



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées de la recherche

Soutenir différents types de participation chez les élèves en classe et à l'école : une composante essentielle de pratiques plus inclusives

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières,
Corina.Borri-Anadon@uqtr.ca

Katryne Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières,
Katryne.Ouellet@uqtr.ca

Luc Prud'homme, Université du Québec à Trois-Rivières,
Luc.Prudhomme@uqtr.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article

Recension des écrits utilisés dans l'article

Idéation, élaboration du plan de l'article

Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)

Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur

Analyse de données présentées dans l'article

Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article

Correction linguistique de l'article

Vérification des normes bibliographiques

Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Faire le choix de mettre en œuvre des pratiques plus inclusives, c'est celui de poser des gestes pédagogiques en classe et à l'école qui poursuivent un idéal d'équité et de plus grande justice sociale. En ce sens, le personnel scolaire agit dans la perspective de former des citoyennes et des citoyens plus conscients de la diversité qui se manifeste, et de la considérer comme légitime et contributive à l'émancipation individuelle et collective des membres de la communauté. Considérant ce qui précède, les pratiques dites inclusives doivent être orientées par deux finalités qui sont complémentaires et nécessaires pour réellement marcher vers le projet inclusif : la finalité d'équité et celle de transformation sociale (Potvin *et al.*, 2015).

Finalité d'équité

Pour les actrices et les acteurs scolaires, agir en prenant en compte la finalité d'équité consiste globalement à reconnaître que l'ensemble des élèves rencontrent à l'occasion des besoins particuliers dans une situation donnée, besoins issus de l'interaction entre leurs réalités et leurs expériences, et les attentes de l'école. Plutôt que de les occulter, les actrices et les acteurs scolaires gagnent à faire preuve d'une certaine flexibilité dans les tâches proposées aux élèves, permettant à ces dernières et à ces derniers d'avoir recours à de multiples outils, démarches et mesures d'aide, et à la collaboration avec leurs pairs pour réaliser la tâche commune présentée au groupe-classe. Par exemple, il peut s'agir de faire travailler des élèves plurilingues émergents¹ en groupes de besoin, de leur offrir le soutien d'un pair ayant une aisance avec la tâche, de leur permettre d'utiliser *Google Traduction*, de réduire la quantité d'exercices à réaliser ou encore de leur permettre d'exploiter du matériel de manipulation. Cela étant dit, la finalité d'équité prise isolément comporte des risques. Elle peut amener les membres de la classe à considérer, voire à catégoriser les élèves bénéficiant de ces mesures comme des personnes moins performantes et comme étant les uniques porteuses d'une diversité associée plus souvent qu'autrement à des déficits. Il devient donc

¹ Par élèves plurilingues émergents, nous référons à des élèves qui ont des répertoires langagiers pluriels et qui sont en train de développer leurs compétences en français, langue de scolarisation. Pour ce faire, elles et ils bénéficient de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) selon différents modèles allant de l'intégration à la classe ordinaire avec soutien jusqu'à la fréquentation d'une classe d'accueil fermée (De Koninck et Armand, 2012). Le présent texte de vulgarisation est issu d'un projet de recherche qui consistait justement à étudier les pratiques de soutien à la participation en classe ordinaire d'élèves plurilingues émergents bénéficiant d'un modèle SASAF hybride. C'est pourquoi les exemples proposés concernent ces élèves. Nous estimons toutefois que la typologie dégagée et présentée ci-après peut s'appliquer à d'autres contextes indépendamment des caractéristiques attribuées aux élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

incontournable d'intégrer simultanément à sa pratique des gestes pédagogiques qui traduisent la deuxième finalité de l'éducation inclusive, soit celle de transformation sociale.

Finalité de transformation sociale

Pour notamment donner de la légitimité aux mesures d'équité qu'on peut offrir à certaines et certains, ou encore mieux, à l'ensemble des élèves, et pour soutenir des prises de conscience chez les élèves à l'égard de mécanismes d'exclusion à l'œuvre au sein de l'école et de la société, il faut simultanément conscientiser le groupe-classe au fait que la diversité se manifeste chez toutes les personnes selon les situations dans lesquelles elles se retrouvent. Cette diversité est porteuse à la fois de besoins particuliers en contexte et de forces ou de ressources qui peuvent contribuer au développement de toutes les personnes membres de la communauté. Lorsqu'il est question de la finalité de transformation sociale, l'accent est donc mis sur le vivre ensemble et sur la socialisation des élèves. C'est en stimulant la collaboration et l'intercompréhension entre elles et eux qu'on peut découvrir que la participation de toutes et de tous permet de considérer leur unicité comme une réalité ou une expérience contributive au développement de la communauté. La vision de la diversité s'éloigne ainsi d'un problème pour réellement se présenter comme une richesse dont bénéficient toutes les personnes membres de la classe. À titre d'exemple, toujours concernant les élèves plurilingues émergents, il s'agit de leur permettre autant qu'aux autres de vivre des tâches où elles et ils peuvent réellement participer avec leurs pairs à négocier le fonctionnement de la classe de même que les buts d'apprentissage et de développement qu'elles et ils veulent poursuivre.

Cela étant dit, malgré l'importance d'une pleine participation de l'ensemble des élèves à la classe ordinaire pour poursuivre les deux finalités de l'éducation inclusive, notre projet de recherche nous a permis d'observer que les pratiques à l'égard des élèves plurilingues émergents prennent souvent en compte la finalité d'équité en occultant celle de transformation sociale. En fait, il existe une diversité de pratiques qui peuvent soutenir ou non différents types de participation de la part des élèves. Ce sont ces types de participation que nous présentons ci-après, et ce, à travers les pratiques qui les soutiennent. Ces six types de participation peuvent aider les acteurs et les actrices scolaires à déterminer le degré avec lequel elles et ils intègrent les deux finalités de l'éducation inclusive.

Les deux types de participation contrariée

Certaines pratiques ne sollicitent pas une participation réelle des élèves. En effet, lorsqu'on place des élèves dans une classe ordinaire et qu'on présente un enseignement uniforme ne témoignant d'aucune flexibilité, il s'agit d'une **participation présumée** du fait qu'on s'attend à ce



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

que ces élèves « prennent ce qu'elles ou ils peuvent » sans tenir compte de la diversité des besoins. Dans ce cas, les deux finalités de l'éducation inclusive sont occultées et les élèves plurilingues émergents, entre autres, risquent d'être submergés par l'expérience scolaire.

Lorsqu'on sort une personne élève de la classe ordinaire ou qu'on la retire d'une tâche commune proposée au groupe-classe pour lui offrir un enseignement spécifique centré sur ses besoins, on parle plutôt d'une **préparticipation** en ce sens qu'on la prépare à une participation éventuelle à la classe ordinaire. Ici, la finalité de transformation sociale est occultée, car il n'y a pas de participation de la personne élève avec ses pairs. La diversité est aussi abordée dans une perspective déficitaire : la personne élève n'a pas ce qu'il faut pour être « bonne » et faire partie du groupe-classe.

Les quatre types de participation partielle

La **participation minimale** consiste à permettre à une personne élève d'œuvrer à la même tâche que les autres de la classe ordinaire tout en y apportant des ajustements (par exemple, rétroaction de la personne enseignante, réduction des exigences, aides technologiques, soutien direct d'un membre des services complémentaires). Ce type de participation comporte encore une fois le risque de considérer la personne élève dans une perspective déficitaire.

Dans le cas où la personne élève réalise la même tâche que les autres en lui offrant le soutien d'un pair ayant une plus grande aisance qu'elle avec cette tâche, on peut parler d'une **participation bienveillante** dans le sens où on y retrace une forme d'interaction entre pairs, mais cette dernière est unidirectionnelle (des pairs vers la personne élève plurilingue émergente). Elle comporte également le risque de stigmatiser l'élève qui reçoit le soutien en l'étiquetant comme étant l'unique personne ayant besoin d'aide.

La **participation contributive** repose elle aussi sur une interaction unidirectionnelle, mais cette fois-ci, c'est la personne élève considérée différente qui apporte une contribution pour soutenir l'apprentissage de ses pairs de la classe ordinaire. Cette participation contributive est celle où, par exemple, une personne élève plurilingue émergente fait une présentation de son pays d'origine à ses pairs. Le risque ici est que la diversité soit abordée dans une perspective essentialisante, c'est-à-dire que cette personne élève soit réduit à ses seules caractéristiques culturelles.

Enfin, la **participation dénormalisante** est celle où l'ensemble des élèves peuvent devenir des ressources pour les membres qui composent une classe ordinaire. L'entraide est une ressource dont tout le monde peut bénéficier selon les besoins qui émergent dans une tâche. En ce sens, la diversité est reconnue comme un phénomène social construit par les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

rapports sociaux et la participation implique une réelle collaboration entre les élèves. Cette forme de participation comporte également un risque, soit celui d'invisibiliser les réalités et les expériences spécifiques des élèves plurilingues émergents.

En conclusion, un ensemble de pratiques dites inclusives est celui qui convoque deux finalités : il prend en compte les besoins qui émergent au sein d'une tâche (finalité d'équité), et il amène les élèves à agir en tant que membres d'une communauté éducative et d'une société auxquelles elles et ils appartiennent (finalité de transformation sociale). Les actrices et les acteurs scolaires sont donc invités d'une part à susciter les divers types de participation au sein de la classe ordinaire. Le recours aux divers types de participation partielle (minimale, bienveillante, contributive, dénormalisante) permet de prendre en compte à différents degrés les deux finalités de l'éducation inclusive contrairement aux deux types associés à la participation contrariée (présumée, préparticipation). D'autre part, elles et ils gagnent à reconnaître les risques associés à chacun des types de participation.

Bien que nous reconnaissons que cela représente un défi, ce sont ces types de participation qui permettront à l'ensemble des élèves de contribuer à la création d'un climat de délibération et d'échanges au fondement de la formation citoyenne que poursuit le projet d'éducation inclusive. La prise de conscience des deux finalités au fondement des pratiques au quotidien est certainement une avenue favorisant une éducation plus inclusive.