, en particulier, n'ont pas été formés pour l'éducation inclusive (Michel, 2021; Régulus, 2020). Ce problème est aggravé par le fait que la plupart des cursus en sciences de l'éducation proposés par les rares universités haïtiennes manquent de modules spécialisés sur l'éducation inclusive (Dextra, 2025).

Selon l'étude de Janvier (2020), cette insuffisance de formation contribue à une vision étriquée de la notion de handicap chez un pourcentage très élevé du personnel enseignant et administratif (80 %), qui considère uniquement les déficiences sévères altérant la vision, la parole ou l'audition. Michel (2021) de son côté, souligne que ce déficit de formation engendre une crainte chez le personnel enseignant d'accueillir des Élèves en Situation de Handicap (ESH) dans leur classe. Une situation qui conduit au refus d'admission d'élèves ayant des déficiences sévères, comme ceux et celles qui sont non-voyant-e-s par certains responsables d'école, faute de moyens et de méthodes pour les accompagner. En effet, les résultats mettent en lumière un déficit structurel de qualification et de formation du personnel enseignant haïtien, caractérisé par un faible niveau de compétences initiales et l'absence de programmes systématiques d'inclusion scolaire au sein des cursus universitaires limités. Par ailleurs, cette insuffisance de formation perpétue une conception réductrice du handicap et engendre une crainte institutionnalisée, se traduisant par des refus d'admission d'élèves en situation de handicap faute d'outils pédagogiques adaptés.

4.2.2. La pénurie de personnel spécialisé

Le secteur scolaire en Haïti fait face au défi de personnel spécialisé, il y a un manque d'orthopédagogues et d'éducateurs spécialisés, ce qui limite sévèrement l'accompagnement personnalisé nécessaire (Dextra, 2025; Régulus, 2020). En conséquence, la réussite scolaire des enfants à besoins particuliers repose plus souvent sur la bonne volonté individuelle des acteurs et actrices de l'éducation que sur une réponse institutionnelle organisée et efficace (Dextra, 2025). La Commission de l'adaptation scolaire et d'appui social (CASAS), l'entité du MENFP chargée de la scolarisation des enfants à besoins particuliers, manque de moyens humains nécessaires pour s'acquitter pleinement de sa mission, ce qui limite son intervention au-delà des grandes villes et en milieu rural (Michel, 2021). En résumé, il y a un déficit de personnel spécialisé en Haïti qui limite l'accompagnement personnalisé des élèves à besoins particuliers et reléguant leur réussite scolaire à la bonne volonté individuelle plutôt qu'à une réponse institutionnelle structurée.

4.2.3. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de ressources humaines pour l'éducation en Haïti

En Haïti, nous relevons le renforcement des institutions de formation du personnel enseignant pour favoriser la réorganisation du système de formation initiale et continue afin de les rendre aptes à accueillir la diversité, et cette formation doit les outiller pour mieux gérer la diversité en classe (Dextra, 2025; Govain, 2023; Michel, 2021; Stone et Ziegler, 2021). Aussi, la révision des normes et procédures de gestion des ressources

humaines qui permettent de garantir l'efficacité, notamment en résolvant les problèmes de statut irrégulier du personnel et des recrutements basés sur le favoritisme politique qui placent des personnes non qualifiées à des postes d'enseignants (MENFP, 2018; Stone et Ziegler, 2021). D'autant plus, la recherche met en évidence la mise en place d'un travail collaboratif multidisciplinaire au sein des écoles, impliquant non seulement les enseignants, mais aussi des médecins, des psychologues, des psychiatres, des spécialistes de la réhabilitation et des travailleurs pour pallier le manque de personnel spécialisé (Govain, 2023)

4.3. Les défis liés à la gouvernance scolaire pour l'éducation inclusive au Québec

Le système scolaire québécois fait face à plusieurs défis en matière de gouvernance. Malgré les efforts déployés pour renforcer la décentralisation, la modernisation administrative et la collaboration entre acteurs et actrices, de nombreuses tensions persistent entre la vision politique de l'éducation et la réalité quotidienne des établissements (Benoit, 2024; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2017). En effet, les défis de gouvernance se cristallisent notamment autour de la contradiction entre les politiques éducatives et leur mise en œuvre sur le terrain, de la rigidité organisationnelle qui freine l'agilité des structures scolaires, et du défi de la collaboration interprofessionnelle au sein des équipes éducatives (Benoit, 2024; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2017; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Par ailleurs, la complexité du rôle de direction d'établissement à la fois gestionnaire, leader pédagogique et médiateur entre les diverses

instances, accentue ces tensions et illustre la difficulté d'un équilibre entre autonomie et responsabilité institutionnelle.

4.3.1. La contradiction dans les politiques éducatives

Un premier défi concerne la contradiction au niveau des politiques éducatives et le déséquilibre systémique qui en résulte (CSE, 2017; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Le ministère de l'Éducation est critiqué pour mettre en œuvre des politiques inclusives d'une part, tout en favorisant la concurrence et la performance d'autre part, ce qui génère une instabilité du système et de « nouvelles inégalités » (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019).

En effet, des sources révèlent que les politiques éducatives maintiennent des structures qui contredisent l'idéal de l'école de service public pour tous. Ce défi se manifeste notamment par l'existence d'une « école à trois vitesses » qui engendre des déséquilibres systémiques et des modalités de scolarisation inégales (Benoit, 2024; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Cette concurrence, y compris au sein du secteur public avec la création de classes enrichies, est renforcée par l'engouement pour les Projets Pédagogiques Particuliers (PPP) qui sont souvent sélectifs et coûteux, contribuant ainsi à la ségrégation scolaire. Aussi, il existe une tension persistante entre l'inclusion, l'intégration et la ségrégation scolaire (CSE, 2017; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Bien que le ministère de l'éducation promeuve l'inclusion, l'organisation concrète des services éducatifs et du travail dans les écoles demeure fortement liée à une approche catégorielle des difficultés (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Aussi, il y a une

tendance à recourir à des modes d'organisation scolaire qui recréent des groupes plus homogènes ou encouragent l'ajout de classes spécialisées, ce qui contredit la philosophie d'une éducation universelle (Benoit, 2024; CSE, 2017). En ce sens, les sources mettent en évidence une contradiction fondamentale des politiques éducatives québécoises, où le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche promeut l'inclusion tout en favorisant une concurrence performante qui déstabilise le système et génère une « école à trois vitesses », favorisant ainsi la ségrégation et la concentration des élèves en difficulté. Par ailleurs, cette tension persiste entre l'idéal inclusif et des pratiques catégorielles récurrentes, telles que les PPP sélectifs et les classes spécialisées, qui perpétuent des inégalités systémiques.

4.3.2. La rigidité de la structure organisationnelle et le défi de collaboration interprofessionnelle

Les défis de gouvernance se traduisent aussi par des problèmes organisationnels qui pèsent sur le personnel. En fait, la rigidité de la structure et de la culture professionnelle au niveau des écoles secondaires représente un défi pour l'implantation des pratiques inclusives (Benoit, 2024). En ce sens, ce mode d'organisation favorise une approche hiérarchisée et individualisée du travail enseignant, où la responsabilité de l'accompagnement des élèves à besoins particuliers demeure souvent perçue comme exclusive aux spécialistes (Boily et al., 2023; CSE, 2017).

Bien que la collaboration interprofessionnelle soit reconnue comme un pilier de l'éducation inclusive, sa mise en œuvre demeure complexe, particulièrement au secondaire, où la rigidité des horaires et de l'organisation du temps rend difficile la planification de plages communes entre le personnel enseignant et celui de soutien (Benoit, 2024; Bergeron et Prud'homme, 2018). Selon Bergeron et Prud'homme (2018), il arrive même que cette collaboration fait surgir des désaccords sur les idées qui obligent les personnes à réviser ou préciser leurs façons de penser au sein des binômes de coenseignement, nécessitant parfois des modifications organisationnelles. En ce sens, il consiste un défi pour les directions d'établissement de favoriser la mise en place de conditions organisationnelles propices à la collaboration professionnelle. Donc, il y a lieu de souligner des défis organisationnels et culturels dans les écoles secondaires québécoises. Ils sont marqués par une rigidité structurelle qui confie l'accompagnement des élèves à besoins particuliers aux spécialistes et qui complique la collaboration interprofessionnelle via des contraintes horaires et des conflits sociocognitifs en coenseignement.

4.3.3. La complexité du rôle des directions d'établissement et leur sentiment d'autoefficacité

Les défis liés au rôle des directions d'établissement dans la gouvernance scolaire au Québec sont multiples et souvent interreliés, touchant à la fois la gestion administrative de même que le leadership pédagogique et culturel. Tout d'abord, la mise en place des conditions organisationnelles propices à la collaboration professionnelle constitue un défi

pour les directions d'établissement (Thibodeau et al., 2023). Cela implique de structurer efficacement le temps et l'espace afin de permettre la tenue régulière de rencontres de coordination et la mise en œuvre de pratiques inclusives, et ce, par un aménagement approprié des locaux et une planification réfléchie des horaires. Par ailleurs, les directions doivent également composer avec la gestion des relations externes en veillant au développement de collaborations avec des partenaires hors de l'école, notamment les services sociaux. Aussi, pour répondre aux besoins particuliers des élèves, les directions doivent assurer une communication soutenue et, si nécessaire, confier au personnel administratif interne certaines tâches de coordination avec les organismes externes. Ainsi, la recherche de Benoit (2024) montre que les directions se sentent surchargées par la gestion financière et administrative, une situation qui génère un stress important et risque de détourner leur attention des aspects cruciaux du leadership pédagogique inclusif.

Un défi réside dans le besoin de formation en leadership inclusif pour les directions. En fait, au cours des dernières années, la formation des directions négligeait en grande partie les dimensions systémiques de la discrimination ainsi que les biais inconscients pouvant influencer leurs prises de décision (B-Lamoureux et al., 2024; Benoit, 2024). Cependant, la recherche de Thibodeau et al. (2023) souligne que le sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement peut être un élément fondamental et essentiel pour la mise en œuvre de pratiques inclusives.

En effet, ce sentiment d'autoefficacité affecte les orientations stratégiques adoptées par les directions, les facteurs sous-jacents à leur engagement, ainsi que le développement et

la mise en œuvre des pratiques de leadership fonctionnel qui constituent des éléments centraux de leur action (Thibodeau et al., 2023). Ainsi, la littérature scientifique consultée soutient la nécessité de favoriser le développement du sentiment d’autoefficacité chez les directions d’établissement pour qu’elles soient en mesure d’exercer adéquatement leur leadership par rapport à la collaboration interprofessionnelle (Thibodeau et al., 2023). La connaissance du niveau de ce sentiment, donc sa mesure, ainsi que la formation, apparaissent d’ailleurs comme des éléments essentiels à considérer à cet égard. Ainsi, les défis liés au rôle des directions d’établissement au Québec englobent une surcharge administrative et financière qui détourne leur attention du leadership pédagogique inclusif, ainsi qu’un besoin crucial de formation en leadership systémique pour contrer les biais inconscients et renforcer leur sentiment d’autoefficacité. Celui-ci influence directement leurs orientations stratégiques, leur engagement et la mise en œuvre de pratiques favorisant la collaboration interprofessionnelle, nécessitant une mesure et un développement ciblés pour structurer efficacement temps, espace et partenariats externes.

4.3.4. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de gouvernance au Québec

Tout d’abord, la littérature suggère que l’actualisation du cadre législatif et politique québécois en matière d’éducation inclusive devrait viser explicitement le démantèlement de l’« école à trois vitesses », car cette structure alimente des formes de ségrégation contraires au principe d’une école commune pour tous les élèves (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Il y a lieu de relever la formation et l’accompagnement des directions d’établissement au développement d’un leadership inclusif ajusté à leurs pratiques

(B-Lamoureux et al., 2024; Benoit, 2024; Tremblay et Servant, 2023). L'utilisation du questionnement socratique et de l'écoute empathique amène les enseignants à réfléchir à leurs pratiques et à identifier les réponses adaptées aux besoins des élèves (B-Lamoureux et al., 2024; Benoit, 2024). Le renforcement de la collaboration intersectorielle entre directions, équipes-écoles, parents, personnel enseignant et instances gouvernementales s'appuie sur des espaces de réflexion, ainsi que sur la valorisation des preuves concrètes des bénéfices des pratiques inclusive (B-Lamoureux et al., 2024; Bergeron et Prud'homme, 2018).

4.4. Les défis liés à la gouvernance scolaire pour l'éducation inclusive en Haïti

Cette section présente les différents défis liés à la gouvernance éducative en Haïti, organisée autour de plusieurs axes clés : la centralisation excessive et les limites structurelles du MENFP, les difficultés liées à la régulation et au contrôle du secteur privé, ainsi que les conséquences de l'instabilité politique (Clorméus, 2023; Govain, 2023; Michel, 2021; Régulus, 2020). Ces défis sont décrits comme étant fondamentalement systémiques, chroniques et multifactoriels. Ils touchent à la fois la structure même du MENFP, le cadre légal, la stabilité politique et la capacité opérationnelle sur le terrain.

4.4.1. La centralisation excessive et l'inadéquation structurelle du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Le système éducatif haïtien se caractérise par un modèle de leadership excessivement centralisé, où le processus décisionnel demeure concentré au sommet du MENFP, laissant peu de marge de manœuvre aux entités décentralisées comme les directions

départementales et les collectivités territoriales (MENFP, 2018). Cette centralisation limite leur autonomie en matière de planification, de budgétisation et de gestion des ressources, freinant ainsi la réactivité et la pertinence des politiques éducatives à l'échelle locale (MENFP, 2018). De plus, le MENFP souffre d'une faible capacité institutionnelle et opérationnelle à planifier, coordonner et évaluer les actions éducatives, rendant difficile la mise en œuvre d'un pilotage efficace à l'échelle nationale (Clorméus, 2023; Dextra, 2025; MENFP, 2018). Ces défis s'enracinent dans une organisation ministérielle marquée par l'absence d'une loi d'orientation cohérente, la désuétude des textes officiels, ainsi que l'instabilité chronique des cadres dirigeants, lesquels évoluent dans un contexte transitoire dépourvu de mémoire institutionnelle et de mécanismes de transfert de compétences (Clorméus, 2023; Dextra, 2025; Govain, 2023). À ce niveau, le système éducatif haïtien est entravé par un leadership excessivement centralisé au MENFP, qui restreint l'autonomie locale des directions départementales en planification, en budgétisation et en gestion des ressources, limitant, par le fait même, la réactivité des politiques. Cette centralisation s'accompagne d'une faible capacité institutionnelle à coordonner et à évaluer les actions, exacerbée par l'absence de loi d'orientation cohérente, par des textes obsolètes et par une instabilité chronique des cadres, dépourvue de mémoire institutionnelle et de transfert de compétences.

4.4.2. Les défis de régulation et de contrôle du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Un défi de la gouvernance éducative en Haïti réside dans l’incapacité persistante de l’État à instaurer une régulation cohérente et efficace, notamment en matière d’inclusion scolaire (Clorméus, 2023). Le système éducatif demeure largement dominé par le secteur non public, qui représente près de 80% de l’offre totale d’enseignement, un déséquilibre structurel qui confère à l’État un rôle marginal en matière de gestion et de supervision (Clorméus, 2023; MENFP, 2018; Michel, 2021; Stone et Ziegler, 2021). Faute de moyens et de dispositifs réglementaires adaptés, ce secteur hétérogène s’autorégule, engendrant un système à plusieurs vitesses, où la qualité et l’accessibilité varient selon les ressources et les orientations des écoles privées (Clorméus, 2023; Régulus, 2020; Stone et Ziegler, 2021). Par ailleurs, moins de 10% des établissements dits « spéciaux » relèvent d’un contrôle effectif du MENFP, et la majorité fonctionne sans autorisation ou sous des statuts administratifs inappropriés, ce qui complique la supervision pédagogique et le suivi académique (Clorméus, 2023; Michel, 2021). La gouvernance éducative haïtienne fait face à l’incapacité de l’État à exercer une régulation cohérente, particulièrement en inclusion scolaire, dans un système dominé par le secteur non public, qui s’autorégule faute de moyens et de dispositifs adaptés, générant un système inégalitaire à plusieurs vitesses. Cette marginalisation étatique se manifeste aussi par un contrôle limité sur moins de 10% des établissements dits spéciaux dont la majorité opère sans autorisation adéquate.

4.4.3. L’instabilité Politique, un défi pour la gouvernance scolaire en Haïti

L’instabilité politique est identifiée comme un défi fondamental et systémique à la gouvernance scolaire en Haïti, la crise de l’éducation étant considérée comme le corollaire

de la crise de gouvernance politique. Cette instabilité se manifeste par la faiblesse et l'absence d'une politique publique pérenne, un problème structurel aggravé par l'absence ou le défaut de continuité dans les décisions et les actions de l'État. Selon Clorméus (2023), le changement fréquent de ministres et des hauts cadres du MENFP crée un faible degré d'institutionnalisation où l'espace de commandement évolue dans un contexte transitoire permanent, sans politique de mémoire institutionnelle ni de transfert de dossiers. Cet avis est aussi partagé par Stone et Ziegler (2021) qui, de leur côté, avancent que l'instabilité politique se manifeste concrètement par une rotation rapide et excessive du leadership au sein du MENFP. Cette instabilité et l'absence de continuité qui en résultent, minent la mise en œuvre durable des politiques en paralysant les réformes, y compris celles visant l'inclusion (Stone et Ziegler, 2021). L'instabilité politique constitue un défi fondamental et systémique à la gouvernance scolaire haïtienne, où la crise éducative reflète celle de la gouvernance étatique, marquée par l'absence de politiques publiques pérennes et une discontinuité des décisions. Cette fragilité s'exprime par une rotation rapide des ministres et hauts cadres du MENFP, générant un contexte transitoire permanent dépourvu de mémoire institutionnelle ou de transfert de dossiers, ce qui paralyse les réformes durables, y compris en matière d'inclusion scolaire.

4.4.4. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de gouvernance en Haïti

En Haïti, les stratégies de gouvernance identifiées par la recherche visent principalement à décentraliser la prise de décision et renforcer la capacité de l'État à réguler le système éducatif et à améliorer la gestion et le pilotage du secteur (Clorméus, 2023). Afin

d'améliorer le pilotage et de pallier la faible capacité opérationnelle du MENFP, la recherche propose de s'appuyer un système d'information et de gestion plus efficace (SIGE) pour soutenir la chaîne Planification, Programmation, Budgétisation, Suivi et Évaluation (Clorméus, 2023; MENFP, 2018). Aussi, il y a l'adoption d'un cadre réglementaire et juridique clair qui précise les conditions de la scolarisation des enfants en situation de handicap, tout en renforçant les interventions de l'État en matière de régulation, de coordination des partenaires et de contrôle des secteurs public et non public (Michel, 2021; Stone et Ziegler, 2021). De plus, pour assurer l'adhésion et la mise en œuvre, l'approche inclusive doit être vulgarisée et prônée dans tout le pays à travers une campagne d'information et de sensibilisation, et des séminaires de sensibilisation et d'explication doivent être organisés pour amener les acteurs et actrices à adhérer au projet (Janvier, 2020).

4.5. Les défis de ressources matérielles et financières pour la mise en œuvre de pratiques inclusives en éducation au Québec

Les documents du corpus documentaire ne mentionnent pas des défis liés aux ressources matérielles et infrastructurelles qui influencent à la mise en œuvre de pratiques inclusives au Québec. Cependant, il y a lieu de souligner de défis financiers. Il s'agit des contraintes budgétaires qui sont aggravées par une approche de financement catégoriel ciblant les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ce qui contredit l'idéal d'une éducation universelle pour toutes et tous.

4.5.1. Le financement catégoriel et les contraintes budgétaires

Des documents mentionnent des défis financiers, qui commencent au niveau des politiques de financement elles-mêmes (CSE, 2017; Fortier-Moreau, 2021; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Ces sources soulignent l'insuffisance des financements de bases pour soutenir les objectifs inclusifs. De plus, l'idéal d'inclusion est freiné par l'approche de financement catégoriel visant spécifiquement les élèves HDAA recensés dans les écoles (Fortier-Moreau, 2021; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). D'autant plus, cette dépendance au nombre d'élèves diagnostiqués peut compromettre la stabilité des services d'une année à l'autre, car le financement varie selon les cohortes (Fortier-Moreau, 2021; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Cette pression financière est si forte que la recherche de budgets supplémentaires peut inciter à des pratiques de surdiagnostic des élèves, au détriment d'une approche pédagogique plus globale (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019).

Face à ces contraintes budgétaires, les écoles ont vu leur budget diminuer, les forçant à couper dans les services aux élèves (Fortier-Moreau, 2021). La demande de services spécialisés en psychologie, orthopédagogie, orthophonie et psychoéducation est en hausse, mais de nombreux postes demeurent non comblés faute de personnel disponible (Fortier-Moreau, 2021). Selon LeVasseur et Cormier-Boutin (2019), des établissements poussés par l'insuffisance des ressources professionnelles et les compressions budgétaires, sont parfois contraints de recourir de plus en plus à des professionnels hors de l'école pour combler les besoins.

4.5.2. Les stratégies proposées pour répondre aux défis de ressources financières au Québec

Les stratégies pour répondre aux défis liés à l'insuffisance des financements de base, aux compressions budgétaires cycliques et à la rareté des ressources spécialisées, consistent principalement à réorienter les modèles d'intervention pour optimiser l'utilisation des ressources existantes et pour réduire la dépendance à l'aide individuelle coûteuse, plutôt que sur la simple augmentation des budgets (CSE, 2017; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Donc, abandonner le modèle d'intervention basé sur l'individualisation, qui alourdit la tâche du personnel et épuise les ressources, pour adopter une philosophie préventive et collective (Boily et al., 2023; CSE, 2017).

4.6. Les défis de ressources matérielles et financières pour la mise en œuvre de pratiques inclusives en éducation en Haïti

La mise en œuvre des pratiques éducatives inclusives en Haïti fait face à des contraintes matérielles et financières qui compromettent leur durabilité et leur portée. Les établissements scolaires, souvent sous-financés, doivent composer avec un budget public limité et une forte dépendance à l'aide internationale, ce qui freine la continuité des actions inclusives et la mise en place d'environnements d'apprentissage adaptés (Clorméus, 2023; Colin, 2024; Stone et Ziegler, 2021). Ces contraintes ne concernent pas uniquement le financement des politiques, mais s'étendent également à l'état des infrastructures scolaires et à l'accessibilité physique pour les élèves en situation de handicap, ainsi qu'à la disponibilité d'outils et de dispositifs pédagogiques adaptés aux besoins particuliers des

élèves (Dextra, 2025; Govain, 2023; MENFP, 2018; Régulus, 2020). Dans cette perspective, trois dimensions sont soulevées dans le corpus documentaire. Il s'agit des défis financiers et leurs effets sur la mise en œuvre des politiques éducatives inclusives, les infrastructures scolaires et l'accessibilité physique, ainsi que les dispositifs et outils pédagogiques adaptés à la prise en charge des élèves.

4.6.1. Les défis financiers et leurs effets sur la mise en œuvre des politiques éducatives inclusives

Les résultats montrent que le financement de l'éducation est jugé insuffisant et qu'il y a un manque d'efficacité dans la gestion. D'une part, dans le secteur public, la majorité du budget national (environ 90 %) est consacrée aux salaires du personnel enseignant, ce qui ne laisse pas beaucoup de fonds pour les autres initiatives éducatives (Stone et Ziegler, 2021). L'insuffisance de ressources étatiques entraîne une dépendance à l'égard de l'aide internationale, laquelle n'est ni stable ni toujours bien adaptée au contexte local (Clorméus, 2023; Colin, 2024). Les politiques d'inclusion sont très coûteuses et exigent un engagement financier soutenu. Or le MENFP ne supporte pas sa propre politique, étant tributaire des fonds internationaux (Clorméus, 2023; Colin, 2024). En conséquence, la Commission de l'adaptation scolaire et d'appui social (CASAS), l'entité du MENFP chargée de l'inclusion, manque de ressources nécessaires pour s'acquitter pleinement de sa mission (Michel, 2021).

D'autre part, le manque d'efficacité dans la gestion des ressources allouées au secteur entraîne une contribution très élevée des ménages au financement de l'éducation, les

familles supportant environ 70 % du financement total par rapport au fait que les écoles sont majoritairement privées (Colin, 2024; MENFP, 2018). Les résultats montrent que cette répartition inégale des charges entre l'État et les familles est une des principales causes d'exclusion scolaire (MENFP, 2018). En ce sens, Colin (2024) avance que le déficit de financement public place la lourde charge de l'éducation sur les familles, ce qui exclut de fait de nombreux enfants en situation de handicap issus de milieux défavorisés. Les frais d'écologie et les coûts de transport, qui ne sont pas subventionnés, constituent un défi à la scolarisation de ces enfants (Colin, 2024). En effet, le financement éducatif haïtien est caractérisé par une insuffisance et une gestion inefficace, où 90 % du budget national absorbe les salaires du personnel enseignant. Cette situation limite drastiquement les investissements en infrastructures, initiatives et inclusion, tout en rendant le MENFP dépendant d'une aide internationale instable.

4.6.2. Les infrastructures scolaires et l'accessibilité physique

Le système éducatif est caractérisé par un sous-équipement des écoles en termes d'infrastructures et de matériels. Les résultats révèlent une insuffisance d'infrastructures scolaires et un fort pourcentage d'écoles nationales en mauvais état (MENFP, 2018). Dans bien des cas, ces établissements fonctionnent dans des espaces précaires tels que des hangars ou des tonnelles, ce qui engendre souvent un manque d'espace suffisant pour accueillir élèves et enseignants dans des conditions adaptées aux besoins pédagogique (MENFP, 2018). En ce qui concerne l'éducation inclusive, des sources montrent que les écoles n'ont guère adapté leurs infrastructures physiques, car les bâtiments scolaires

violent les normes et manquent de rampes ou d'aménagements essentiels pour l'accessibilité physique dans les salles de classes (Dextra, 2025; Govain, 2023; Janvier, 2020). Ainsi, le système éducatif haïtien se distingue par un sous-équipement infrastructurel et matériel qui se caractérise par un taux élevé d'écoles nationales en état dégradé, opérant fréquemment dans des espaces précaires, ce qui compromet les conditions pédagogiques essentielles.

4.6.3. Les dispositifs et les outils pédagogiques adaptés à la prise en charge des élèves

Peu d'écoles sont dotées de matériels pédagogiques adaptés ou de technologies d'assistance permettant aux élèves en situation de handicap de suivre un parcours scolaire équitable (Dextra, 2025; Régulus, 2020). Les manuels en braille, logiciels spécialisés, aides auditives, ou encore aménagements de classe adaptés font défaut (Dextra, 2025). Cette absence ou le manque de dispositifs et de matériels adaptés est un défi soulevé par une proportion significative des enseignants interrogés (50 % à 59 % respectivement) dans l'étude de Régulus (2020). De plus, il manque le confort et les dispositifs nécessaires pour l'épanouissement psychologique des élèves ayant une déficience (Janvier, 2020). Le système éducatif haïtien se caractérise donc, par une carence marquée en matériels pédagogiques adaptés et en technologies d'assistance, limitant fortement la possibilité pour les élèves en situation de handicap de suivre un parcours scolaire équitable. L'absence de ressources telles que les manuels en braille, les logiciels spécialisés, les aides auditives, les aménagements de classe spécifiques et les dispositifs favorisant le confort

et l'épanouissement psychologique est largement documentée par le personnel enseignant, qui identifie ce déficit comme un obstacle central à l'inclusion.

4.6.4-Les stratégies pour répondre aux défis de ressources matérielles et financières en Haïti

En ce qui concerne les ressources matérielles et les infrastructures dans le cas d'Haïti, comme stratégie, il y a l'aménagement des infrastructures scolaires pour favoriser l'accessibilité physique et pour garantir que les établissements réhabilités ou reconstruits offrent un cadre adapté à tous les enfants et les jeunes (Dextra, 2025; MENFP, 2018). Il y a lieu aussi de relever la réorganisation de l'offre scolaire de façon que les élèves ne se déplacent pas plus de 30 minutes pour se rendre à leurs écoles (MENFP, 2018).

4.7. La synthèse des défis liés à la gestion organisationnelle pour favoriser des pratiques inclusives au Québec et en Haïti

L'objectif affiché du système scolaire québécois est « d'offrir une éducation inclusive pour tous les élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire, visant à conduire chaque élève vers la réussite en lui permettant de développer son plein potentiel » (CSE, 2017, p. 1). L'approche préconisée ne consiste plus à intégrer ou à inclure des élèves particuliers dans un groupe ordinaire, mais à concevoir une éducation universelle qui s'adapte *a priori* à la diversité de tous les élèves (CSE, 2017). En Haïti, l'objectif de promouvoir une éducation inclusive en Haïti se heurte aujourd'hui à des insuffisances systémiques qui rendent son application effective marginale, reposant principalement sur des initiatives

isolées et ponctuelles (Colin, 2024; Dextra, 2025). En effet, cette analyse comparative des défis organisationnels en éducation inclusive entre le Québec et Haïti révèle des disparités structurelles profondes au sein des trois axes examinés : les ressources humaines, la gouvernance, de même que les ressources matérielles et financières.

4.7.1. Les défis liés aux ressources humaines au Québec et en Haïti

Dans le cas du Québec, les résultats montrent que le système éducatif fait face à une surcharge de travail causée par l'augmentation constante du nombre d'élèves à besoins particuliers (Boily et al., 2023; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Les enseignants s'inquiètent face à des ratios élèves-enseignants trop élevés, cette situation affaiblirait la capacité des équipes à répondre aux besoins d'une population d'élèves à besoins particuliers en constante évolution (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). On observe également une résistance culturelle au changement, nourrie par une peur de l'inconnu et un sentiment d'incompétence face à l'hétérogénéité des classes (Benoit, 2024; Bergeron et Prud'homme, 2018; Tremblay et Servant, 2023). En guise de stratégies, les écrits proposent l'ajustement des programmes de formation initiale et continue pour préparer le personnel à la collaboration interprofessionnelle (CSE, 2017). Pour contrer la résistance au changement, il est suggéré de créer des espaces de réflexion sécurisés et interactifs où les enseignants peuvent partager leurs points de vue (Bergeron et Prud'homme, 2018). Aussi, il revient aux directions d'encourager les CAP et des dispositifs comme les dyades d'entraide ou la coplanification régulière entre coenseignants (Benoit, 2024; Tremblay et Servant, 2023)

Dans le cas d'Haïti, le premier défi est celui de la qualification du personnel enseignant. Il existe un vide critique dans la formation initiale, au niveau des cursus universitaires puisqu'il n'y a pas de modules sur l'éducation inclusive (Dextra, 2025; Govain, 2023). Cette situation engendre une vision étriquée du handicap et une crainte institutionnalisée qui mène souvent au refus d'admission des élèves en situation de handicap (Michel, 2021). Selon Régulus (2020, p. 66), il y a l'existence d'une philosophie selon laquelle « les élèves doivent s'adapter à l'école et non l'inverse ». Cette rigidité est confirmée par le fait que le personnel enseignant considère les « problèmes d'adaptation des élèves » comme un défi. La réussite des élèves repose ainsi sur la bonne volonté individuelle plutôt que sur une réponse institutionnelle (Dextra, 2025). Les stratégies proposées par la recherche invitent à réorganiser les programmes de formation du personnel enseignant, tout en intégrant des modules systématiques sur l'inclusion pour outiller les enseignants face à la diversité. Aussi, développer un travail collaboratif multidisciplinaire incluant médecins, psychologues et travailleurs sociaux au sein même des écoles. Le tableau suivant présente une synthèse des défis liés aux ressources humaines ainsi que les stratégies proposées par les écrits à ce niveau (Govain, 2023).

Tableau 3. La synthèse des défis liés aux ressources humaines pour l'éducation inclusive et des stratégies proposées au Québec et en Haïti

Thèmes /défis	Québec	Haïti
Pénurie et surcharge de travail	• Ratios élèves-enseignants trop élevés empêchant l'aide individualisée • Surcharge de travail et insuffisance de personnel spécialisé	• Pénurie de personnel spécialisé • Manque de moyens humains chez la commission de l'adaptation scolaire et d'appui social
Qualification et formation	• Manque de formation et de soutien pour le personnel enseignant ordinaire • Manque de compétences pour l'adoption pleine de pratiques inclusives	• Très faible niveau de qualification du personnel enseignant • Déficit de formation initiale et continue
Résistance et culture professionnelle	• Personnel enseignant exprimant des craintes et une peur de l'inconnu liées au sentiment d'être peu préparé face aux élèves ayant des besoins particuliers • Très peu d'enseignants souhaitent s'engager initialement dans des pratiques de coenseignement	• Crainte chez le personnel enseignant d'accueillir des élèves en situation de handicap par rapport à leur manque de formation • Problème d'adaptation des élèves considéré comme un défi pour le personnel
Stratégies relevées dans les écrits		
	• Ajustement des programmes de formation initiale et continue du personnel pour les aider à composer avec la diversité des élèves • Collaboration via des communautés d'apprentissages professionnelles • Coplanification régulière pour permettre aux coenseignants de se	• Réorganisation du système de formation initiale et continue de manière à les outiller pour considérer la diversité • Résolution des problèmes de statut irrégulier du personnel • Mise en place d'un travail collaboratif

	partager d'adapter ou de créer des activités pédagogiques	multidisciplinaire au sein des écoles pour pallier le problème de personnel spécialisé
--	---	--

Ce tableau traite des défis liés aux ressources humaines pour l'éducation inclusive et les stratégies proposées pour répondre à ces défis. Il souligne que les deux pays font face à une pénurie de personnel spécialisé, mais Haïti souffre spécifiquement d'un très faible niveau de qualification du personnel enseignant. Au Québec, le défi se concentre sur la surcharge de travail liée à des ratios élèves-enseignants trop élevés, tandis que les deux contextes rapportent des craintes ou résistances face à l'inclusion.

4.7.2. Les défis liés à la gouvernance au Québec et en Haïti

Tout d'abord, au Québec, les politiques du ministère de l'Éducation sont jugées contradictoires, car elles promeuvent l'inclusion d'une part, tout en favorisant la concurrence et la performance d'autre part, ce qui génère de nouvelles inégalités et l'instabilité du système. (Benoit, 2024; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). L'implantation des pratiques inclusives est aussi freinée par la rigidité de la structure organisationnelle, notamment au secondaire, ce qui complique la collaboration interprofessionnelle et le partage des responsabilités entre le personnel enseignant et le personnel de soutien. Le fait est que la rigidité structurelle, le manque de temps consacré à la collaboration, la pression des examens et des programmes ainsi que les résistances liées aux croyances, aux habitudes professionnelles et au sentiment de compétence limité

du personnel enseignant ralentissent l'adoption de pratiques inclusives (Benoit, 2024; Bergeron et Prud'homme, 2018). Le leadership des directions est identifié comme le moteur principal du changement. Les stratégies proposées incluent d'une part, l'accompagnement des cadres pour développer un leadership inclusif basé sur l'empathie et le questionnement réflexif des pratiques enseignantes (B-Lamoureux et al., 2024; Benoit, 2024). D'autre part, il y a le renforcement de la collaboration entre les ministères, les parents et les équipes-écoles tout en valorisant les bénéfices concrets et visibles de l'inclusion pour mobiliser les acteurs (B-Lamoureux et al., 2024; Bergeron et Prud'homme, 2018).

En Haïti, en ce qui a trait à la gouvernance éducative, premièrement, le MENFP est caractérisé par une centralisation excessive des décisions et par une capacité institutionnelle défailante en planification et en coordination de même une instabilité politique par rapport au changement fréquent des ministres. Deuxièmement, le système scolaire repose sur une structuration inadaptée, où coexistent trois paradigmes (Dextra, 2025). Cette fragmentation paradigmatique qui oppose les modèles ségrégatif, intégratif et inclusif perpétue des injustices sociales et une stigmatisation culturelle profondément enracinée (Colin, 2024; Dextra, 2025; Michel, 2021). Troisièmement, le cadre haïtien est marqué par l'absence d'une loi d'orientation, et surtout, l'absence d'une loi spécifique sur l'éducation inclusive ou du moins sur l'éducation des enfants ayant des besoins particuliers (MENFP, 2018; Michel, 2021). Les stratégies proposées invitent d'abord à décentraliser la prise de décision, accordant plus d'autonomie aux directions départementales pour la planification locale (Colin, 2024). Ensuite, la mise en place d'un cadre juridique clair

précisant les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap (ESH) est jugé indispensable, accompagné de campagnes de sensibilisation nationales pour faire adhérer la population au projet inclusif (Michel, 2021). Le tableau 4 offre un aperçu synthétique des défis de gouvernance et les stratégies proposées dans les contextes québécois et haïtien.

Tableau 4. La synthèse des défis liés à la gouvernance au Québec et en Haïti

Thèmes/Défis	Québec	Haïti
Cadre politique et législatif	• Contradictions dans les politiques du ministère de l'Éducation	• Absence d'une loi cadre spécifique sur l'éducation inclusive. • Loi de 2012 davantage axée sur la ségrégation
Inégalités structurelles et ségrégation	• École à trois vitesses. Privée, programmes enrichis du ministère, programme ordinaire public	• Structuration inadaptée où coexistent des modèles intégratif, ségrégatif et inclusif
Stabilité et capacité opérationnelle	• Surcharge de travail des directions d'établissement détourne leur attention sur le leadership inclusif. • Rigidité des horaires et manque de temps pour la collaboration interprofessionnelle	• Rotation rapide et excessive du leadership au niveau du ministère • Mission de la Commission d'adaptation scolaire et d'appui social jugée très large et très vague
Stratégies relevées dans les écrits		
	• Actualisation du cadre législatif et politique québécois de manière à éliminer l'école à trois vitesses. • Renforcement de la collaboration intersectorielle entre les directions, les équipes-écoles, les parents, le	• Adoption d'un cadre réglementaire et juridique spécifique à l'éducation inclusive, précisant les conditions de la scolarisation • Appui sur un système d'information et de gestion pour soutenir la chaîne, Planification

	personnel enseignant et les instances gouvernementales • Accompagnement des directions d'établissement au développement d'un leadership inclusif de manière à ajuster leurs pratiques	Programmation, Budgétisation, Suivi et Évaluation. • Vulgarisation de l'approche inclusive à travers des séminaires de sensibilisation et d'explication pour les acteurs et les actrices de l'éducation dans tout le pays
--	---	---

Dans ce tableau, il y a lieu de remarquer que la gouvernance scolaire au Québec est marquée par des politiques jugées contradictoires et une école dite à trois vitesses, alors qu'Haïti fait face à l'absence d'une loi cadre spécifique et à une rotation excessive du leadership ministériel. Les structures organisationnelles sont décrites comme rigides au Québec et inadaptées ou trop centralisées en Haïti.

4.7.3. Les défis liés aux ressources matérielles et financières au Québec et en Haïti

Au Québec, les sources retenues ne mentionnent pas de défis liés à l'infrastructure physique. Le défi identifié est financier et stratégique, il s'agit du financement catégoriel basé sur le diagnostic qui force l'étiquetage des élèves pour obtenir des budgets, ce qui peut mener au surdiagnostic et compromettre la stabilité des services selon les cohortes. Par rapport à ce défi, les écrits proposent d'abandonner le modèle d'intervention centré sur l'individualisation, qui alourdit la tâche du personnel et épuise les ressources, pour privilégier plutôt une approche préventive et collective (Boily et al., 2023; CSE, 2017).

En Haïti, la situation est marquée par une précarité extrême. Environ 90 % du budget est absorbé par les salaires, ne laissant aucune marge pour l'investissement. Le système

dépend de l'aide internationale, et les familles doivent supporter 70 % du coût total de l'éducation par rapport au fait que la majorité des écoles sont privées, ce qui exclut les plus pauvres. Les infrastructures sont souvent inadaptées ou dégradées violant les normes d'accessibilité. À ce niveau, les stratégies proposées par les écrits se concentrent majoritairement sur la réduction des barrières physiques à la scolarisation. Ainsi dans le tableau 5, nous présentons un résumé de ces défis et les stratégies proposées par les écrits à ce niveau.

Tableau 5. La synthèse des défis de ressources matérielles et financières au Québec et en Haïti

Thèmes/défis	Québec	Haïti
Financement public et budgétisation	• Insuffisance du financement de base ralentissant la mise en œuvre de pratiques inclusives • Approche de financement catégoriel visant spécifiquement les EHDAA • Diminution du budget forçant à couper les services aux élèves	• Insuffisance du budget de l'éducation • Mauvaise répartition du budget • Politiques d'inclusion dépendant de l'aide internationale • 70 % du financement total de l'éducation est supporté par les ménages, car la majorité des écoles sont privées
Infrastructures et accessibilité physique	• Les documents analysés ne mentionnent pas de défis liés aux ressources matérielles ou infrastructurelles	• Écoles sous-équipées en infrastructures et en matériels • Bâtiments scolaires violent les normes d'accessibilité
Dispositifs et outils pédagogiques	• Les documents analysés ne mentionnent pas ces types de défis	• Manque de dispositifs et d'outils pédagogiques adaptés • Peu d'écoles sont dotées de matériels pédagogiques ou de technologies d'assistance

Stratégies relevées dans les écrits		
	• Réorientation des modèles d'intervention pour optimiser l'utilisation des ressources existantes et pour réduire la dépendance à l'aide individuelle coûteuse. • Abandon du modèle d'intervention basé sur l'individualisation, alourdissant la tâche et épuisant les ressources. • Adoption d'une philosophie préventive et collective.	• Aménagement des infrastructures scolaires pour favoriser l'accessibilité physique et garantir que les établissements réhabilités ou reconstruits offrent un cadre adapté à tous les enfants et les jeunes. • Réorganisation de l'offre scolaire de façon que les élèves ne se déplacent pas plus de 30 minutes pour se rendre à leurs écoles • Répartition équitable des ressources, en privilégiant les besoins particuliers des enfants et des jeunes ayant des déficiences

Ce tableau résume les défis de ressources matérielles et financières au Québec et en Haïti.

Le financement apparaît comme un défi signifiant, caractérisé par une approche catégorielle au Québec et une dépendance critique à l'aide internationale en Haïti.

Contrairement au Québec où les infrastructures ne sont pas citées comme un défi, les écoles haïtiennes manquent d'outils pédagogiques adaptés et de bâtiments respectant les normes d'accessibilité.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre est consacré à la discussion des résultats issus de l'analyse documentaire. Il vise à interpréter les principaux défis organisationnels identifiés au Québec et en Haïti en lien avec la mise en œuvre des pratiques inclusives, tout en explorant les pistes stratégiques permettant de les surmonter. Les résultats de l'analyse documentaire montrent que, dans les deux contextes, ces défis s'articulent autour de trois axes interreliés. Le premier renvoie aux ressources humaines, et concerne notamment la formation initiale et continue, la pénurie ou la faible qualification du personnel, ainsi que la résistance au changement en lien avec l'appropriation des pratiques inclusives. Le deuxième axe touche à la gouvernance, incluant les cadres politiques et législatifs, les modes de régulation, la répartition des responsabilités et le leadership des instances centrales comme des directions d'établissement. Le troisième axe relève enfin des ressources matérielles et financières, qu'il s'agisse des modèles de financement, de la disponibilité et de l'adéquation des infrastructures, ou encore des dispositifs et outils pédagogiques nécessaires pour soutenir l'inclusion en milieu ordinaire. La discussion porte premièrement sur la documentation retenue pour l'analyse, deuxièmement sur les trois axes autour desquels se regroupent les défis, troisièmement sur les principes de l'éducation inclusive et des spécificités organisationnelles propres aux contextes québécois et haïtien et quatrièmement sur les limites de l'étude.

5.1. L'évolution de la documentation autour de l'éducation inclusive au Québec et en Haïti

Comme annoncé dans le chapitre portant sur la méthodologie, la documentation a été rigoureusement filtrée selon trois critères principaux : la pertinence thématique liée aux défis de gestion organisationnelle, une ancienneté de moins de dix ans et l'ancrage géographique spécifique au Québec ou à Haïti. Pour le Québec, le corpus est majoritairement académique, composé de sept articles scientifiques, d'un document institutionnel et d'un mémoire universitaire. Pour Haïti, les sources sont plus diversifiées et incluent trois thèses universitaires, deux articles scientifiques, deux chapitres d'ouvrages collectifs, un ouvrage et une publication institutionnelle. Cette diversité permet de croiser les regards entre les cadres officiels et les recherches approfondies de type doctoral.

La différence observée dans la nature des sources entre le Québec et Haïti peut s'expliquer par des dynamiques institutionnelles et scientifiques distinctes dans les deux contextes. D'une part, au Québec, l'adoption de la politique de l'adaptation scolaire en 1999 a marqué le point de départ d'une institutionnalisation et d'une stabilisation du champ de la gouvernance scolaire et de l'inclusion (MEQ, 1999). Ce cadre normatif initial a permis d'observer, dans un premier temps, comment la politique s'opérationnalisait de manière globale au sein des milieux scolaires, en documentant les modalités concrètes de sa mise en œuvre et les premiers impacts sur le terrain. Dans notre recherche documentaire, nous remarquons une vague de recherche d'environ dix années après l'adoption de cette

politique, où des défis émergents sont soulevés et étudiés en profondeur, révélant les limites et les ajustements nécessaires. Ainsi, plus le temps avance, plus des progrès se manifestent dans les divers secteurs, ce qui se traduit par une production académique largement diffusée, principalement sous forme d'articles scientifiques évalués par les pairs, complétée ponctuellement par des mémoires universitaires et des documents institutionnels. Cette évolution reflète une fragmentation progressive des recherches, au départ centrées sur l'opérationnalisation globale de la politique, elle a donné naissance à de nouveaux angles d'analyse, explorant des secteurs spécifiques et des enjeux plus nuancés, pour mieux saisir comment ces dynamiques se vivaient concrètement dans la pratique quotidienne.

D'autre part, en Haïti, les thèses universitaires et les ouvrages, souvent issus de recherches doctorales ou de collaborations internationales, jouent un rôle structurant dans la documentation des réalités éducatives, en produisant des matériaux empiriques et des cadres conceptuels que les textes officiels ne couvrent pas encore de manière exhaustive. Cette configuration oblige à mobiliser une palette de supports plus large (thèses, chapitres d'ouvrages, rapports institutionnels, articles) pour saisir la complexité du terrain. La diversité des sources haïtiennes reflète ainsi à la fois une moindre formalisation étatique des politiques, un recours central aux travaux de recherche approfondis pour combler les zones peu normées, et des circuits de diffusion moins centrés sur les revues indexées. Au cours des dernières années, l'évolution des recherches sur l'éducation inclusive en Haïti s'est particulièrement accélérée, avec une multiplication notable des thèses universitaires traitant du sujet, souvent soutenues dans des institutions locales comme l'Université d'État

d'Haïti (UEH) ou en partenariat avec des universités étrangères. Cette intensification coïncide avec les efforts de reconstruction après le séisme de 2010. Celui-ci a aggravé les vulnérabilités éducatives en dévastant infrastructures et populations, tout en attirant un afflux d'aide internationale axée sur l'inclusion des enfants en situations de handicap. La période post-séisme a ainsi catalysé une vague de travaux doctoraux explorant les défis de l'inclusion dans un contexte de crise humanitaire prolongée, documentant les impacts sur l'accès scolaire, la formation du personnel enseignant et les politiques adaptées aux besoins post-catastrophe, et contribuant à une production scientifique plus abondante (Clorméus, 2023; Lainy, 2020; Michel, 2021). Maintenant, il reste à attendre quand les recommandations, les politiques vont commencer à s'opérationnaliser dans les milieux. Peut-être qu'à ce moment, les recherches vont commencer à se fragmenter comme dans le cas du Québec où plusieurs angles de recherches sont explorés, comme la collaboration en éducation, le leadership pour favoriser des pratiques inclusives, la gestion organisationnelle et la diversité en éducation pour ne citer que ceux-là.

5.2. L'analyse comparative des défis de gestion organisationnelle pour favoriser des pratiques inclusives en éducation au Québec et en Haïti

Cette analyse comparative s'articule autour de trois axes pivots identifiés dans les sources documentaires : les ressources humaines, la gouvernance et les ressources matérielles et financières. Bien que les deux systèmes partagent l'objectif de scolariser tous les élèves en milieu ordinaire sur le plan politique, ils se heurtent à des réalités contrastées. Le Québec lutte contre une surcharge structurelle et des politiques de performance

contradictaires, tandis qu'Haïti fait face à des défis systémiques profonds tels que l'instabilité politique, une centralisation excessive et un manque critique d'infrastructures accessibles. Il convient toutefois d'aborder cette mise en parallèle avec prudence, en tenant compte des nuances géopolitiques et des disparités de ressources qui modulent le rythme de progression de chaque système vers cet idéal inclusif. L'objectif n'est pas de hiérarchiser les avancées respectives, mais d'éclairer les grandes similarités et différences, en opérant un aller-retour avec les données recueillies.

5.2.1. Les défis liés aux ressources humaines, une perspective comparative entre Québec et Haïti

Nous constatons des similarités dans les défis relatifs aux ressources humaines dans les systèmes éducatifs québécois et haïtien. Les deux contextes souffrent d'une pénurie de personnel qualifié en éducation inclusive et d'un manque de formation adaptée à la considération de la diversité des élèves, ce qui entrave durablement l'appropriation des pratiques inclusives. En fait, si la pénurie de personnel qualifié en éducation inclusive constitue un défi commun aux systèmes éducatifs québécois et haïtiens, sa nature et ses causes diffèrent sensiblement d'un contexte à l'autre.

La pénurie de personnel au Québec, comme effet d'un système sous pression

Au Québec, nous constatons que la pénurie de personnel pour l'éducation inclusive ne découle pas tant d'un manque de qualification ou d'un problème de formation initiale mais d'un système sous tension organisationnelle, amplifié par l'augmentation des élèves à

besoins particuliers et un paradigme individualisant les difficultés (CSE, 2017; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019; Massé et al., 2014). Bien que la formation initiale et continue aborde les principes de l'inclusion, elle reste perçue comme incomplète, privée de dispositifs d'accompagnement durables et de temps pour la concertation ou la réflexivité collective (Bergeron et St-Vincent, 2011; Fortier et al., 2018). Ces conditions semblent fragiliser la mise en œuvre concrète des pratiques inclusives et nourrissent, chez plusieurs enseignants, une résistance au changement fondée sur l'épuisement professionnel, la préservation d'habitudes pédagogiques acquises et un sentiment d'impuissance face à l'hétérogénéité des profils des élèves. Aussi, bien que la majorité des enseignantes et enseignants bénéficient d'une formation initiale et continue abordant les fondements et les principes de l'inclusion (Massé et al., 2014; Rousseau et al., 2014). En effet, cette pénurie prend principalement la forme d'une saturation du personnel existant. D'où, le personnel enseignant et celui de soutien peinent à répondre à la hausse constante du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, dans un environnement scolaire marqué par des exigences administratives élevées et un essoufflement professionnel croissant (Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ, 2018). Il s'agit donc d'une tension liée au paradigme, à la gestion et à la répartition des ressources plutôt qu'à leur absence.

La pénurie de personnel en Haïti, comme révélateur d'un déficit structurel de qualification

En Haïti, la pénurie de personnel revêt un caractère structurel et massif, amplifiant une résistance culturelle ancrée dans la crainte de l'inconnu et une surcharge opérationnelle aggravée par la précarité quotidienne. Nous constatons qu'il y a un déficit structurel de

qualification et de formation, où une faible proportion d’enseignantes et enseignants est considérée comme qualifiée, soit 20% au niveau fondamental¹³ et 13,5 % au niveau du secondaire, et que la formation initiale comme la formation continue restent largement déficitaires, en particulier sur l’éducation inclusive et la gestion de la diversité (Govain, 2023; MENFP, 2018). Cette situation révèle un cercle vicieux au sein du système éducatif haïtien, où les défis en ressources humaines de même qu’en formation initiale et continue perpétuent la résistance à l’inclusion scolaire. Au-delà d’une simple pénurie quantitative de personnel qualifié, il s’agit d’un déficit plus profond de capacité institutionnelle à reconceptualiser l’organisation scolaire autour de la diversité comme norme constitutive de l’éducation.

En effet, les lacunes académiques dans la formation initiale et continue du personnel enseignant engendre une représentation partielle du handicap, souvent limitée aux déficiences graves et visibles (Janvier, 2020). En l’absence d’un cadre conceptuel solide, les acteurs éducatifs tendent à percevoir le handicap comme une anomalie ou une incapacité difficilement conciliable avec les exigences pédagogiques ordinaires. Cette vision réductrice nourrit une forme de peur institutionnalisée, où les enseignants se sentent démunis face à la diversité des besoins éducatifs et préfèrent éviter toute situation jugée complexe ou déstabilisante (Janvier, 2020; Michel, 2021). Il y a une sorte d’insécurité professionnelle qui se manifeste parfois par un refus implicite ou explicite d’admettre les

¹³ Dans le contexte québécois, le niveau fondamental en Haïti correspond approximativement à l’enseignement primaire, tout en englobant, selon le parcours scolaire, une partie qui se rapproche du début du secondaire.

élèves en situation de handicap (ESH), attitude qui traduit moins une volonté d'exclusion qu'une stratégie de protection face à un manque de ressources, de formation et de soutien institutionnel (Dextra, 2025). Ce comportement défensif révèle en filigrane les limites structurelles du système éducatif, encore marqué par une logique de normalisation qui valorise la conformité plutôt que la diversité. Ainsi, le refus d'admission de certains élèves ne constitue pas seulement un acte isolé de la part du personnel scolaire, mais le symptôme d'un système éducatif qui peine à se doter des compétences, des outils et de la culture inclusive nécessaires pour accueillir tous les élèves de manière équitable (Wamba, 2020).

5.2.2. Les défis liés à la gouvernance scolaire, une perspective comparative entre le Québec et Haïti

Il y a lieu de remarquer qu'au Québec et Haïti, la gouvernance éducative fait face à des défis de nature différente selon le niveau de maturité institutionnelle. Au Québec, la question essentielle est celle de la cohérence des orientations politiques dans un système déjà structuré, mais traversé par des logiques divergentes. En Haïti, c'est la continuité et la stabilité institutionnelle qui sont en jeu dans un système encore en construction. Dans les deux cas, l'éducation inclusive se trouve compromise, au Québec, par des mécanismes d'exclusion implicites liés à la compétition ; en Haïti, par l'absence de dispositifs systémiques et la faiblesse de la gouvernance.

Le paradoxe québécois : entre inclusion et concurrence

Au Québec, la gouvernance éducative se distingue par sa relative stabilité institutionnelle, soutenue par un appareil administratif consolidé et un cadre législatif structuré. Toutefois, il semble que cette stabilité masque une tension idéologique persistante qui fragilise la cohérence des politiques éducatives (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). En effet, nous constatons qu'il y a une tension qui se situe à l'intersection de deux paradigmes, d'une part, celui de l'inclusion et de la démocratisation de l'éducation, portés par les politiques publiques contemporaines et le discours institutionnel du ministère de l'Éducation ; d'autre part, celui de la performance, de la rationalisation et de la compétitivité qui semble être inspiré des logiques néolibérales qui imprègnent la gestion publique (Benoit, 2024; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019; Maroy, 2021). La gouvernance éducative se trouve ainsi prise entre deux rationalités institutionnelles difficilement conciliables. Une rationalité éthique et sociale, orientée vers l'égalité des chances, et une rationalité économique et instrumentale, centrée sur la performance mesurable et la compétitivité. En ce sens, ce paradoxe, entre inclusion et performance, tend à reproduire les inégalités sociales en favorisant l'accumulation de capital culturel et social chez les élèves issus de milieux favorisés, tandis que ceux provenant de contextes socioéconomiques plus précaires demeurent majoritairement inscrits dans les programmes ordinaires, souvent moins valorisés et moins dotés en ressources (Hurteau et Duclos, 2017; Maroy, 2021).

D'un point de vue sociopolitique, cette dynamique révèle les limites de la gouvernance éducative québécoise à concilier les idéaux d'inclusion avec les impératifs de performance. L'école, censée être un espace d'émancipation et de cohésion sociale,

devient le reflet d'un champ de tensions où les politiques publiques oscillent entre équité et excellence, accessibilité et compétitivité. Cette ambivalence conduit à une forme de ségrégation scolaire implicite, que certaines recherches qualifient de ségrégation systémique, tant elle se reproduit à l'intérieur d'un cadre institutionnel pourtant porteur d'un projet d'inclusion (Etchecopar et al., 2021; Hurteau et Duclos, 2017).

Les défis structurels en Haïti : de l'instabilité politique à l'absence d'un cadre normatif spécifiques à l'éducation inclusive

Dans le cas d'Haïti, la gouvernance éducative se caractérise par une instabilité chronique, celle-ci est marquée par des crises politico-sécuritaires récurrentes et une rotation accélérée des ministres et hauts fonctionnaires du MENFP (Clorméus, 2023). Cette instabilité, souvent qualifiée de « contexte transitoire permanent », entrave la formulation et la mise en œuvre de politiques cohérentes, particulièrement en matière d'éducation inclusive (Clorméus, 2023). En fait, elle empêche la consolidation d'un cadre légal cohérent pour l'éducation inclusive. Bien que plusieurs textes stratégiques ou plans d'action évoquent la nécessité d'une école ouverte à tous, ils demeurent souvent non contraignants et sans ancrage institutionnel durable par rapport à l'absence cadre opérationnel (Clorméus, 2023; MENFP, 2018). En guise de conséquences, des réformes successives et d'autres initiatives, comme le Plan Décennal d'Éducation et de formation 2017-2027, n'arrivent toujours pas à être opérationnelles dans les milieux (MENFP, 2018). Cette dynamique révèle les limites d'une gouvernance réactive, orientée vers la gestion de crises plutôt que vers une planification prospective, car en l'absence d'un cadre

opérationnel stable, l'inclusion scolaire des élèves reste théorique et inégalitaire (Wamba, 2020). Ce contexte transitoire permanent en Haïti fragilise profondément la capacité des directions et du personnel enseignant à développer des pratiques inclusives cohérentes et durables, en les cantonnant à des réponses ponctuelles plutôt qu'à une transformation systémique, d'autant plus que l'absence de mémoire organisationnelle entrave la capitalisation des initiatives antérieures, ce qui conduit à la redondance des projets et à une fragmentation des efforts de réforme (Clorméus, 2023).

5.2.3. Les défis liés aux ressources matérielles et financières, une perspective comparative entre le Québec et Haïti

L'analyse des défis liés aux ressources matérielles et financières en éducation inclusive révèle des différences significatives entre le Québec et Haïti. Pour bien expliquer ces différences, on peut imaginer le Québec bénéficie généralement de ressources institutionnelles plus développées, mais les défis concernent souvent leur répartition et leurs modalités d'utilisation. En Haïti, la mise en œuvre des pratiques éducatives s'effectue dans un contexte plus contraint, marqué par des ressources plus limitées, un accompagnement organisationnel parfois insuffisant et des conditions matérielles qui peuvent compliquer le travail du personnel enseignant. En d'autres termes, la mise en œuvre des pratiques inclusives en éducation en Haïti demeure fortement freinée par des contraintes structurelles, matérielles et organisationnelles, tandis qu'au Québec, les débats se déplacent davantage vers les modalités d'organisation, de répartition et d'optimisation

des ressources, même si certaines difficultés de mise en œuvre persistent (CSE, 2017; Stone et Ziegler, 2021)

Il convient de souligner que dans le cas du Québec, il s'agit d'un système majoritairement financé par les deniers publics, mais que les parents défraient quand même des fonds au cours de l'année pour acheter les livres, pour payer les sorties et la surveillance à l'heure du midi, de même que l'autobus. Alors qu'en Haïti, la majorité des écoles relèvent du secteur privé, le financement de l'éducation repose principalement sur les ménages, ce qui est un enjeu de gestion organisationnelle très différent de celui du Québec.

Ainsi, dans le cas du Québec, malgré certaines rigidités, le système éducatif parvient à s'organiser avec les ressources existantes et à maintenir un cadre d'intervention de base, tandis qu'en Haïti, la pénurie budgétaire et matérielle limite toute mise en œuvre cohérente de l'éducation inclusive à des initiatives ponctuelles et souvent en partenariat avec des organisations internationales. Ce contraste souligne une différence fondamentale : l'un opère dans une logique de rationalisation et d'efficacité des ressources, l'autre dans une logique de survie institutionnelle où l'inclusion reste un idéal plus qu'une réalité opérationnelle.

La rigidité du financement catégoriel et ses effets indésirables au Québec

Dans le contexte québécois, nous constatons que les contraintes financières associées à l'inclusion scolaire découlent principalement d'un sous-financement structurel et d'un modèle de financement catégoriel destiné aux élèves à besoins particuliers. En fait,

ce modèle, fondé sur la reconnaissance administrative de diagnostics spécifiques peut engendrer plusieurs effets indésirables sur la répartition et la stabilité des ressources (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Premièrement, le surdiagnostic des élèves HDAA au Québec engendre un réductionnisme pédagogique qui réduit les difficultés scolaires complexes à de simples problèmes d'apprentissage, favorisant une médicalisation réactive de l'échec plutôt qu'une approche sociale holistique tenant compte de l'enfant dans sa totalité (Benoit, 2024; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Deuxièmement, ce modèle de financement catégoriel alourdit la tâche enseignante par une individualisation excessive, obligeant à multiplier les interventions spécifiques isolées au lieu de concevoir une éducation universelle adaptable a priori, tandis qu'il maintient une vision déficitaire centrée sur les difficultés de l'élève, freinant l'adoption d'approches biopsychosociales ou écologiques (Boily et al., 2023; Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ, 2018). Comme résultat, la fragmentation du groupe-classe persiste, créant une tension organisationnelle où le personnel enseignant jongle avec des diagnostics multiples sans ressources ni formation systémique pour transformer sa pédagogie, ce qui peut mener à une déresponsabilisation en renvoyant les besoins vers des spécialistes externes. Cette dynamique enferme la pratique pédagogique dans une logique symptomatique plutôt que dans un développement universel et flexible du potentiel de chaque élève (Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ, 2018). D'autant plus, par le fait que le financement destiné aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est partiellement indexé au nombre d'élèves identifiés, ce constat laisse penser que les organisations les mieux dotées en ressources professionnelles et financières sont

structurellement avantagées pour documenter les diagnostics et, ce faisant, capter une part plus importante des ressources disponibles (Fédération des professionnels et professionnels de l'éducation au Québec, 2021). A ce niveau, le défi québécois relève donc davantage de la rigidité des mécanismes de financement et de la tension entre reconnaissance administrative des besoins et équité réelle dans l'allocation des ressources.

Une pénurie budgétaire structurelle et un recours aux partenariats internationaux en Haïti

En Haïti, bien que les défis financiers s'inscrivent dans une logique comparable de limitation budgétaire, leur ampleur atteint un niveau critique. Environ 90% du budget de l'éducation nationale y est consacré au paiement des salaires du personnel enseignant, ne laissant qu'une marge très restreinte pour les investissements dans les infrastructures, la formation et le matériel pédagogique (Stone et Ziegler, 2021). À cela s'ajoute une répartition inéquitable des ressources publiques, qui favorise certains établissements urbains au détriment des zones rurales, ainsi qu'un recours aux partenariats internationaux afin de soutenir la mise en œuvre de politiques éducatives coûteuses (Laguerre, 2023). En conséquence, cette contrainte budgétaire empêche toute modernisation des écoles, qui demeurent souvent précaires, surpeuplées et inadaptées aux besoins de certains élèves, perpétuant ainsi un cercle vicieux d'exclusion physique et pédagogique, particulièrement pour les enfants en situation de handicap (Michel, 2021). En ce sens, une réforme budgétaire ambitieuse, priorisant les investissements non récurrents en formation et en

infrastructures, apparaît indispensable pour briser cette impasse et poser les bases d'une inclusion effective.

5.3. Les défis de gestion organisationnelle et les principes de l'éducation inclusive

Les défis de gestion organisationnelle mis en évidence apparaissent en forte tension avec les principes mêmes de l'éducation inclusive définis dans la problématique et le cadre conceptuel. En fait, il faut rappeler que l'éducation inclusive est pensée comme un processus de transformation systémique qui vise à reconnaître et à répondre à la diversité des besoins de tous les élèves, en adaptant les contenus, les méthodes pédagogiques, les structures et les stratégies, et en luttant contre toute forme d'exclusion ou de discrimination (Institut international de planification de l'éducation et UNESCO, 2019). Elle vise à garantir un droit égal à une éducation de qualité pour tous et toutes, en développant une pédagogie qui répond aux besoins des élèves et en offrant des aménagements flexibles pour permettre à chaque élève de développer son plein potentiel (Ebersold et al., 2016; Rousseau et al., 2015). Elle suppose d'adapter les services aux besoins des élèves en intégrant les soutiens locaux et les adaptations nécessaires, tout en encourageant la collaboration interprofessionnelle afin d'obtenir des résultats ayant un impact réel (Borri-Anadon et al., 2021; Pelletier, 2023). Cette approche repose sur la valorisation de la diversité et l'élimination de toutes formes de discriminations, en envisageant celle-ci comme une richesse, et non comme un déficit, et en garantissant à chacun une participation pleine et entière au projet scolaire (AuCoin et Vienneau, 2015; Kohout-Diaz, 2018).

La gestion organisationnelle devrait donc fonctionner comme un levier au service de cette transformation, en coordonnant les ressources humaines, matérielles et financières, en clarifiant les rôles et responsabilités, et en soutenant un leadership orienté vers l'équité et la justice sociale (Larouche, 2019). Or, nous remarquons qu'au Québec comme en Haïti, les défis organisationnels identifiés, soit les ressources humaines insuffisantes ou mal préparées, la gouvernance contradictoire ou défaillante et les ressources matérielles et financières limitées, viennent précisément freiner ce mouvement de transformation exigé par l'éducation inclusive. Sur le plan des ressources humaines, par exemple, la recherche au Québec soulève que les ratios élèves-enseignants trop élevés constituent un défi qui empêchent la mise en place de pratiques inclusives, par le fait que l'aide individualisée devient difficile (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Nous remarquons que cette idée reflète une visée normative de l'inclusion scolaire, en ce sens que les caractéristiques individuelles de l'élève sont mises de l'avant comme si elles pourraient limiter sa participation. Ainsi, l'accent est mis sur ses difficultés, vues comme un défaut de fonctionnement dont il faut diminuer les ratios élèves-enseignants pour faciliter l'aide individualisée pour rapprocher leur rendement scolaire de la norme attendue (Borri-Anadon, 2024; Borri-Anadon et al., 2021; Prud'homme, 2007).

Du côté de la gouvernance, les contradictions entre les discours pro-inclusion et les mécanismes concrets instaurent une tension structurelle au sein des systèmes éducatifs québécois et haïtien, réintroduisant paradoxalement des logiques ségrégatives et normatives que l'éducation inclusive ambitionne précisément de dépasser (AuCoin et Vienneau, 2015). Au Québec, l'injonction ministérielle à l'inclusion en classe ordinaire

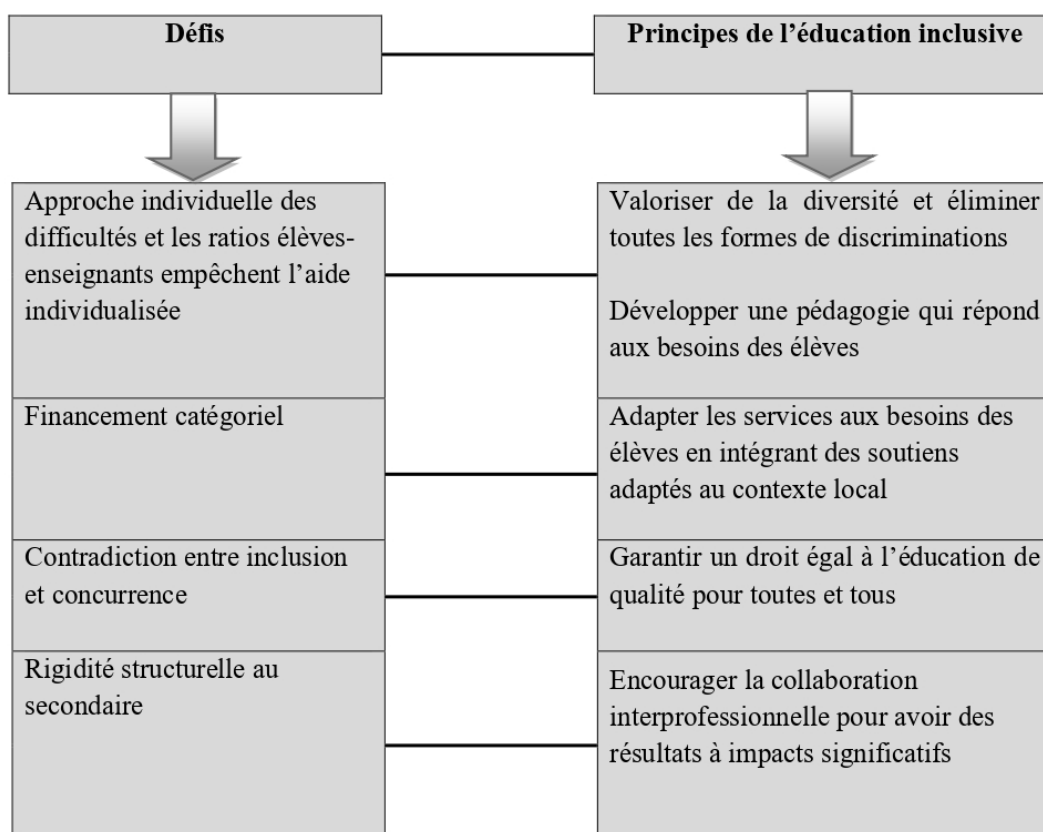
coexiste avec une architecture institutionnelle favorisant une « école à plusieurs vitesses » qui perpétuent ainsi des inégalités territoriales et socio-économiques sous couvert d'universalité normative (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019; Maroy, 2021). En Haïti, cette ambivalence paradigmatique se caractérise par une centralisation excessive du MENFP, où les orientations inclusives restent embryonnaires face à un secteur privé largement autogéré, échappant à toute régulation cohérente et fragmentant le système en silos idéologiques inconciliables (Govain, 2022).

Nous avons aussi discuté le fait que le financement catégoriel au Québec, destiné à soutenir les EHDAA, génère des effets pervers qui compromettent profondément l'inclusion scolaire. D'une certaine manière, cette logique budgétaire rigidifie également les dispositifs d'accompagnement, car les fonds sont souvent alloués à des postes spécifiques comme les orthopédagogues et les assistants éducatifs plutôt qu'à des adaptations curriculaires transversales (Protecteur du citoyen, 2022). En effet, l'éducation inclusive se traduit alors par des aides ponctuelles ou des retraits temporaires, au lieu de promouvoir une approche universelle pour un apprentissage accessible à tous et toutes (Bergeron et al., 2011). À notre avis, il peut arriver que des classes ordinaires composées majoritairement d'élèves sans diagnostic formel mais qui présentent des difficultés, héritent d'un soutien minimal, transformant l'inclusion en supplément technique plutôt qu'en réforme pédagogique globale. En effet, dans les prochaines sous-sections la discussion s'articule autour des défis identifiés et les principes de l'éducation inclusive au Québec et en Haïti.

5.3.1. Les défis de gestion organisationnelle et les principes de l'éducation inclusive : une incompatibilité structurelle au Québec

Les écarts observés entre les défis identifiés au Québec et les principes fondamentaux de l'éducation inclusive révèlent des tensions structurelles profondes qui compromettent les principes d'une école inclusive. La figure suivante présente les tensions qui existent entre les défis observés et certains principes de l'éducation inclusive.

Figure 1 - Les tensions entre les défis de gestion organisationnelle au Québec et les principes de l'éducation inclusive



Sources : Figure inspirée des textes de AuCoin et Vienneau (2015); Benoit (2024); Borri-Anadon (2024); Ebersold et al. (2016); LeVasseur et Cormier-Boutin (2019); (Potvin, 2014).

D'emblée, force est de constater qu'au Québec, l'approche centrée sur l'aide individuelle, dans un contexte de ratios élèves-enseignant trop élevés, contredit l'idée de développer une pédagogie qui répond aux besoins de tous les élèves et de valoriser la diversité (Borri-Anadon, 2024; Potvin, 2014). En pratique, la logique de fournir une aide ponctuelle « au cas par cas » peut devenir ingérable où quelques élèves reçoivent un soutien ciblé, mais au prix d'un épuisement des ressources et d'une invisibilisation des besoins plus discrets. Or, les principes d'éducation inclusive appellent à organiser l'enseignement de manière préventive et universelle pour que la diversité soit prise en charge dans la classe ordinaire, et non reportée sur des interventions individuelles exceptionnelles (Institut international de planification de l'éducation et UNESCO, 2019).

Ensuite, le financement catégoriel illustre une contradiction structurelle selon laquelle pour accéder aux ressources, l'élève doit être étiqueté, ce qui va à l'encontre du principe d'adapter les services aux besoins plutôt qu'aux diagnostics (Fortier-Moreau, 2021). Les principes d'inclusion visent un accès égal à des soutiens adaptés pour tous et toutes, sans passage obligé par une catégorisation qui peut stigmatiser et rigidifier les trajectoires. À ce niveau, le système produit lui-même l'injustice qu'il prétend corriger, en ce sens qu'il faut prouver que l'élève ne correspond pas à la norme pour obtenir des ressources censées rendre la norme plus inclusive.

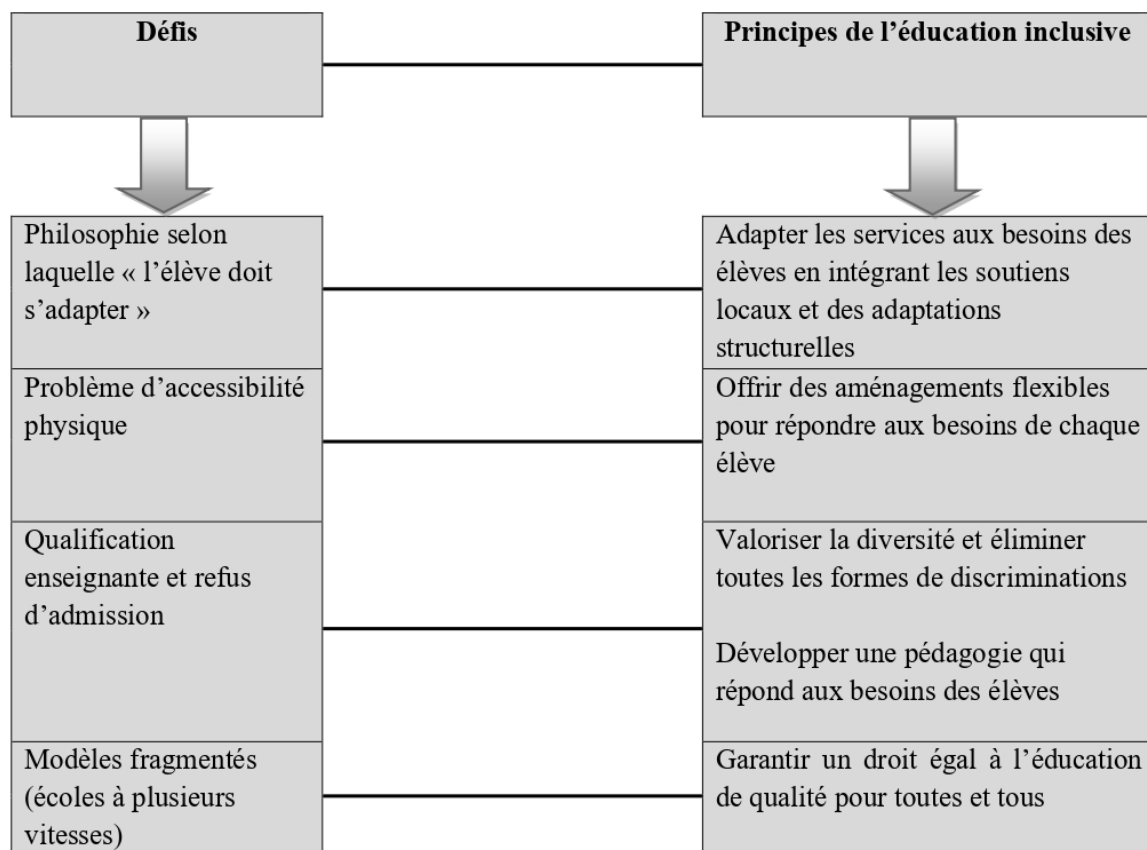
Aussi, la tension entre inclusion et concurrence illustre aussi un paradoxe normatif. D'un côté, le discours officiel affirme le droit égal à une éducation de qualité pour tous et toutes, de l'autre, les logiques de performance, de classement et d'attractivité des établissements

alimentent une école à plusieurs vitesses (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Cette orientation compétitive fragilise les principes de valorisation de la diversité et d'élimination des discriminations, en incitant les milieux à sélectionner ou à décourager les élèves dont la présence risque de « nuire aux résultats » (Borri-Anadon, 2024). L'objectif de réussite pour tous et toutes se trouve alors subordonné à des impératifs de rendement et d'image, d'autant plus, la rigidité structurelle surtout au secondaire, avec le cloisonnement disciplinaire, l'organisation du temps et la segmentation des rôles, entre en contradiction avec les principes de collaboration interprofessionnelle et de coordination flexible des services (Benoit, 2024; Boily et al., 2023). L'éducation inclusive suppose que l'ensemble de l'équipe-école partage la responsabilité des élèves à besoins particuliers, ce qui requiert des espaces de concertation, des dispositifs de coenseignement et une redistribution des rôles. Quand la structure reste figée, la collaboration peut demeurer marginale ou ponctuelle, et les principes de participation universelle et d'adaptation des environnements restent au niveau des intentions.

5.3.2. Les défis de gestion organisationnelle et les principes de l'éducation inclusive en Haïti : une incompatibilité structurelle persistante

Dans le cas d'Haïti, des défis entrent en tension frontale avec les principes de l'éducation inclusive, parce qu'ils reconduisent une école qui attend la conformité des élèves plutôt que de transformer ses structures, ses pratiques et ses cultures. La figure 2 expose les tensions entre ces défis et les principes de l'éducation inclusive.

Figure 2 - Les tensions entre les défis de gestion organisationnelle en Haïti et les principes de l'éducation inclusive



Sources : Figure inspirée des textes de AuCoin et Vienneau (2015); Dextra (2025); Ebersold et al. (2016); Michel (2021); Potvin (2014); Régulus (2020).

Tout d'abord, nous constatons que la philosophie selon laquelle « l'élève doit s'adapter » s'oppose directement au principe d'adapter les services aux besoins des élèves, en mobilisant les soutiens locaux et des aménagements structurels (Wamba, 2020). Dans une perspective inclusive, il ne revient pas à l'élève de se conformer ou du moins de s'adapter à un modèle scolaire figé, mais bien l'école qui doit ajuster ses dispositifs pédagogiques, organisationnels et matériels pour accueillir la diversité des profils. Maintenir cette

philosophie revient à considérer l'élève comme « problème » plutôt que de questionner les barrières créées par le système.

Ensuite, les problèmes d'accessibilité physique, combinés à la qualification insuffisante du personnel enseignant et aux refus d'admission, contredisent tout autant les principes d'aménagements flexibles et de valorisation de la diversité. L'absence de rampes, de salles adaptées ou de dispositifs de soutien nie concrètement le droit des élèves en situation de handicap à participer à la vie scolaire ordinaire (MENFP, 2018). Par ailleurs, lorsque le manque de formation du personnel enseignant conduit à des refus d'admission, l'école se place en position d'exclusion active, à rebours de l'exigence de lutter contre toutes formes de discrimination et de développer une pédagogie qui répond aux besoins des élèves au lieu de les exclure.

Aussi, les modèles fragmentés, coexistence d'écoles spéciales, de structures ordinaires peu ou pas aménagées, voire d'écoles à « plusieurs vitesses » rompent avec le principe d'un droit égal à une éducation de qualité pour tous et toutes (Michel, 2021). Ce morcellement du système crée des parcours parallèles où les élèves les plus vulnérables sont souvent orientés vers des dispositifs marginalisés ou dépendants d'organisations non gouvernementales (ONG), tandis que l'école ordinaire demeure peu transformée. Or, l'éducation inclusive suppose une école commune, socialement mixte, où la différenciation et les soutiens sont intégrés au fonctionnement régulier, et non réservés à des filières séparées (Potvin, 2014). Du point de vue structurel, il importe de rappeler que plus de 80% des établissements scolaires en Haïti appartiennent au secteur privé (MENFP,

2016). Cette prédominance du privé engendre des inégalités d'accès à l'éducation, dans la mesure où les coûts associés à la scolarisation constituent un frein important pour une grande partie de la population. Une telle configuration du système éducatif compromet ainsi la réalisation du droit à l'éducation pour tous et entre en tension avec les principes fondamentaux de l'inclusion de l'UNESCO (2006), qui reposent sur l'équité, l'accessibilité et la prise en compte des divers besoins des élèves.

5.3.3. Les similarités structurelles entre Québec et Haïti : une contradiction constitutive avec l'éducation inclusive

L'analyse comparative des données révèle des convergences structurelles profondes entre les défis organisationnels québécois et haïtiens, témoignant d'une incompatibilité fondamentale entre les pratiques actuelles et les exigences paradigmatiques de l'éducation inclusive. Dans les deux contextes, les systèmes éducatifs demeurent ancrés dans une logique de conformité normative, où l'élève déviant de l'idéal homogène est perçu comme un déficit individuel à corriger plutôt que comme un révélateur de barrières systémiques à abolir. Au Québec, le financement catégoriel et l'approche curative « au cas par cas » institutionnalisent cette vision en conditionnant l'accès aux ressources à une étiquetage préalable, perpétuant ainsi la norme qu'ils prétendent dépasser (Fortier-Moreau, 2021; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). En Haïti, la philosophie explicite selon laquelle « l'élève doit s'adapter » et les refus d'admission institutionnalisés consacrent une exclusion active où l'école se soustrait à sa responsabilité adaptative (Michel, 2021; Wamba, 2020).

Cette convergence négative s'observe également dans la production structurelle d'une école à plusieurs vitesses, incompatible avec le principe d'équité universelle. Au Québec, les logiques concurrentielles de performance et d'attractivité scolaire génèrent une sélection implicite des élèves « rentables », subordonnant l'inclusion à des impératifs de classement et d'image institutionnelle (CSE, 2017; LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). En Haïti, la fragmentation entre écoles spécialisées, ordinaires non aménagées et dispositifs parallèles crée des trajectoires ségrégatives où certains élèves sont relégués à des filières marginalisées (Govain, 2023). De plus, la rigidité organisationnelle persistante dans les deux systèmes entrave la collaboration interprofessionnelle et la flexibilité pédagogique préconisées par le paradigme inclusif, transformant les principes d'adaptation universelle et de valorisation de la diversité en déclarations rhétoriques déconnectées des réalités organisationnelles (Régulus, 2020). En effet, ces similarités ne relèvent donc pas d'un simple retard d'application, mais d'une contradiction constitutive

5.4. Certaines limites de l'étude

Cette étude comporte plusieurs limites qu'il convient de reconnaître avant d'envisager des pistes de recherches futures. L'une des principales limites constatées dans la recherche documentaire est la diversité des contextes de production des documents. En effet, l'analyse documentaire ne permet pas de prendre pleinement en compte le contexte de production ou l'intention initiale des auteurs des documents. Les textes analysés sont déjà porteurs de sens, construits dans des univers sociaux, politiques ou institutionnels spécifiques.

Une autre limite repose dans le fait que la richesse et la portée des résultats dépendent de la diversité, de la qualité et de la représentativité des documents accessibles. Par exemple dans le cas du Québec, les documents analysés ne mentionnent aucun défi lié aux infrastructures ou au matériel. Cette absence de données dans les sources sélectionnées pourrait laisser croire que le milieu matériel ne pose aucun problème, alors qu'il s'agit peut-être simplement d'un angle mort des sources accessibles qui privilégient les défis en liens avec les ressources humaines, la gouvernance et les ressources financières. En fait, certains aspects du sujet peuvent être absents, sous-représentés ou interprétés selon des angles particuliers en fonction de la disponibilité des sources. Ce manque de données ou la partialité documentaire peut limiter la capacité à obtenir une vue équilibrée par rapport aux objectifs de la recherche.

Ainsi, la compréhension des défis repose essentiellement sur des textes produits en amont, comme des politiques, des rapports et des recherches académiques, ce qui peut accentuer l'écart entre les prescriptions et les réalités vécues. Ensuite, le corpus retenu est circonscrit dans le temps et dans l'espace avec des documents récents centrés sur le Québec et Haïti. Cette situation restreint la transférabilité des résultats à d'autres provinces canadiennes ou à d'autres pays, et risque de laisser dans l'ombre certaines voix, notamment celles des élèves et des familles. Enfin, le regard comparatif, bien qu'il permette de dégager des convergences et des contrastes, oblige à simplifier des contextes très complexes, au risque de lisser des nuances internes importantes.

CONCLUSION

Cette recherche, inspirée de la méthodologie comparative, a pour objectifs d'identifier les principaux défis liés à la gestion organisationnelle qui influent sur la mise en œuvre des pratiques inclusives dans les systèmes éducatifs du Québec et d'Haïti, ainsi que de relever les stratégies proposées par les écrits pour répondre à ces défis et favoriser le développement de pratiques inclusives dans ces deux contextes. Elle met en évidence la diversité et la complexité des défis de gestion organisationnelle qui influent sur la mise en œuvre des pratiques éducatives inclusives. À travers l'analyse des défis de gestion organisationnelle liés aux ressources humaines, à la gouvernance scolaire et aux ressources matérielles et financières, il apparaît que, malgré des contextes institutionnels profondément différents, les deux systèmes éducatifs rencontrent des difficultés structurelles qui limitent la portée des politiques inclusives.

Au Québec, les résultats montrent que les fondations normatives et organisationnelles favorisant l'inclusion sont établies (CSE, 2017). Néanmoins, la logique de financement catégoriel, les exigences administratives associées à la reddition de comptes et la surcharge professionnelle des acteurs éducatifs créent une tension entre les intentions inclusives et leur mise en pratique (Protecteur du citoyen, 2022). Le manque de flexibilité organisationnelle et les cloisonnements interprofessionnels nuisent également à la cohérence et à la continuité des interventions. Ces constats traduisent une difficulté à concilier la rationalisation de la gestion scolaire avec la nécessaire adaptation des ressources aux besoins réels des élèves.

En Haïti, les constats convergent vers une réalité marquée par des déficits structurels majeurs. Le manque de personnel qualifié, l'instabilité du système de gouvernance, la centralisation des prises de décision et les conditions matérielles précaires entravent la mise en place de dispositifs inclusifs (Dextra, 2025; Govain, 2023). Les écoles, souvent sous-équipées et isolées, peinent à accueillir adéquatement certains élèves, rendant l'inclusion davantage déclarative que pratique. Dans ce contexte, les efforts déployés restent limités par une logique de survie institutionnelle où la simple continuité du service éducatif représente déjà un défi substantiel.

De la rhétorique inclusive à la transformation organisationnelle, l'étude comparative révèle une fracture entre deux logiques

Force est de remarquer que la comparaison révèle une fracture entre deux logiques, au Québec, une inclusion contrainte par les mécanismes organisationnels d'un système organisé mais rigide, en Haïti, une inclusion compromise par la fragilité même des fondements institutionnels et matériels. Ces constats convergent vers une compréhension selon laquelle, le succès des politiques d'éducation inclusive ne réside pas dans la seule existence de cadres législatifs ou de déclarations de principe, mais dans la capacité réelle des organisations scolaires à mobiliser, coordonner et adapter leurs ressources. La consolidation des capacités organisationnelles locales apparaît comme un levier essentiel de transformation durable. La reconnaissance des spécificités contextuelles, la valorisation des initiatives locales et le renforcement de la formation et l'autonomie des

acteurs et actrices représentent des conditions incontournables pour que l'inclusion passe du registre normatif à celui de la pratique institutionnalisée.

Les résultats de ce mémoire montrent aussi que la gestion organisationnelle constitue un pivot central dans l'opérationnalisation de l'éducation inclusive, conformément aux principes d'équité et de transformation systémique promus par l'UNESCO (2009). En définitive, cette étude met en évidence que l'éducation inclusive, loin d'être un modèle unique à reproduire, s'inscrit dans une trajectoire contextuelle façonnée par des logiques institutionnelles, organisationnelles et culturelles propres à chaque système éducatif. La comparaison entre le Québec et Haïti révèle non seulement des contrastes de moyens et de cadres, mais aussi la diversité des formes d'appropriation des principes de l'éducation inclusive. Elle souligne qu'aucune politique d'inclusion ne peut réussir sans un alignement cohérent entre les finalités éducatives, les capacités organisationnelles et les dynamiques locales d'acteurs. Dans cette perspective, l'avenir des politiques inclusives repose sur une gouvernance capable d'articuler solidarité et efficacité, équité et innovation, tout en reconnaissant la pluralité des chemins menant à une éducation véritablement inclusive.

Toutefois, les écarts entre les principes et les conditions organisationnelles mettent en lumière un défi central, il paraît que la gestion organisationnelle n'est pas neutre, elle porte une certaine conception de la diversité et de la place des élèves ayant des besoins particuliers dans le système. En effet, lorsqu'elle reste arrimée à une vision normative de la diversité, centrée sur l'écart à la norme et la catégorisation individuelle, elle produit des mécanismes comme le financement catégoriel, structures rigides, dispositifs parallèles qui

continuent de traiter la différence comme un problème à gérer à la marge, plutôt que comme un point de départ pour reconfigurer l'ensemble des structures scolaires. Cependant, une gestion organisationnelle alignée sur les principes de l'éducation inclusive devrait soutenir des cultures de dénormalisation, de collaboration et de leadership partagé, où les défis de ressources, de gouvernance et de matériel sont pensés non comme de simples contraintes techniques, mais comme des enjeux politiques et éthiques au cœur du projet d'une école réellement inclusive (AuCoin et Vienneau, 2015).

Il apparaît clairement que l'éducation inclusive, tant au Québec qu'en Haïti, ne peut être réduite à un simple ajustement de pratiques en classe, mais suppose une reconfiguration profonde des logiques de gestion organisationnelle qui structurent les systèmes éducatifs. En mettant en lumière les défis de gestion organisationnelle qui freinent l'appropriation des pratiques inclusives, ce mémoire contribue à déplacer le regard, du seul engagement individuel des acteurs et actrices de terrain vers les cadres institutionnels, financiers et politiques qui conditionnent leurs marges de manœuvre. Il invite ainsi la recherche en éducation à articuler plus étroitement l'analyse des pratiques pédagogiques et l'étude des dispositifs de gouvernance, de manière à mieux comprendre comment se construisent les dynamiques de transformation vers une école réellement accueillante pour tous et toutes.

Enfin de compte, l'analyse croisée des contextes québécois et haïtien montre surtout l'intérêt d'aborder l'éducation inclusive comme un objet de gestion organisationnelle et non comme un simple ensemble de dispositifs pédagogiques ou de bonnes pratiques isolées. Il s'agit donc de prendre en considération comment les écoles, les directions, les

politiques et les budgets sont structurés pour soutenir l'éducation inclusive. En articulant les concepts de diversité, de pratiques inclusives et de gouvernance scolaire à partir d'un corpus documentaire situé, cette recherche contribue à déplacer le regard vers les rationalités politiques, les choix de financement et les modes de pilotage qui rendent possibles ou non les changements attendus dans les écoles. Ainsi la section suivante propose des pistes concrètes pour surmonter les défis de gestion organisationnelle identifiés et pour renforcer la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Les recommandations

À la lumière des constats présentés dans ce mémoire, plusieurs recommandations sont formulées pour soutenir une mise en œuvre plus cohérente de l'éducation inclusive au Québec et en Haïti. Un premier axe de recommandations touche à la question des ressources humaines. Il apparaît nécessaire de mettre en place un plan structuré de formation initiale et continue en éducation inclusive pour le personnel enseignant, couvrant la différenciation pédagogique, la gestion de classes hétérogènes, le coenseignement et la collaboration avec les professionnels scolaires, et d'en faire un levier reconnu de développement de carrière du personnel enseignant et spécialisé. Au Québec, cette formation devrait être obligatoire et intégrée aux conventions collectives, et viserait à permettre au personnel enseignant de composer avec des classes hétérogènes. Tandis qu'en Haïti, elle nécessiterait une collaboration avec les universités pour pallier l'absence de module sur l'éducation inclusive dans la formation initiale du personnel enseignant. Dans cette perspective, la création de communautés d'apprentissage professionnelles

centrées sur l'inclusion permettrait aux équipes de partager des pratiques, d'analyser collectivement des situations d'élèves et de construire des outils communs au service de tous. Ces mesures doivent s'accompagner d'un temps institutionnalisé de concertation interprofessionnelle, afin de soutenir la planification conjointe des interventions et de renforcer l'attractivité des postes de spécialistes dont le rôle devrait être recentré sur l'intervention en classe ordinaire plutôt que sur des modèles de retrait.

Un deuxième axe de recommandations concerne la gouvernance et les politiques éducatives. En effet, une transformation de la gouvernance apparaît incontournable. Une décentralisation accrue de la gestion éducative, particulièrement en Haïti, viserait à accorder aux établissements et aux directions d'école une autonomie décisionnelle plus grande dans la planification des services et la gestion des ressources humaines locales. Cette autonomie gagnerait à être soutenue par la mise en place de cellules de coordination interprofessionnelle au sein des écoles et des centres de services scolaires, de façon à structurer la collaboration entre le personnel enseignant et le personnel de soutien. Elle suppose également la promotion de modèles organisationnels plus flexibles, capables de s'ajuster aux contraintes locales plutôt que de reproduire uniformément des normes prescriptives, ce qui implique une évolution vers des structures de décision moins hiérarchiques et davantage collaboratives.

Enfin, un troisième axe de recommandations porte sur les ressources matérielles et financières, qui conditionnent fortement la capacité des systèmes à rendre effectifs les principes de l'éducation inclusive. En Haïti, il apparaît prioritaire d'élaborer et de mettre

en œuvre un plan d'accessibilité universelle des infrastructures scolaires incluant des rampes, ascenseurs, des conditions sanitaires adaptées, des dispositifs de signalisation. À ce niveau, il apparaît aussi nécessaire de repenser les modes de financement, de manière à les ajuster aux besoins réels plutôt qu'à des catégories administratives de handicap ou de difficulté. Au Québec, cela impliquerait un abandon progressif du financement catégoriel au profit d'un financement global et adaptatif, tandis qu'en Haïti, la création d'un fonds national dédié à l'éducation inclusive permettrait de réduire la dépendance exclusive à l'aide internationale et de sécuriser les initiatives dans la durée.

Des pistes de perspectives de recherches

Il serait d'abord pertinent de compléter cette analyse, par des études empiriques qualitatives, avec des entrevues, des observations et des études de cas, auprès d'enseignants, de directions, de professionnels et de familles. Aussi par des études de type qualitatif, cela pourrait aider à documenter finement la manière dont les défis de ressources humaines, de gouvernance et de moyens matériels se traduisent dans les pratiques inclusives au quotidien. Ensuite, des enquêtes comparatives multiniveaux, intégrant les perspectives des élèves eux-mêmes, permettraient aussi de mieux saisir les effets concrets des dispositifs organisationnels sur l'expérience scolaire et le sentiment d'inclusion. Par ailleurs, des recherches évaluatives sur des initiatives précises comme les projets de coenseignement, les dispositifs de formation continue et les réformes de financement ou d'accessibilité des infrastructures offriraient un éclairage utile sur les conditions de réussite des transformations organisationnelles, tant au Québec qu'en Haïti.

Enfin, des travaux davantage centrés sur les dimensions culturelles et sociopolitiques de l'inclusion, par exemple, les représentations du handicap, de la différence ou de la justice scolaire, pourraient contribuer à mieux arrimer les réformes de gouvernance et de gestion organisationnelle aux contextes locaux, en particulier dans un environnement haïtien marqué par de fortes tensions historiques et symboliques autour du handicap et de l'exclusion.

Au terme de ce mémoire, il ressort que tant au Québec qu'en Haïti, les choix structurels et culturels reconduisent une école normalisée, produisant les inégalités qu'ils entendent combattre. L'éducation inclusive demeure ainsi un horizon normatif inachevé, nécessitant une refondation profonde des modèles organisationnels pour cesser d'être un simple discours compensatoire qui maquille le maintien d'une école ségrégative, et devenir un véritable levier de transformation structurelle du système éducatif.

RÉFÉRENCES

- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). Inclusion et dénormalisation : Proposition d'un nouveau Paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 64-87). Presses de l'Université du Québec.
- AuCoin, A., Goguen, L. et Viennau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et Francophonie*, 39(2). <https://doi.org/10.7202/1007726ar>.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse: Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*. La Découverte.
- Beaudoin, C. (dir.). (2024). *La diversité en contexte éducatifs : Regards théoriques et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Beaudoin, C. et Hamelin, S. (2024). La prise en compte de la diversité dans les politiques éducatives québécoises. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs: Regards théoriques et pratiques* (p. 22-36). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf.
- Bélanger, S. (2015). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 133-156). Presses de l'Université du Québec.
- Benoit, A. (2024). *Exploration du leadership inclusif dans les pratiques et les conceptions de directions d'écoles secondaires québécoises* [Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/18302/1/M18658.pdf>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>.

- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et Francophonie*, 39(2), (272-295). <https://doi.org/10.7202/1007738ar>.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>.
- B-Lamoureux, B., Gélinas-Proulx, A. et Guillemette, S. (2024). Promouvoir le bien-être et l'inclusion dans une approche équitable visant la justice sociale. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 14(1), 48-52. <https://doi.org/10.7202/1114687ar>.
- Boily, É., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. et Baron, M.-P. (2023). Enjeux liés au rôle et aux fonctions de l'orthopédagogue en milieu scolaire en contexte d'éducation inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108074ar>.
- Borri-Anadon, C. (2024). Prendre en compte la diversité en contextes éducatifs : Quelques regards théoriques. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs : Regards théoriques et pratiques*. (p. 37-56). Presses de l'université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). Le bien-ÊTRE et la réussite en contexte de diversité : Un cadre enrichi pour le réverbère. https://periscope-r.quebec/cms/1652815652599-cadre-diversite-reussite-reverbere-2022_final.pdf
- Brabant, C. et Caneva, C. (2020a). La gestion réflexive et systémique. Dans C. Brabant, J. Bernatchez et C. Caneva (dir.), *La gestion du changement à l'école: Petit manuel à l'intention des cadres scolaires* (p. 103-131). Presses Universitaires du Québec.
- Brabant, C. et Caneva, C. (2020b). Les obstacles, les résistances et les préoccupations à l'égard du changement. Dans C. Brabant, J. Bernatchez et C. Caneva (dir.), *La gestion du changement à l'école: Petit manuel à l'intention des cadres scolaires* (p. 169-198). Presses Universitaires du Québec.
- Centre de transfert pour la réussite du Québec. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://doi.org/https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>.
- Clorméus, J. J. (2023). *Analyse de l'échec de la mise en œuvre de la Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous en Haïti (2007-2015) à travers le prisme du politique* [Thèse de doctorat, École Nationale d'Administration Publique].

https://espace.enap.ca/id/eprint/435/1/Clormeus,%20JosephJR_these_20230626.pdf

- Colin, L. (2024). *Instituer l'inclusion scolaire en Haïti dans le contexte de l'aide au développement : analyse du processus d'appropriation du modèle éducatif inclusif et du Système d'information de gestion en éducation (SIGE) par les acteurs éducatifs* [Thèse de doctorat, Université Lyon 2]. <https://theses.hal.science/tel-04922777v1>
- Collerette, P. (2008). Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. *Télescope*, 14(3), 33-49. https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_14_no_3/Telv14n3_Collerette.pdf.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2017). Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Dextra, M. (2025). *L'école inclusive en Haïti: Réalité ou illusion?* Erpé Éditions.
- Duchesne, H. et AuCoin, A. (2011). Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives. *Éducation et Francophonie*, 39:2, 22-70. <https://doi.org/10.7202/1007727ar>.
- Ebersold, S. (2018). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, n° 40(2), 89-103. <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>.
- Ebersold, S., Plaisance, É. et Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales. <https://shs.hal.science/halshs-01445378v1>.
- Etchecopar, P., Lapierre, G., Paret, M.-C., Rizk, F. et Trudelle, J. (2021). Projets particuliers et ségrégation scolaire : Une meilleure école... pour tout le monde. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 56-63. <https://id.erudit.org/iderudit/96595ac>.
- Fédération des professionnels et professionnels de l'éducation au Québec. (2021). *Revoir le modèle de financement et l'organisation des services professionnels en milieu*

- scolaire pour répondre aux besoins de tous les élèves. <https://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2021/02/memoire-prebudgetaire-2021-2022.pdf>
- Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*.
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance. (2017). *Etude sur les enfants non scolarisés en Haïti*. <https://www.allinschool.org/media/1561/file/Haiti-OOSCI-Country-Study-2017-fr.pdf>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>.
- Fortier-Moreau, G. (2021). Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 48–55. <https://id.erudit.org/iderudit/96594ac>.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-28. <https://doi.org/10.4000/pistes.3663>.
- Girard, S., Dugas, C., Dionne, C. et Dubé, A.-C. (2023). Transition scolaire des enfants ayant des besoins particuliers/enfants handicapés : regards croisés entre intervenants des milieux de garde et scolaires. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5055>.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan québécois des infrastructures 2021-2031*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/secretariat-du-conseil-du-tresor/publications-adm/budgets/antérieur/6-Plan_quebécois_des_infrastructures-2021-2031.pdf.
- Govain, R. (2022). *La question linguistique haïtienne : histoire, usages et description* [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis]. <https://theses.hal.science/tel03759276v1/file/HDR%20R.%20Govain.pdf>

- Govain, R. (2023). De la crise de l'éducation à l'éducation à la crise en Haïti. *Études caribéennes*, 56, 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/>.
- Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017). Inégalité scolaire: le Québec dernier de classe ? *Institut de Recherche et d'Information Socioéconomique*. <https://iris-recherche.qc.ca/publications/inegalite-scolaire-le-quebec-dernier-de-classe/>.
- Inclusion NB. (2015). *Créer une école inclusive: Guide de réflexion pour les administrateurs, éducateurs et autres membres du personnel de l'école*. inclusion NB. https://www.inclusionnb.ca/wp-content/uploads/2023/11/Creer-une-ecole-inclusive_INB.pdf.
- Institut international de planification de l'éducation et UNESCO. (2019). *Vers une éducation inclusive*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193>.
- Janvier, L.-P. (2020). La CASAS, l'éducation inclusive et le projet du GIECLAT dans le Grand Sud ». In, sous la direction de Rochambeau Lainy. Dans R. Lainy (dir.), *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew* (p. 131-140). Éditions science et bien commun.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive: Un processus en cours*. Erès.
- Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et Francophonie*, 46(1), 179-206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>.
- Laguerre, S. (2023). *Les inégalités scolaires en Haïti : le cas de l'enseignement fondamental* [Thèse de doctorat, Université Paris Cité]. <https://theses.hal.science/tel-04715277v1>.
- Lainy, R. (dir.). (2020). *Le handicap à l'école haïtienne: Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti après le passage de l'ouragan Matthew*. Sciences et bien commun.
- Larouche, A. (2019). *Culture et pratiques organisationnelles d'une école primaire québécoise inclusive* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/13041/1/M16366.pdf>
- Leithwood, K. (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario 2012: Une discussion relative aux fondements de la recherche*. L'institut du leadership en éducation. <https://www.education-leadership->

ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CLO_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf

- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation. Chenelière éducation.
- LeVasseur, L. et Cormier-Boutin, C. (2019). L'école québécoise face aux défis de l'inclusion : concurrence, pouvoir des parents et division du travail éducatif. *Éducation et sociétés*, n° 44(2), 97-111. <https://doi.org/10.3917/es.044.0097>.
- Lubéris, E. (2020). *Expérimentation d'un dispositif pédagogique d'éducation relative à l'environnement adapté à tous les apprenants* [Thèse de doctorat, Université Paris Natterre]. theses.hal.science/2020PA100123.pdf
- Mamprin, C., Leblanc, M. et Clément, L. (2024). L'inclusion scolaire et le bien-être à l'école : le cas du système éducatif acadien et francophone du Nouveau-Brunswick. Dans N. Rousseau, D. Voyer et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école Perspective internationale*. (p. 15-37). Presses de l'université du Québec.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université de Laval.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Couture, C., Verret, C. et Lanaris, C. (2014). Soutenir les enseignants dans l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents avec un TDAH. *I.N.S.H.E.A « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation »*, 4(68), 85-98. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2014-4-page-85.htm>.
- Michel, J. (2021). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Haïti : organisation, état des lieux et représentations sociales des parents d'enfants avec un trouble du spectre autistique (TSA)* [Thèse de doctorat, Paris Natterre]. <https://theses.hal.science/tel-03524170>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*. <https://ijdh.org/wp-content/uploads/2007/06/Education-Pour-Tous.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2011). *Récensement Scolaire 2010-2011*. https://www.haiti-now.org/wp-content/uploads/2017/05/MENFP_2011RECENSEMENTSCOLAIRE.pdf.

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2012). *Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien. Plan Opérationnel 2010-2015. Des Recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation.* https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/haïti_fne_elements_de_politique_et_de_strategie.pdf.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2014). *Annuaire statistique 2013-2014.* <https://mit-ayiti.net/wp-content/uploads/2023/06/Annuaire-Statistique-2013-14-DPCE-and-MENFP.pdf>.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2018). *Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF).* https://www.haitilibre.com/docs/plan_decennal_d_27education_et_de_formation_2017-2027.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire: Une école adaptée à tous les élèves.* Gouvernement du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=149062.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés.* Gouvernement du Québec. https://bibliotheque.cecile-rouleau.gouv.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0001166119&locale=fr
- Ministère des Affaires Sociales et du Travail et Secrétairerie d'État à l'Intégration des Personnes Handicapées. (2009). *Politique nationale du handicap : les grandes orientations.* <https://seiph.gouv.ht/wp-content/uploads/2012/07/POLITIQUE-NATIONALE-DU-HANDICAP.pdf>
- Moreau, A. C. (2015). L'enseignant inclusif. Dans Rousseau, N (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* (3e éd, p. 157-181). Presses de l'université du Québec.
- Nader, S. R. (2023). Collaboration et travail d'équipe : concepts et réalités des pratiques dans les écoles inclusives libanaises. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(95), 143-158. <https://doi.org/10.3917/NRESI.095.0143>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2024). *Regards sur l'éducation 2024: Les indicateurs de l'OCDE.* Éditions OCDE. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr>

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.unicef.fr/wp-content/uploads/2022/07/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre.
- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Éducation et Francophonie*, 46(1). <https://doi.org/10.7202/1047132ar>
- Pelletier, L. (2023). Processus de collaboration et rôle des objets frontières en classe passerelle. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1, 73-89. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0073>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF éditeur. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/osp.4894>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Protecteur du citoyen. (2022). *L'élève avant tout: Pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. <https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2022-06/rapport-special-services-educatifs-adaptes.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>.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais et Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>.

- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck supérieur.
- Rajotte, T., Dupuis-Brouillette, M. et Dufour, R. (2024). L'étude de la diversité en contextes éducatifs: Une thématique de recherche qui appelle une variété d'approches méthodologiques. Dans B. Carl (dir.), *La diversité en contextes éducatifs : Regard théoriques et pratiques* (p. 57-73). Presses de l'université du Québec.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., Vienneau, R. (Dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck supérieur, 25-37.
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. et Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., Vienneau, R. (Dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. (p.39-50). De Boeck supérieur.
- Régulus, S. (2020). Enfants en situation de handicap et justice cognitive. Analyse contextuelle d'un récit de vie. Dans R. Lainy (dir.), *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*. (p. 59-69). Éditions science et bien commun.
- Rocque, J. (2017). L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et les pratiques professionnelles des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 153-189. <https://doi.org/10.7202/1043029ar>.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Fonds de recherche du Québec-Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_n_rapport_integration-inclusion.pdf.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. (3^e éd., p. 7-46). Presses de l'université du Québec.
- Rousseau, N., Voyer, D. et Espinosa, G. (2024). *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école. Perspective internationale*. 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^e éd., p. 415-444). Presses de l'Université du Québec.
- Stone, R. et Ziegler, N. (2021). Etude nationale. Défis et opportunités dans le système éducatif en Haïti. *Serie Working papers SUMMA*, (12). https://summaedu.org/wp-content/uploads/2025/05/Country_review-HAITI.pdf.
- St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., Berg, L. C., Huot, A., Laforme, C. et B-Lamoureux, B. (2022). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : Ce qu'en dit la recherche*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/gestion-changement-organisationnel-pour-bien-etre-3269.html>.
- Thibodeau, S., St-Vincent, L.-A. et Gélinas-Proulx, A. (2023). Manifestations du sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement d'enseignement vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95(1), 11-24. <https://doi.org/10.3917/nresi.095.0011>.
- Towle, H. (2015). *Invalidité et Inclusion dans l'éducation canadienne : Politique, procédure et pratique*. https://www.policyalternatives.ca/wp-content/uploads/attachments/Disability_and_Inclusion_in_Education_FR.pdf.
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 65 (1), 87-102. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>.
- Tremblay, P. et Servant, M. (2023). Une étude de cas d'école inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108080ar>.
- Wamba, N. (2020). Élèves, troubles d'apprentissage et éducation inclusive en Haïti: Un examen de littérature. Dans L. Rochambeau (dir.), *Le Handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche action dans le grand sud d'Haïti après le passage de l'ouragan Mathew* (p. 11-30). Édition science du bien commun.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive: Une réponse à l'échec scolaire?* L'Harmattan.

APPENDICE A

LE PLAN DE CONCEPTS POUR LA RECENSION DES ÉCRITS

Sujet : Exploration des défis de gestion organisationnelle liés à l’instauration de pratiques inclusives en éducation au Québec et en Haïti

BASES DE DONNÉES	CONCEPT A : Diversité en éducation	CONCEPT B : Education Inclusive	CONCEPT C : gestion organisationnelle	Limites (options de recherche)
	Élèves avec un handicap (déficience physique et mental)	Adaptation scolaire	Administration de l'éducation Planification Stratégique	Années : références récentes 5 à 10 ans et aussi des anciennes références pour situer le contexte historique et les bases théoriques sur le sujet.
Academic Search Complete	Diversité en contextes éducatifs	Inclusion scolaire	Collaboration Interprofessionnelle	Texte rédigé sur les contextes Québécois et Haïtien
Érudit	Élèves à besoins particuliers	Intégration scolaire	Gestion du Changement	Langues : français, Anglais
APA PsycINFO	Diversité des handicaps	Éducation inclusive	Gouvernance/ Leadership	
Education Source	EHDAA : « Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage »	Politiques et législations inclusives	Politiques éducatives	Types de publication : article, ouvrage, lois, documents officiels
ERIC	Élèves à besoins diversifiés	School integration / Mainstreaming	Organisations des services	
		Pratiques inclusives	Gestion des ressources humaines	Autres :
		Inclusive education	Gestion financière/ Financement	

APPENDICE B

LA GRILLE DE LECTURE

Informations générales	
Référence complète	
Mots clés de l'écrit	
Base de données où le texte a été repéré	
Type de document	
Nature de l'écrit	
Mise en contexte	
Nature des défis relevés dans le texte	
Approche méthodologique	
Participants (s'il y a lieu) (composition des groupes avec leurs critères; âges, niveau scolaire, groupes particulier, etc.)	
Défis relevés	

Identification et description	
Stratégies relevées	
Identification et description	
Références intéressantes	

APPENDICE C

TABLEAU DES CODES

Codes	Axes	Courte définition
RH1	Ressources humaines	Formation initiale insuffisante du personnel enseignant
RH2	Ressources humaines	Formation continue insuffisante
RH3	Ressources humaines	Pénurie de personnel spécialisé
RH4	Ressources humaines	Surcharge de travail du personnel
RH5	Ressources humaines	Résistance au changement
RH6	Ressources humaines	Difficulté de collaboration interprofessionnelle
RH7	Ressources humaines	Manque de temps pour le travail d'équipe
RH8	Ressources humaines	Sentiment d'insécurité ou d'inefficacité professionnelle
G1	Gouvernance	Contradiction entre les politiques et les pratiques inclusives
G2	Gouvernance	Centralisation excessive du système éducatif
G3	Gouvernance	Rigidité de la structure organisationnelle
G4	Gouvernance	Faiblesse du leadership inclusif
G5	Gouvernance	Difficulté de coordination entre les acteurs
G6	Gouvernance	Manque de cohérence dans les orientations institutionnelles
G7	Gouvernance	Instabilité politique
G8	Gouvernance	Faible autonomie des établissements
RMF1	Ressources matérielles et financières	Financement insuffisant
RMF2	Ressources matérielles et financières	Financement catégoriel

RMF3	Ressources matérielles et financières	Infrastructures inadaptées
RMF4	Ressources matérielles et financières	Inaccessibilité physique des écoles
RMF5	Ressources matérielles et financières	Manque de matériel pédagogique adapté
RMF6	Ressources matérielles et financières	Manque d'outils numériques
RMF7	Ressources matérielles et financières	Inégalités dans la répartition des ressources
RMF8	Ressources matérielles et financières	Dépendance à l'aide externe/partenariat à l'internationale
IP1	Inclusion pédagogique	Adaptation pédagogique insuffisante
IP2	Inclusion pédagogique	Faible différenciation pédagogique
IP3	Inclusion pédagogique	Difficulté de gestion des classes hétérogènes
IP4	Inclusion pédagogique	Pratiques d'étiquetage des élèves
IP5	Inclusion pédagogique	Faible participation des élèves
IP6	Inclusion pédagogique	Culture inclusive peu développée
CP1	Collaboration et partenariat	Faible collaboration école-famille
CP2	Collaboration et partenariat	Faible partenariat école-communauté
CP3	Collaboration et partenariat	Concertation insuffisante entre professionnels
CP4	Collaboration et partenariat	Communication interne insuffisante
CP5	Collaboration et partenariat	Absence de communautés d'apprentissage professionnelles