



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'élèves francophones issus-e-s de l'immigration récente

Autrices

Gabrielle Montesano, M.A., candidate au doctorat, Université de Montréal, Canada, gabrielle.montesano@umontreal.ca

Garine, Papazian-Zohrabian, Ph.D., professeure titulaire, Université de Montréal, Canada, garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca



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

Résumé

Puisqu'elles et ils maîtrisent le français, les élèves francophones issu·e·s de l'immigration récente (EFIIR) au Québec sont souvent directement inclus·e·s en classe ordinaire (Rousseau et al., 2014). Pour promouvoir leur plein épanouissement, l'inclusion scolaire, basée sur le socioconstructivisme, est le concept à mobiliser (Prud'homme et al., 2011). Cet article fait état des résultats du premier objectif de notre mémoire de maîtrise, soit de documenter les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire des EFIIR. Les facilitateurs relevés sont, entre autres, relatifs au soutien du personnel, et les obstacles, aux mathématiques, à la diversité du français et aux relations sociales.

Mots-clés : inclusion scolaire; élèves issu·e·s de l'immigration récente; diversité culturelle et linguistique du français; socioconstructivisme



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contexte de réalisation de la recherche

Parmi les individus ayant immigré au Québec entre 2009 et 2018, et qui étaient toujours présents sur le territoire en janvier 2020, 79,1% ont déclaré connaître le français dès leur arrivée, et la majorité (81,2%) l'a nommé comme langue maternelle (Bélanger et al., 2022). En fait, la hausse du nombre de personnes issues de l'immigration maîtrisant le français est une stratégie mise en place par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI, 2015) pour promouvoir la vitalité de cette langue dans la province. Bien que les personnes issues de l'immigration s'installent progressivement dans l'ensemble du Québec, le rapport de Bélanger et al. (2022) indique toujours que la majorité réside dans la région métropolitaine de Montréal, particulièrement la région administrative de Montréal (52,2%), et parmi ces personnes, 62,7% ont déclaré connaître le français à leur arrivée. Étant donné que plusieurs d'entre elles sont des enfants de 0 à 14 ans (19,8%), les écoles primaires montréalaises ont le potentiel d'accueillir un nombre important d'élèves francophones issus de l'immigration récente (EFIIR). Compte tenu de leur maîtrise de la langue d'enseignement, elles et ils sont généralement directement inclus en classe ordinaire selon leur groupe d'âge, ce qui les prive de soutien d'accueil ou de soutien à l'apprentissage du français (Rousseau et al., 2014).

Cet article fait état des résultats de notre mémoire de maîtrise. Dans les lignes qui suivent, nous présentons la problématique, le cadre de référence et la méthodologie. Ensuite, nous discutons spécifiquement des résultats de notre 1^{er} objectif de recherche, soit de documenter les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire de 5 EFIIR en classe ordinaire du primaire.

Problématique

Ces EFIIR arrivent dans un système scolaire québécois qui se base sur le socioconstructivisme et tend vers une inclusion scolaire partielle (Bergeron et St-Vincent, 2011). Elle se rapproche des principes et fondements de l'inclusion scolaire totale, mais favorise encore des dispositifs qui promeuvent une intégration scolaire de type *mainstreaming*. Par exemple, les élèves reçoivent des services complémentaires ségrégués à partir de diagnostics et sont intégrés en classe ordinaire à condition de progresser comme les autres (Thomazet, 2008). Cette inclusion scolaire partielle a le potentiel de générer et d'accentuer des obstacles pour les EFIIR venant parfois s'ajouter à d'autres auxquels elles et ils font face.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les obstacles potentiels des EFIIR

En fait, tout au long de leur parcours migratoire, les EFIIR peuvent potentiellement vivre des expériences difficiles. Cinq ordres d'obstacles ressortent des écrits de la dernière décennie sur les élèves issu·e·s de l'immigration (EII) francophones ou non : économique, culturel, psychologique, social et académique. Les obstacles d'ordre économique accentuent le cumul de vulnérabilités chez les EFIIR (Atangana-Abe et Ka, 2016; Gosselin-Gagné, 2018). Elles et ils sont, par exemple, susceptibles de se présenter à l'école avec le ventre vide, ce qui peut diminuer leur disponibilité intellectuelle. Des obstacles d'ordre culturel peuvent également survenir surtout si la culture du pays d'origine s'éloigne de celle de la société d'accueil (Atangana-Abe et Ka, 2016; Jacobs, 2018) : des conflits de valeurs peuvent se produire et créer des discontinuités culturelles (Jacobs, 2018; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021). Par conséquent, les EFIIR peuvent rencontrer plusieurs obstacles d'ordre psychologique qui les amènent à externaliser (p. ex., comportement oppositionnel) et à internaliser (p. ex., anxiété) leurs difficultés à l'école (Papazian-Zohrabian et al., 2019). En fait, toutes les expériences vécues à travers leur parcours migratoire ont le potentiel d'influencer leur bien-être et leur exploration identitaire (Beauregard, 2019; Papazian-Zohrabian et al., 2018). De plus, des obstacles d'ordre social peuvent survenir tels que des enjeux de discrimination et de racisme (Kanouté et al., 2016; Steinbach, 2015). La socialisation des EFIIR peut devenir complexe notamment à cause de la fragilisation du vivre-ensemble au Québec ayant un statut minoritaire francophone au Canada (Steinbach et Grenier, 2013). Finalement, des obstacles d'ordre académique peuvent aussi prendre forme puisque les EFIIR vivent potentiellement un contexte scolaire qui diffère de celui connu auparavant (Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021). Selon Rousseau et al. (2013), dans une logique d'inclusion, le personnel scolaire a la responsabilité de soutenir les EFIIR à surmonter tous ces obstacles potentiels et se retrouve, à son tour, vis-à-vis de multiples embûches.

Les obstacles du personnel scolaire

En fait, l'hétérogénéité, soit académique, sociale, ethnique, linguistique ou religieuse, dans les écoles québécoises devient un défi de taille et peut complexifier la tâche du personnel scolaire (Rousseau et al., 2017). Certaines et certains membres jugent leurs compétences insuffisantes pour répondre aux besoins diversifiés des élèves (p. ex., discerner les difficultés liées à la langue et à la culture de celles liées aux apprentissages et à l'adaptation) (Jacobs, 2018; Rousseau et Thibodeau, 2011). Aussi, leur mécompréhension du concept de l'inclusion scolaire et des profils distincts des EII contribue à l'abandon et à la faible mise en œuvre de pratiques inclusives (Rousseau et Thibodeau, 2011). Cela s'explique, entre autres, par son association



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

presque exclusive à l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) (Potvin, 2013; UNESCO, 2020). Pourtant, les EII vivent par instants autant et même davantage de situations d'exclusion que ces élèves né·e·s dans le pays d'accueil (Perregaux, 2010), ce qui nous amène à la question de recherche suivante : quels sont les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'EFIIR en classe ordinaire du primaire ?

Cadre de référence

L'inclusion scolaire, le concept clé de notre étude, s'appuie sur la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (Prud'homme et al., 2011). Ainsi, pour mieux la définir et comprendre ses principes, nous commençons par présenter l'approche socio-historico-culturelle, les rapports entre l'apprentissage et le développement, et la zone proximale de développement (ZPD).

L'approche socio-historico-culturelle

L'approche socio-historico-culturelle se base avant tout sur le principe que les enfants font partie d'une société et forcément, leurs apprentissages sont sociaux puisqu'elles ou ils se développent dans celle-ci (Vygotsky, 1978). Autrement dit, elles et ils s'engagent activement et cognitivement dans la construction de savoirs à l'aide d'interactions sociales avec leur environnement humain et matériel (Vienneau, 2017). Leurs actions ne peuvent ainsi être comprises sans leurs biais culturels puisqu'elles et ils développent leurs besoins et intérêts sous l'influence de la culture et de la société tout au long de leur vie (Langford, 2005). Pour mieux comprendre ce phénomène, Vygotsky propose des rapports entre l'apprentissage et le développement du psychisme des enfants.

Les rapports entre l'apprentissage et le développement

Vygotsky (1997) explique le processus d'apprentissage et de développement en se penchant sur leurs interactions tout au long d'une vie. Cinq rapports ressortent de ses écrits. Les deux premiers vont de concert : l'apprentissage scolaire n'est pas le début de l'apprentissage pour les enfants, et l'apprentissage et le développement n'ont pas interagi pour la première fois à la rentrée scolaire. En fait, elles et ils commencent à apprendre et à se développer bien avant le début de leur scolarisation (Vygotsky, 1978). Le troisième rapport est que l'apprentissage anticipe, devance et provoque le développement. Il importe ainsi de lancer des défis aux enfants afin de les amener à se développer au-delà de leurs capacités actuelles (Vygotsky, 1997). Le quatrième rapport stipule que l'apprentissage scolaire et le développement interne des enfants sont deux processus



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

interdépendants. Le développement des fonctions psychiques ne se réalise alors pas forcément en concordance avec le programme scolaire (Vygotsky, 1978). Dans ce même ordre d'idées, le cinquième et dernier rapport est que le développement interne des enfants n'est pas compartimenté selon les différentes matières scolaires enseignées. Leur développement interne dépend justement plutôt de la ZPD.

La zone proximale de développement

Cette ZPD comporte toutes les fonctions mentales en voie de maturation (Vygotsky, 1978). Elle consiste en l'ensemble des tâches que les enfants ne sont pas encore capables de réaliser indépendamment (Vygotsky, 1997). En situant l'enseignement dans la ZPD, le personnel scolaire comprendra mieux ce qu'elles et ils ne maîtrisent pas encore et ce qui sera maîtrisé prochainement avec du soutien. C'est notamment par biais de médiation que les enfants parviennent à performer davantage (Vygotsky, 1987). Le point de départ de tout enseignement se retrouve donc dans la ZPD (Vygotsky, 1997).

Inclusion scolaire : la définition retenue

Ces éléments de la théorie socioconstructiviste permettent ainsi de clarifier la définition de l'inclusion scolaire qui demeure complexe puisqu'elle diffère d'une personne à une autre. Cela dit, celle retenue dans notre étude est la suivante :

L'inclusion scolaire, un mouvement continu de transformations structurelles et pédagogiques, vise à éliminer les services ségrégués, le racisme et la discrimination (Potvin, 2013). Elle fait partie intégralement de l'école et implique la collaboration du personnel scolaire afin de s'adapter aux besoins diversifiés (Levin, 1997; Rousseau et al., 2015). En fait, son objectif est d'inclure l'ensemble des élèves dans leur école de quartier et dans le niveau scolaire de leur groupe d'âge, peu importe leurs différences, s'il s'agit d'un environnement propice à leurs apprentissages et à leur développement (Sailor, 1999; Thomazet, 2008). Inscrite dans un paradigme de dénormalisation, elle valorise la diversité en résistant à la quête abusive d'une « normalité » et adopte une approche situationnelle des difficultés (AuCoin et Vienneau, 2015; Bauer et al., 2019). Elle promeut un enseignement de qualité avec une flexibilité pédagogique qui mise l'accessibilité d'une variété de possibilités d'apprentissage (Bergeron et al., 2011). Elle amène donc les élèves à participer pleinement à la vie scolaire et sociale en éliminant toute stigmatisation (Rousseau et al. 2017).

Les principes de l'inclusion scolaire

Pour mieux comprendre l'inclusion scolaire, il importe de se pencher sur ses quatre principes : l'équité, la justice sociale, la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

démocratie et l'humanisme, et l'adaptation réciproque. Le premier, le principe de l'équité, consiste à traiter l'ensemble des élèves de manière juste en reconnaissant leur situation particulière, en distribuant les ressources en conséquence et en éliminant tout obstacle structurel (Potvin, 2013; Ville d'Ottawa, 2015). Pour ce faire, le deuxième, le principe de la justice sociale, amène le personnel à intervenir de manière différente auprès des élèves en considérant leurs besoins diversifiés, et ce, sans baisser le niveau d'exigences (Thomazet, 2008). Il cherche également à éliminer l'oppression de groupes marginalisés (Magnan et al., 2021). Le troisième, le principe démocratique et humaniste, réclame une égalité des droits éducatifs et un accès universel à l'école (Rousseau et al., 2013; Thomazet, 2008). Il vise à maximiser la participation active des élèves autant dans leurs apprentissages que dans leur vie sociale et culturelle (Potvin, 2013; Rousseau et Thibodeau, 2011). Finalement, le quatrième, le principe d'adaptation réciproque entre les élèves, les familles et le personnel scolaire, a comme but d'éviter que chacune et chacun ait à se conformer aux normes scolaires et sociétales préétablies (Borri-Anadon et al., 2015; Rousseau et al., 2013).

Les assises socioconstructivistes de l'inclusion scolaire

Il est ainsi possible de tisser plusieurs liens entre le socioconstructivisme et l'inclusion scolaire (Prud'homme et al., 2011). Par exemple, les deux favorisent la diversité et le vivre-ensemble puisque les conflits sociocognitifs produits par les interactions sociales sont perçus comme des étincelles aux nouveaux apprentissages (Rousseau et al., 2015; Vienneau, 2017). De plus, ils promeuvent une approche à la fois situationnelle et socio-historico-culturelle des difficultés rencontrées, car le personnel scolaire est amené à reconnaître la situation et le contexte dans lesquels se retrouvent les élèves (Bauer et al., 2019; Vygotsky, 1978). Le socioconstructivisme et l'inclusion scolaire ne considèrent donc pas les apprentissages scolaires dans le pays d'accueil comme le début : au contraire, le personnel est amené à reconnaître, à valoriser et à tirer parti des savoirs et des expériences antérieures des élèves. Ils amènent aussi le personnel à situer la ZPD de chacune et chacun afin de planifier des activités qui respectent les différents rythmes d'apprentissage tout en nivelant les attentes vers le haut (Rousseau et al., 2013). À l'aide du socioconstructivisme et de l'inclusion scolaire, nous avons ainsi pu documenter les facilitateurs et obstacles à l'inclusion des EFIIR en classe ordinaire.

Méthodologie retenue

Cette étude a été menée avec une posture interprétative de laquelle découle une méthodologie qualitative. Le type de recherche adopté a été l'étude de cas multiples qui a permis d'optimiser la compréhension de cinq situations d'inclusion d'EFIIR (Gagnon, 2012).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Elles et ils ont été sélectionnés selon quatre critères : 1) être issu·e·s de l'immigration récente et avoir débuté leurs études dans une école primaire francophone publique montréalaise pendant l'année scolaire courante; 2) étudier dans une classe du 2^e ou 3^e cycle; 3) avoir une maîtrise du français suffisante pour être inclus·e·s directement en classe ordinaire; et 4) avoir une ou un titulaire de l'autorité parentale et au moins une personne du personnel scolaire impliquée dans leur situation d'inclusion qui acceptent de participer. Une triangulation des données a ainsi été assurée par la collecte. Au total, 5 à 11 personnes ont participé, sur une base volontaire, à des entretiens semi-dirigés d'environ une heure pour chaque étude de cas. L'audio a été transcrit et analysé en fonction du cadre de référence et à l'aide du logiciel QDA Miner dans le but de documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion scolaire des EFIIR en classe ordinaire du primaire.

Résultats

Nombreux facilitateurs et obstacles ont été nommés par les personnes participantes et dégagés à la suite de l'analyse des données. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les principaux.

Facilitateurs à la situation d'inclusion scolaire des EFIIR

- Le soutien du personnel scolaire

Dans le cas de deux situations d'inclusion, la relation entre l'EFIIR et le personnel scolaire a été mentionnée comme facilitateur puisqu'elle les aidait à résoudre des problèmes autant au niveau des apprentissages que des relations sociales. En fait, la création de liens significatifs est un élément qui favorise l'inclusion scolaire (Massé, 2015). Dans ce même ordre d'idées, toutes les personnes participantes ont nommé apprécier les enseignantes titulaires, illustrant ainsi leur rôle clé dans une école inclusive (Rousseau et Point, 2014). En fait, les EFIIR ont pu progresser dans leurs apprentissages grâce à leur médiation. Par exemple, en discutant des apprentissages en mathématiques d'un EFIIR, une enseignante titulaire a expliqué que : « *pour les examens de raisonnement, c'est plus court, là c'est plus facile* » et qu'elle pouvait « *lui donner quelques indices, le guider un peu* » et qu'il allait « *se débrouiller* ». Les enseignantes titulaires ont donc parfois été en mesure d'amener les EFIIR à travailler dans leur ZPD et à leur offrir un soutien équitable (Potvin, 2013; Vienneau, 2017).

Le personnel scolaire a également aidé les EFIIR dans la création de liens d'amitié (p. ex., choix de personnes coéquipières), ce qui a promu, entre autres, le principe démocratique et humaniste de l'inclusion scolaire en maximisant leur participation active (Rousseau et Thibodeau, 2011). Par exemple, en parlant de l'accompagnement d'une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignante titulaire auprès de son EFIR, une direction adjointe a mentionné qu'elle

Crée le lien, elle se préoccupe de ses élèves, elle a été très sensible au fait qu'il se fasse des amis. Elle a mis en place des conditions pour qu'il se fasse des amis. Elle l'a pas juste laissé à lui-même.

- *L'approche situationnelle et socio-historico-culturelle des difficultés*

Le personnel scolaire a parfois adopté une approche situationnelle et socio-historico-culturelle des difficultés en les considérant comme des produits d'un contexte socioculturel à un moment donné (Bauer et al., 2019; Vygotsky, 1978). Par exemple, l'ensemble des EFIR n'avait pas reçu un enseignement des mathématiques comme celui au Québec. Le personnel a ainsi facilité leur situation d'inclusion en reconnaissant l'influence de leur nouveau contexte socioculturel sur leurs apprentissages :

Je pense pas [que l'EFIR] a jamais abordé les mathématiques dans cet angle-là. Parce que je regarde : calcul mental, concept du nombre... Ça là, il l'a. Mais quand on arrive dans nos fameux résoudre là, la compétence 1... Ouf. Ça, c'est difficile pour lui encore. (enseignante titulaire)

Le personnel a aussi reconnu que leurs apprentissages avaient débuté bien avant leur arrivée à l'école québécoise (Vygotsky, 1997). Trois enseignantes titulaires ont justement encouragé les EFIR à partager leur culture et leurs expériences avec leurs pairs (p. ex., démarche mathématique différente) et par le fait même, ont valorisé et tiré parti de cette diversité (Bauer et al., 2019).

- *Le leadership de la direction d'école*

Une situation d'inclusion s'est particulièrement démarquée dû au leadership de l'équipe de direction d'école. Elle a facilité la situation d'inclusion scolaire d'un EFIR, par exemple, en soutenant le personnel dans l'essai de nouvelles pratiques, en priorisant l'accompagnement psychosocial et en instaurant une culture collaborative au sein de l'équipe (Rousseau et al., 2015) :

C'est d'être capable de les soutenir, d'être capable de leur ouvrir les yeux, d'être capable de leur montrer qu'on peut faire les choses différemment, puis qu'ils vont avoir l'appui de la direction. (direction principale d'une école)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En effet, le leadership solide d'une direction d'école est primordial dans une école qui se dit inclusive (Rousseau et al., 2013).

Obstacles à la situation d'inclusion scolaire des EFIIR

- L'apprentissage des mathématiques

L'ensemble des EFIIR ont rencontré des difficultés en mathématiques, particulièrement dans la résolution de solutions problèmes. Elles et ils avaient reçu un enseignement différent de celui au Québec :

Au début, c'était dans les mathématiques qu'il avait des soucis parce que les expressions qui sont utilisées en mathématiques ici, c'est différent de chez nous. (père d'un EFIIR)

Cela dit, bien qu'il s'agissait d'élèves qui maîtrisaient le français, le personnel scolaire a reconnu les obstacles relatifs aux apprentissages en mathématiques :

C'est pas une nouvelle langue, mais les mathématiques pour elle, à mon avis, c'est comme si c'était une nouvelle langue. (enseignante titulaire)

Aussi, certaines et certains EFIIR n'avaient pas encore appris des concepts en mathématiques qui devaient être révisés en 6^e année et ont ressenti une iniquité vis-à-vis leurs pairs. Par exemple, une EFIIR explique :

Les exposants, les parenthèses, tout ça, et aussi les arbres à facteurs, j'ai jamais appris. Aussi il y a les rabais, les pourcentages... Je viens d'apprendre tout ça cette année, alors que eux, [les autres élèves], ils avaient fait ça l'année dernière.

Le changement de système scolaire et l'appropriation de ses attentes ont ainsi complexifié la situation d'inclusion des EFIIR et accentué le cumul de vulnérabilités (Atangana-Abe et Ka, 2016).

- Les conceptions différentes de l'école

Tel souligné par Rachédi et Vatz Laaroussi (2021), les résultats de notre étude ont fait ressortir comme obstacles les différences culturelles relatives aux méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, et aux rôles respectifs des élèves et du corps enseignant. Par exemple, bien que son EFIIR ait « *un bon niveau de français* », une enseignante titulaire a constaté lors des évaluations en compréhension



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de lecture que les tâches proposées ne lui permettaient pas « *de démontrer son potentiel complètement* ». Aussi, certaines personnes enseignantes se questionnaient sur le type de relation que les EFIIR entretenaient avec le corps enseignant dans leur pays d'origine puisqu'elles et ils ne semblaient pas habitués à leur approche plus familière (p. ex., discuter de leur weekend). Ces différences culturelles ont nui au principe démocratique et humaniste puisque les EFIIR exprimaient moins leurs besoins (Rousseau et al. 2017) et par conséquent, le personnel scolaire avait de la difficulté à cibler leur ZPD et à intervenir de manière juste et équitable. Par exemple, en discutant des évaluations en mathématiques, une enseignante titulaire a mentionné qu'elle ne souhaitait pas trop apporter de l'aide à une EFIIR, par peur de devoir la pénaliser par la suite : « *je veux toujours pas aller trop loin avec elle parce que ça serait le genre d'élève qui m'écouterait pendant 20 minutes sans me dire : 'c'est beau là, j'ai compris'* ».

- *La diversité culturelle et linguistique du français*

En concordance avec d'autres études, comme celle d'Atangana-Abe et Ka (2016), nos résultats mettent en lumière les difficultés vécues par les EFIIR dues à la diversité culturelle et linguistique du français :

C'est pas quelqu'un qui est né ici, [l'EFIIR]. Il y avait des mots, par exemple, scientifiques, mots techniques, c'est pas facile d'apprendre. Donc peut-être que [cela la] limite un peu de mieux exprimer les choses. (père d'une EFIIR)

Le corps enseignant n'était pas toujours capable de cerner la nature des difficultés (p. ex., liées aux mathématiques ou à la langue). D'ailleurs, à l'exception d'un EFIIR, le français n'était pas la première langue parlée ni utilisée à la maison. Deux avaient même été scolarisées dans une autre langue dans leur pays d'origine.

Quelques EFIIR ont également eu de la difficulté à exprimer leurs idées, ce qui a nui à leurs relations sociales (Atangana-Abe et Ka, 2016; Steinbach, 2015). Par exemple, une technicienne en éducation spécialisée (TES) a raconté que les pairs d'une EFIIR

La traitaient de bête. Ils disaient qu'elle était bizarre. Ses propos étaient pas ce que eux, ils entendent habituellement, donc ils riaient énormément d'elle. Ils couraient après dans la cour d'école pour rire d'elle.

Ces résultats soulignent ainsi la complexité du français, et l'importance d'en tenir compte dans les interventions afin d'être juste et équitable (Atangana-Abe et Ka, 2016; Jacquet et Tabu Masinda, 2014).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- *La création et le maintien de liens d'amitié*

Pour diverses raisons, l'ensemble des EFIIR ont vécu des difficultés au niveau des relations sociales avec leurs pairs. Par exemple, la composition de certains groupes a été un obstacle à la situation d'inclusion puisque la gestion de classe s'est avérée difficile et par conséquent, a diminué l'aide fournie aux EFIIR :

J'ai pas beaucoup de temps pour ce genre d'élève-là parce que ça va bien [...] Si j'avais eu plus de temps pour elle peut-être qu'elle serait devenue éventuellement plus épanouie. (enseignante titulaire)

Certaines et certains se sont aussi retrouvés dans des groupes avec aucun ou peu d'élèves ayant des intérêts similaires. De plus, dans une situation d'inclusion, les difficultés académiques ont nui à la création et au maintien de liens d'amitié pour une EFIIR :

Cette première semaine-là, c'était un petit nuage, ça allait bien. Mais là, après ça, les semaines suivantes, ses difficultés ont commencé à être perçues par les autres élèves [...] Les enfants ont rapidement saisi qu'elle avait certaines difficultés, puis là ils se sont mis à peut-être l'exclure à cause de ça. (enseignante titulaire)

En effet, cette EFIIR en particulier a vécu de l'intimidation qui a été banalisée par le personnel scolaire. Sa mère a expliqué que « les maitresses pensaient vraiment avoir résolu le problème, mais sauf que il y avait rien qui se passait, c'était de pire en pire ». Peu de prévention n'a été faite, illustrant notamment les difficultés du personnel à lutter contre l'oppression des groupes marginalisés (Magnan et al., 2021). La TES a ajouté que l'enseignante titulaire de cette EFIIR intervenait, « mais la personne avait ri pareil, puis ça finissait toujours par la blesser, [l'EFIIR] ».

- *Le protocole d'accueil des EFIIR*

Plusieurs éléments du protocole d'accueil ont été des obstacles à la situation d'inclusion scolaire des EFIIR. En fait, aucune école participante n'avait en place un véritable protocole pour elles et eux, malgré les recommandations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Rousseau et al., 2014). Le personnel a noté plusieurs problématiques telles que le manque d'évaluation en mathématiques, de temps (p. ex., consultation des dossiers d'élève), de ressources (p. ex., soutien de la communauté) et de prévention (p. ex., préparation du groupe classe). Le personnel a également dénoncé un manque de période de transition pour les EFIIR qui devaient immédiatement enchaîner avec l'enseignement lors de leur arrivée en cours d'année :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

On sait pas à quelle heure qu'elle arrive, fait que là ben ils sont en train de travailler, puis là elle arrive, puis c'est comme ok, faut qu'elle se mette à travailler [...] moi, je continue à enseigner là. Fait que elle, je lui ai dit bon ben: 'regarde, essaie de suivre...' C'est comme bizarre. (enseignante titulaire)

Cet accueil a justement été décrit comme complexe et énergivore, autant pour les EFIIR que le corps enseignant (Atangana-Abe et Ka, 2016). De plus, à l'exception d'une mère, aucun parent n'a été rencontré par le personnel scolaire avant la première journée d'école. En fait, une TES explique qu'elle a l'impression que l'école

Garoché [les EFIIR] comme ça dans le milieu [...] Elle, [l'EFIIR en question] commence le lundi : elle a jamais visité l'école, elle a pas vu la structure, elle sait pas c'est quoi une cour d'école, puis là ça sonne, puis on la pitch comme ça avec tout le monde.

Les résultats soulèvent donc plusieurs obstacles à l'accueil des EFIIR et les difficultés vécues par l'école pour s'adapter et répondre à leurs besoins. Cela dit, une direction principale a ajouté qu'il ne faut pas tenir « *pour acquis parce que c'est un enfant, puis que les parents sont francophones, qu'il va bien s'adapter* ».

- *Les attentes et les exigences de l'école québécoise*

Par ailleurs, les attentes et les exigences de l'école québécoise ont été des obstacles à la situation d'inclusion scolaire des EFIIR lorsqu'elles et ils étaient attendus à s'y conformer. En fait, les contraintes du système amenaient le personnel à utiliser un discours s'inscrivant dans le paradigme de normalisation. Par exemple, bien que les adultes tentaient d'adopter une approche situationnelle aux difficultés, les EFIIR se retrouvaient parfois pénalisés pour l'aide fournie :

Je la laisse pas trop se perdre longtemps, [l'EFIIR en question], parce que je me dis : elle sera pas capable de faire le reste. Fait que, des fois, j'aime mieux l'aider tout de suite, puis oui elle va perdre des points, mais au moins après elle va être capable de faire le reste. (enseignante titulaire)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le personnel faisait aussi souvent référence à une « mise à niveau », sous-entendant que les EFIIR n'avaient pas atteint les apprentissages considérés comme étant « normaux » à leur âge (AuCoin et Vienneau, 2015). Par conséquent, ces attentes et ces exigences ont créé une pression de performance chez les EFIIR, ce qui est devenu épuisant et néfaste à leur bien-être :

Les conversations qu'on a eues ont pu calmer un peu d'anxiété qu'elle avait en début d'année. Parce que [ses parents] me disaient que [l'EFIIR] veut être la première de classe, puis il y a certains obstacles en début d'année qui la faisait douter de ça. (enseignant titulaire)

Cette pression de performance va à l'encontre de l'inclusion puisque l'école doit avant tout être un lieu d'apprentissages (Rousseau et Point, 2014).

- *La perception psychomédicale et déficitariste des difficultés*

Dans ce même ordre d'idées, le personnel scolaire a parfois adopté une approche psychomédicale des difficultés, ce qui a nui à la situation d'inclusion scolaire des EFIIR. Bien qu'il reconnaissait leurs différences culturelles, il médicalisait certaines difficultés et risquait d'omettre d'autres causes potentielles (p. ex., discontinuités culturelles) (Thomazet, 2008). Par exemple, une enseignante titulaire a expliqué les défis de ne plus avoir d'orthopédagogue à son école :

On peut pas faire de demandes d'évaluation... Je suis un peu sans levier en ce moment pour l'aider, [l'EFIIR]. Puis je veux pas m'avancer sur un diagnostic, mais j'ai trouvé des choses dans son écriture qui avaient des traits en lien avec la dysorthographe.

Certaines personnes participantes avaient également un discours déterministe, par exemple, en nommant la personnalité des EFIIR comme la source de leurs difficultés :

Jusqu'à maintenant, elle est timide. Elle a pas beaucoup d'amis... [..] La plupart des fois, elle connaît la réponse, mais elle participe pas parce que ça fait partie d'elle. C'est sa nature. (enseignante titulaire)

Cette interprétation renforce l'idée que les difficultés vécues par les EFIIR sont inhérentes et les caractérisent intégralement (Collins et Borri-Anadon, 2021). De plus, la perception des difficultés comme des « lacunes » a été un obstacle à la situation d'inclusion des EFIIR, car elles étaient considérées comme des « déficits » nécessitant une compensation par des services complémentaires (Bauer et al., 2019) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'orthopédagogue, c'est ça [la fluidité en lecture] qu'elle travaille avec les élèves. Fait que quand on a choisi les élèves pour le bloc, ben là, j'ai pensé que [l'EFIIR], ça serait bénéfique pour lui de recevoir une aide un peu plus personnalisée que moi peut-être je peux moins lui offrir.
(enseignante titulaire)

- Le manque d'adaptation réciproque

L'ensemble des obstacles nommés par les personnes participantes suggèrent notamment que le processus d'adaptation n'a pas été suffisamment bidirectionnel et réciproque pour faciliter la situation d'inclusion des EFIIR (Rousseau et al., 2013). Une direction adjointe a reconnu que « *tout repasse sur l'enseignante pour faire le rattrapage* » et que « *ça peut être lourd pour un prof* » puisqu'il n'y « *pas de mécanisme en place pour ces élèves-là* », c'est-à-dire les EFIIR directement inclus·e·s en classe ordinaire.

De plus, en nommant leurs difficultés, le personnel mentionnait peu d'adaptations mises en place par l'école pour répondre à leurs besoins. Les EFIIR se retrouvaient souvent seul·e·s à devoir s'adapter et se conformer aux normes de l'école québécoise. Par exemple, le père d'un EFIIR a mentionné que les explications en mathématiques n'étaient pas les mêmes, bien que les résultats l'étaient. Cela dit, il a encouragé son enfant à « *laisser* » les techniques apprises auparavant et à adopter ceux du Québec afin qu'il ne s'épuise pas.

Avancées

Les résultats de notre étude mettent ainsi en lumière les facilitateurs à la situation d'inclusion scolaire des EFIIR et particulièrement les nombreux obstacles qu'elles et ils doivent surmonter, et ce, sans soutien ou avec peu de soutien de la part de l'école. Au moins une personne participante par étude de cas avait présumé que l'EFIIR en question étudiait à l'école québécoise depuis longtemps dû à sa maîtrise de la langue. Elles et ils ont donc parfois passé de manière inaperçue, ce qui illustre, entre autres, le risque de vivre des expériences difficiles en contexte postmigratoire (Papazian-Zohrabian et al., 2018). En effet, peu importe leurs forces et leurs caractéristiques des élèves, les résultats soulignent la complexité d'une situation d'inclusion qui nécessite l'adaptation réciproque de la part de l'école et des interventions équitables, justes, démocratiques et humanistes.

Nous encourageons, dès lors, les écoles québécoises à ajouter l'inclusion scolaire des EFIIR explicitement dans leur projet éducatif et à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mettre en place des mesures préventives telles qu'un protocole d'accueil réfléchi et officiel, et un accompagnement assidu quant aux relations sociales. Nous souhaitons sensibiliser le personnel scolaire aux parcours migratoires diversifiés des EFIR qui peuvent autant être soudains et inattendus que perdurer pendant de nombreuses années. Aussi, la mécompréhension du concept de l'inclusion scolaire et des profils variés des EFIR mettent en relief l'importance de former et d'outiller le personnel. En effet, nos résultats soulignent la pertinence de futures études sur la transformation des pratiques d'une équipe vers une école inclusive.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Atangana-Abe, J. et Ka, M. (2016). L'intégration des élèves nouveaux arrivants d'origine africaine dans les écoles de la division scolaire franco-manitobaine. *Alterstice*, 6(1), 77–89. <https://doi.org/10.7202/1038281ar>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 65-87). Presses de l'Université du Québec.
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17–38. <http://doi.org/10.1522/rhe.v3il.855>
- Beauregard, C. (2019). Créer son identité à l'école : promouvoir le bien-être des enfants immigrants par l'art. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 63-86. <https://doi.org/10.7202/1067549ar>
- Bélanger, G., Laurin, J., Benzakour, C. et Beauregard, V. (2022, avril). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019*. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence_Personnes_immigrantes_2021.pdf
- 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 cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie inclusive : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43-56. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21215/Gosselin_Gagne_Justine_2018_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche et formation*, (89), 57-69. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>
- Jacquet, M. et Tabu Masinda, M. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, 50(2014), 277-295. <https://dx.doi.org/10.3138/ijcs.2014.015>
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>
- Langford, P. E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. Psychology Press.
- Levin, H. (1997). Doing What Comes Naturally: Full Inclusion in Accelerated Schools. Dans D. K. Lipsky et A. Gartner (dir.), *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classroom* (p. 389-400). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires. *Recherches en éducation*, (44), 2-15. <https://doi.org/10.4000/ree.3272>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 421-451). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2015, novembre). *Politique québécoise de matière d'immigration, de participation et de l'inclusion*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_ensemble_quebec_MIDI.pdf
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C. et Lemire, V. (2019). Les groupes de parole en milieu scolaire : un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 87–102. <https://doi.org/10.7202/1067550ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Perregaux, C. (2010). Éducation pour l'inclusion : vers une égalité et une différenciation de traitement pour des populations scolaires à besoins spécifiques. Dans C. Acedo, A. Akkari et K. Müller (dir.), *L'éducation pour l'inclusion : de la recherche aux réalisations pratiques* (p. 37-48). UNESCO.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 9-26). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2021). Revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd., p. 90-103). Fides Éducation.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Rousseau, C., Beck, I. A. et Messier, M. (2014). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 3. Protocole d'accueil*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_3_ProtocoleAccueil.pdf
- Rousseau, N. et Point, M. (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*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_n_rapport_integration-inclusion.pdf
- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90010114>
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22. <https://doi.org/10.1177/074193259101200604>
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69-85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Steinbach, M. et Grenier, N. (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183–202. <https://doi.org/10.7202/1018408ar>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Gaëtan Morin éditeur.
- Ville d'Ottawa. (2015). *Guide de l'Optique d'équité et d'inclusion (2^e éd.)*. Ville d'Ottawa et Initiative : une ville pour toutes les femmes [IVTF]. https://documents.ottawa.ca/sites/documents/files/ei_lens_hb_fr_0.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychosocial Processes* (adapté par M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky : Problems of General Psychology Including the Volume Thinking and Speech* (adapté par R. W. Rieber et A. S. Carton; traduit par N. Morrick; vol. 1). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (traduit par F. Sève; 3^e éd.). La Dispute.