



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Regard d'enseignantes sur l'accueil et le processus d'intégration d'élèves nouveaux arrivants en classe ordinaire : et si on se mobilisait collectivement?

Auteur et autrices

Josée Charette, professeure, Faculté des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal, Canada, charette.jossee@uqam.ca

David Croteau, étudiant au doctorat, Faculté des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal, Canada,
croteau.david.2@courrier.uqam.ca

Ania Maguemoun, étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de
l'éducation, Université du Québec à Montréal, Canada,
maguemoun.ania@courrier.uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé : Cet article s'intéresse au sentiment d'autoefficacité et d'efficacité collective perçus par des enseignantes de 1^{re} année du primaire au regard de l'accueil et du processus d'intégration des élèves nouveaux arrivants (ENA) en classe ordinaire. Nos résultats mettent en lumière une forte mobilisation des enseignantes malgré un sentiment d'autoefficacité parfois mis à mal. Nos résultats illustrent la pertinence de se mobiliser collectivement et d'arrimer les actions qui sont mises en place à tous les paliers du système scolaire pour soutenir les ENA, leur famille et le personnel scolaire qui les accueille.

Mots-clés : classe ordinaire; élèves nouveaux arrivants (ENA); enseignantes de 1^{re} année du primaire; sentiment d'autoefficacité; sentiment d'efficacité collective.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

1. Problématique

Comme de nombreux systèmes éducatifs dans le monde, l'école québécoise est appelée à tendre vers l'adoption de perspectives d'éducation inclusive visant la mise en place de pratiques équitables pour tous les élèves et le soutien de leur réelle participation dans la construction d'une société sans discrimination (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017 ; UNESCO, 2020). Si l'éducation inclusive a d'abord concerné les élèves en situation de handicap (Charette et Borri-Anadon, 2022), elle se veut maintenant inclusive de tous les sous-groupes d'élèves, comme les élèves immigrants (Gosselin-Gagné, 2018 ; Magnan et al., 2021 ; Potvin, 2014). Dans cet article, nous nous intéressons plus précisément aux élèves immigrants nouvellement arrivés dans le système scolaire québécois que nous désignerons par le terme « élèves nouveaux arrivants » (ENA).

Pour les ENA, l'éducation inclusive se décline à tous les paliers du système scolaire, comme : au ministère à travers ses politiques et ses programmes, dans les centres de services scolaires¹ (CSS) dans l'organisation des services, dans les écoles par les pratiques pédagogiques qui y sont déployées, etc. (Gosselin-Gagné, 2018 ; Potvin, 2014). Pour les élèves qui ne parlent que peu ou pas le français à leur arrivée dans la province, divers modèles de services à l'apprentissage du français devraient leur être proposés pour répondre à la variété de leurs besoins, par exemple : l'intégration en classe ordinaire avec des services de soutien à l'apprentissage du français, un modèle hybride où les élèves fréquentent en alternance la classe ordinaire et la classe d'accueil, l'intégration en classe d'accueil fermée², etc. (De Koninck et Armand, 2012). Cela dit, ce dernier modèle demeure, à ce jour, l'un des plus présents dans le Grand Montréal (de Soares Oliveira, 2020) et parfois le seul choix possible pour les ENA. Des écueils ont toutefois été soulevés dans les écrits au sujet de la classe d'accueil fermée (Armand, 2005 ; Armand, 2012), notamment : la marginalisation des ENA dans des classes sans ou avec peu de contacts avec les élèves en général, et l'exclusion des ENA d'autres services offerts par l'école (ex. orthophonie, orthopédagogie). D'autres écrits insistent sur la double adaptation nécessaire pour les élèves qui sont d'abord intégrés en classe d'accueil et quelques mois plus tard, en classe ordinaire, parfois dans un autre quartier, souvent avec de nouveaux camarades de classe (Kanouté et al., 2008 ; Lafortune, 2012).

Au cours de l'année scolaire 2022-2023, un CSS du Grand Montréal a décidé de faire preuve d'innovation en entreprenant d'analyser

¹ Au Québec, le CSS prend en charge l'organisation scolaire sur un territoire donné (<https://www.fcsgq.quebec/centres-de-services-scolaires/role>).

² Les classes d'accueil « sont composées d'élèves provenant de différents pays et qui doivent acquérir les bases du français (à l'oral, en lecture et en écriture) afin de pouvoir poursuivre leur parcours scolaire en classe ordinaire » (<https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/saf-pp/la-classe-daccueil/>).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

le dossier de tous les ENA ayant l'âge pour intégrer la 1^{re} année du primaire afin de leur offrir le modèle de services paraissant répondre au mieux à leur profil, par exemple : traumatismes vécus lors de leur parcours migratoire, interruptions de scolarité, faible maîtrise des langues familiales à l'oral, etc. Ainsi, après avoir effectué une évaluation du profil et des besoins des élèves, plusieurs ENA ont intégré directement la classe ordinaire à leur arrivée sur le territoire du CSS.

Si l'intégration en classe d'accueil comporte certains écueils, l'intégration en classe ordinaire est aussi à risque de rencontrer certains défis. En effet, des écrits mettent en lumière le manque de soutien offert aux élèves au niveau de l'apprentissage du français lors de leur intégration en classe ordinaire (Armand, 2005; Armand, 2012). D'autres soulèvent les défis relatifs à la création de liens d'amitié entre les ENA et les autres élèves de la classe (Montesano, 2023 ; Steinbach, 2015). Aussi, l'intégration des ENA en classe ordinaire, avec des niveaux de maîtrise variés du français, n'est pas sans défis pour le personnel scolaire (Mc Andrew et al., 2015). Si quelques écrits ont mis en lumière le fait que plusieurs membres du personnel enseignant se représentent l'intégration des ENA dans leur classe comme une surcharge de travail (Fleuret et al., 2018 ; Murphy, 2014), peu d'écrits se sont penchés sur l'expérience des enseignantes de classes ordinaires en l'articulant à leurs perceptions de la capacité du système scolaire à soutenir l'accueil et le processus d'intégration des ENA plus globalement.

2. Cadre théorique : le sentiment d'autoefficacité et le sentiment d'efficacité collective

Pour documenter l'expérience des enseignantes, nous avons sollicité le cadre théorique du sentiment d'autoefficacité. Le concept a largement été exploré par Bandura (1982, 1997, 2003), qui définit le concept comme la façon dont une personne, à travers ses propres perceptions, juge comment elle sera capable d'exécuter certaines actions avec succès. La perception qu'une personne a de ses propres compétences, à tort ou à raison, peut influencer sa motivation, le choix de ses actions, les activités dans lesquelles elle s'engage et ses comportements par rapport à des situations en particulier (Bandura, 1982 ; Rousseau et Thibodeau, 2011 ; Schunck et Pajares, 2009). Le sentiment d'autoefficacité est aussi susceptible de déterminer les efforts qu'une personne sera prête à déployer et combien de temps elle persistera à la rencontre de défis (Bandura, 1982; Schunk et Pajares, 2009). En somme, le recours au concept d'autoefficacité permet d'étudier la perception qu'ont des enseignantes de leurs propres compétences et de leur niveau d'efficacité pour soutenir l'accueil et le processus d'intégration des ENA dans leur classe et leur mobilisation au regard d'actions visant à relever les défis qui peuvent être rencontrés.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Selon Gibson et Dembo (1984), lorsqu'il est question d'éducation et d'enseignement, le sentiment d'efficacité collective doit aussi être pris en compte. Le sentiment d'efficacité collective est constitué des croyances ou des perceptions des personnes sur les capacités d'une collectivité, d'un groupe ou d'une organisation à atteindre des objectifs en dépit de défis ou de contraintes (Bandura, 1997 ; Dussault et al., 2012 cités dans Bernier, 2016). Ces perceptions influencent la motivation des individus, l'adaptation de leurs comportements et leur efficacité dans la résolution de problèmes (Bandura, 2000). Le recours au concept d'efficacité collective permet d'étudier les croyances personnelles d'enseignantes sur les capacités de l'organisation et de l'institution scolaires (CSS), de l'école et de l'équipe-école à soutenir l'accueil et le processus d'intégration des ENA dans le contexte de la classe ordinaire.

Les objectifs du projet de recherche dans lequel s'inscrit cet article sont les suivants : 1) décrire les représentations sociales d'enseignantes de classe ordinaire au sujet de l'intégration des ENA dans leur classe ; 2) décrire le sentiment d'autoefficacité et d'efficacité collective perçu par les enseignantes dans ce contexte ; 3) documenter les besoins de formation des enseignantes de classe ordinaire qui accueillent des ENA. Cet article se penche plus particulièrement sur le deuxième objectif. Le recours au sentiment d'autoefficacité et à celui d'efficacité collective permet de mieux comprendre ce qui se joue lorsque des enseignantes choisissent (ou non) de s'engager dans des actions susceptibles de soutenir l'expérience scolaire des ENA et celle de leurs parents dans la société d'accueil.

3. Méthodologie

Notre démarche méthodologique est qualitative et interprétative, nous visons à accéder à une compréhension empathique et complexe des perceptions de protagonistes locaux sur un objet donné (Miles et Huberman, 2003). La collecte de données s'est déroulée durant une année scolaire en trois temps, les deux premiers sont pris en compte dans le cadre de cet article (temps 1 = octobre, temps 2 = avril). Les participantes provenaient de trois écoles primaires différentes d'un CSS situé dans le Grand Montréal. Neuf enseignantes ont été rencontrées lors du T1 de la collecte de données et sept³, ont été rencontrées lors du T2 où deux entretiens de groupe ont été réalisés : le premier a eu lieu avec trois participantes et le deuxième a eu lieu avec quatre participantes.

Sur les neuf enseignantes du départ, sept étaient titulaires de classe et deux étaient des coenseignantes dédiées à soutenir les enseignantes titulaires et les ENA intégrés dans leur classe⁴. Deux outils

³ Pour le 2^e temps de collecte de données, deux enseignantes ont dû se désister.

⁴ Les coenseignantes étaient dédiées à soutenir les enseignantes titulaires de deux à cinq classes à raison d'une à plusieurs journées par semaine.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ont été mis à profit lors des rencontres individuelles : la technique d'associations libres d'idées (De Rosa et Mormino, 2002 ; Vidal et al., 2006), qui visait à recueillir les représentations sociales des enseignantes (premier objectif du projet de recherche), et l'entretien semi-dirigé, qui visait notamment à accéder de manière compréhensive au sentiment d'autoefficacité des enseignantes. Ce sont les données recueillies dans le cadre des entretiens qui sont présentés dans cet article.

Le tableau 1 présente brièvement le portrait des enseignantes participantes. Les nombres entre parenthèses représentent le nombre d'enseignantes concernées par les éléments présentés.

Tableau 1 : Portrait des enseignantes participantes

Formation	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (6) Enseignantes qualifiées dans un autre domaine (2) Baccalauréat par cumul (1)
Années d'expérience	1-5 ans (5) 16-20 ans (1) 6-10 ans (2) 21-25 ans (1)
Lieux de naissance	Canada (6) Algérie (2) Tunisie (1)
Langues parlées déclarées	Français et anglais (5) Français, anglais et arabe (1) Français et arabe (2) Français, anglais et espagnol (1)

Lors des rencontres individuelles (T1), des entretiens semi-dirigés ont été réalisés. Le guide d'entretien comportait trois sections, dont une sur : 1) les données sociodémographiques ; 2) les représentations sociales des enseignantes ; 3) le sentiment d'autoefficacité des enseignantes. Ce sont les données recueillies grâce à cette troisième section du canevas d'entretien qui nous intéresse dans le cadre de cet article. Les questions ont été construites à partir des éléments suivants : la perception des enseignantes de leur niveau d'aisance et de leurs compétences pour soutenir l'accueil et le processus d'intégration des ENA et celui de leur famille, leur perception de leur propre efficacité, les actions mobilisées pour faire face aux défis et leur niveau de confiance relatif à la possibilité de renforcer leur expertise auprès des ENA.

Les entretiens de groupe réalisés lors du T2 de la collecte de données visaient à coconstruire du sens avec les enseignantes (Baribeau et al., 2010 ; Morrissette, 2011 ; Wilkinson, 1998) au sujet de l'efficacité collective perçue au regard de l'accueil et du soutien au processus d'intégration des ENA et de leur famille. Le guide d'entretien comportait quatre sections : 1) représentations sociales des enseignantes; 2) sentiment d'efficacité collective perçue; 3) perception des moyens déployés par le CSS; 4) besoins de soutien et de formation. Les questions qui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

concernaient le sentiment d'efficacité collective ont été construites en s'appuyant sur les dimensions suivantes : soutien perçu par les enseignantes dans leur environnement et leur niveau de confiance général dans la capacité de l'école de soutenir l'accueil, le processus d'intégration et la réussite éducative des ENA.

Le traitement des données s'est fait à l'aide du logiciel NVivo selon une analyse thématique de contenu, par codage mixte, appuyée sur notre cadre de référence et sur les données émergentes (Blanchet et Gotman, 2013; Mucchielli, 2009).

4. Résultats

Pour la présentation des résultats, les données ont été anonymisées. Des codes alphanumériques sont utilisés pour la présentation des extraits de verbatim. D'abord, nos résultats mettent en lumière des facteurs susceptibles d'influencer le sentiment d'autoefficacité des enseignantes lors de l'accueil d'ENA dans leur classe, parfois de façon positive, parfois de façon négative. Ensuite, ils font ressortir certaines incertitudes des enseignantes au sujet de l'efficacité de leur CSS et de leur école pour accueillir et soutenir le processus d'intégration des ENA.

4.1 À propos du sentiment d'autoefficacité des enseignantes

Dans cette section de l'article, nous présentons nos résultats relatifs au sentiment d'autoefficacité des enseignantes. Nous explorons ainsi les perceptions des enseignantes de leurs propres capacités pour soutenir l'accueil, le processus d'intégration et la réussite éducative des ENA en classe ordinaire. Nous explorons aussi des facteurs susceptibles d'influencer leur mobilisation.

4.1.1 Perceptions des enseignantes de leurs compétences et de leur niveau d'aisance

De façon générale, lorsque les enseignantes sont directement interrogées sur leur sentiment d'aisance pour soutenir l'accueil, le processus d'intégration et les apprentissages des ENA dans leur classe, leurs discours sont plutôt positifs. Pour certaines enseignantes, il semble que ce sentiment soit imbriqué dans leurs perceptions de pouvoir soutenir les élèves de façon plus générale, comme illustré ici :

E1 : J'ai plusieurs années d'expérience d'enseignement et même en 1^{re} année, je connais mon programme, j'ai développé des stratégies avec les élèves au niveau de la gestion de la classe et pour les élèves qui rencontrent des défis, donc c'est très aidant ça.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

E3 : Pas tout à fait à l'aise, je pense. Mais c'est parce que je te dis ça, mais je me sens pas encore à l'aise à 100%, à être dans une classe encore en ce moment (...). Je ne pense pas que j'aurais la même réponse si ça faisait 10 ans que j'enseignais, admettons.

Ces extraits de verbatim laissent croire que des enseignantes qui ont déjà confiance en leurs compétences pour soutenir les élèves en général risquent d'avoir un sentiment d'autoefficacité plus important pour des sous-groupes d'élèves en particulier, comme les ENA. Cela mérite d'alimenter les réflexions sur la composition des groupes-classes d'enseignantes qui cumulent peu d'années d'expérience et où leur sentiment d'autoefficacité serait peut-être plus susceptible d'être bousculé.

Lorsque les enseignantes sont interrogées sur ce qui leur paraît nécessaire de détenir ou de développer pour accueillir et soutenir le processus d'intégration des ENA en classe ordinaire, elles nomment à la fois des connaissances (ex. parcours, réalités et cadres de vie des élèves et des familles immigrantes) et des attitudes (ex. avoir une attitude positive, faire sentir à tous les élèves qu'ils sont en sécurité dans la classe, faire preuve d'ouverture d'esprit, de débrouillardise, de patience et d'empathie). Par ailleurs, les compétences mentionnées par les enseignantes à cet égard semblent relever plus globalement du travail d'enseignante que du contexte spécifique des ENA, comme détenir une bonne gestion de la classe et être capable de s'adapter, de s'ajuster et de bien gérer son stress.

De façon générale, lorsqu'il s'agit de mener des situations d'apprentissage et d'enseignement qui visent le groupe-classe, les enseignantes interviewées disent déployer des stratégies pour soutenir les apprentissages et la progression des ENA plus particulièrement. Parmi les pratiques mentionnées, on trouve : parler plus lentement, accompagner les consignes de gestes, recourir à des stratégies de traduction (ex. application sur le cellulaire) ou à des pictogrammes, jumeler les ENA avec des camarades de la classe pour effectuer certains travaux, modifier les tâches proposées ou donner plus de temps aux élèves pour réaliser certaines activités.

Toutefois, malgré un positivisme assez généralisé et un désir important de soutenir les ENA, quelques enseignantes soulignent aussi des limites perçues de leur investissement, surtout pour soutenir les apprentissages des ENA, comme le montre l'extrait suivant :

E8 : Je vais l'amener ou je peux l'amener, mais après ça, je me mets pas vraiment ce poids-là de la réussite. (...) Tu peux te donner corps et âme, mais à un moment donné, il y a un problème psychologique, pathologique, comportemental, de langue, mais ça, ça t'appartient pas.

Des propos comme ceux-ci peuvent laisser croire que des enseignantes développent un mécanisme visant à protéger leur sentiment



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'autoefficacité en délimitant leur contribution possible à la réussite des élèves pour leur permettent de préserver un équilibre essentiel pour soutenir les autres élèves de la classe. D'ailleurs, des enseignantes disent avoir l'impression de devoir se diviser entre les élèves qui ont besoin d'un « soutien particulier » et les élèves en général qui sont en mesure de suivre les apprentissages prévus au programme de la 1^{re} année du primaire. Les extraits de verbatim suivants illustrent les préoccupations des enseignantes à cet égard :

E1 : Mais c'est sûr qu'il faut extrêmement donner du temps au début de l'année, mais au détriment des autres enfants.

E3 : Je trouve ça plate, maintenant que ceux qui sont pénalisés, c'est ceux que ça va, que ça va vraiment, vraiment, vraiment bien. On dirait que rendu là, tu veux que ton enfant il ait un petit trouble pour essayer qu'il ait un peu d'attention, quelque chose, puis ça fait mal de dire ça. On dirait que je suis obligée de choisir.

Si ces propos laissent deviner une atteinte au sentiment d'autoefficacité des enseignantes pour les élèves en général, ils semblent aussi illustrer le désir des enseignantes de se mobiliser pour chacun de leurs élèves.

4.1.2 Des éléments susceptibles de bousculer le sentiment d'autoefficacité

Nos résultats mettent en lumière certains facteurs ou conditions susceptibles d'influencer le sentiment d'autoefficacité des enseignantes voire, par moments, de le bousculer. D'abord, les langues parlées par les élèves et leur maîtrise par les enseignantes semblent parfois les rassurer, parfois les insécuriser sur leurs capacités à soutenir l'élève dans ses apprentissages, comme le montre l'extrait suivant :

E1 : Donc, c'est sûr qu'en espagnol, il y a des mots qui se ressemblent. On réussissait à se comprendre. (...) L'autre élève, roumain, je me suis dit : j'ai aucune base, c'est plus complexe. (...) C'est un choc total. On ne me comprend pas, je ne les comprends pas et c'est complètement nouveau.

Il semble que les langues parlées par les élèves et leur proximité linguistique réelle ou perçue avec le français donnent l'impression aux enseignantes qu'elles seront plus ou moins en mesure de soutenir les élèves dans leur processus d'intégration dans le milieu scolaire. Il semble aussi que le nombre d'élèves par classe qui ne maîtrisent pas le français est susceptible d'influencer le sentiment d'autoefficacité des enseignantes :

E1 : Lui, il est arrivé en mi-septembre, fait que là on s'est dit : ok, ben là on est à la mi-septembre, tout ça là, deux jeunes, plus on me dit : « Mais là, il y a un autre enfant qui est d'une autre école en ce moment (...), il viendrait



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dans ta classe ». J'étais comme : « Ouf, ok un troisième. » Là, je commençais à paniquer un peu.

Plusieurs enseignantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7) disent aussi avoir une connaissance souvent partielle des parcours migratoires des élèves et de leur famille, croyant que cela ne leur permet pas toujours d'intervenir de façon optimale auprès d'eux. Quelques enseignantes croient que certaines de ces informations sont disponibles à travers une plateforme gérée par le CSS. Toutefois, elles semblent manquer de temps pour aller la consulter, ou encore ne pas savoir comment y accéder, ce qui met en lumière la nécessité de s'assurer que les enseignantes connaissent les outils mis à leur disposition par le CSS et les façons d'y accéder.

D'ailleurs, le facteur temps est souligné à plusieurs reprises par les enseignantes comme étant un défi pouvant interférer avec leur sentiment d'autoefficacité. Une enseignante raconte :

E1 : J'ai pas de période libre pour faire mes trucs, je peux pas prendre d'avance. (...) C'est énorme tout ce que je dois faire à la maison pour rattraper le temps que ces cocos-là me demandent.

Des enseignantes disent manquer de temps pour assurer un accueil bienveillant et à la hauteur de ce qu'elles aimeraient offrir aux élèves et aux parents, comme en témoigne l'extrait suivant :

E2 : Ça vient titiller mes valeurs. Journée de visite de l'enfant, tu arrives à 8h dans le bureau de la directrice avec tes deux parents. On parle avec eux au téléphone, puis après ça, tu commences ta journée. Je l'ai vécu deux fois. Puis, j'ai trouvé ça dur. Pas pour moi, pour eux.

Des enseignantes soulignent également le temps devant être investi pour assurer les communications avec les parents qui sont en train de découvrir le contexte scolaire de la société d'accueil, comme l'explique cette enseignante :

E7 : Et là j'ai attendu deux, trois jours, puis là j'ai commencé à me questionner. Puis, j'ai appelé. (...) Puis moi, j'ai passé beaucoup de temps à parler avec elle au téléphone, parce qu'elle comprenait pas, même si c'est en arabe, c'est pas la langue qu'elle comprenait pas, c'est le système.

Si le temps semble représenter un facteur significatif permettant de soutenir l'accueil et le processus d'intégration des élèves et de leurs parents dans le contexte scolaire de la société d'accueil, il semble aussi être une denrée rare.

4.1.3 Un sentiment d'autoefficacité entravé par des exigences administratives réelles ou perçues



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Lorsqu'elles sont questionnées sur leur sentiment d'autoefficacité au regard des objectifs poursuivis pour les ENA intégrés en classe ordinaire, l'aspect affectif est évoqué, comme le résumant ces extraits de verbatim :

E6 : Le premier objectif, c'est l'enfant se sente bien dans le milieu. Il se sent accepté, et après ça, c'est comme... (...) Au moins, je vais travailler son bien-être. Et après cela, c'est le lien entre moi, et lui, et les autres. Et après cela, on va y aller tout doucement vers les apprentissages.

E7 : Prendre le temps de le comprendre avant tout. De comprendre, c'est comme si d'être dans le cerveau de l'élève, dans la tête de l'élève, comprendre que c'est beaucoup de choses pour lui, qu'il est en train de s'adapter à plusieurs choses. Puis, de comprendre, d'être patient avec lui. Puis, de l'aider, par exemple, à prendre sa place dans la classe.

Toutefois, nos résultats laissent croire que le sentiment d'autoefficacité des enseignantes est souvent bousculé par les injonctions du curriculum ou la compréhension qu'elles en ont. Ainsi, les questionnements des enseignantes convergent en lien avec les objectifs scolaires prévus dans le programme de 1^{re} année du primaire, comme l'illustre l'extrait suivant :

E1 : Mais c'est vraiment tout ce qui est plus académique, est-ce qu'il faut... Ou jusqu'où je dois les amener ? Est-ce qu'ils auront les mêmes attentes de fin de degré ? (...) Je me dis : l'année prochaine là, ils vont pas en classe d'accueil, ils vont aller en deuxième année ici. (...) Est-ce que l'autre prof va continuer en paliers ?

Les exigences perçues du curriculum semblent mener certaines enseignantes à aller de l'avant en espérant que les ENA y trouvent leur compte, comme le montre l'extrait qui suit :

E4 : Ils suivent, ils ont la capacité de suivre les autres. (...). Puis, pour avoir eu des enfants, je sais que les enfants copient les autres. Puis, on sait que c'est des éponges, qu'ils apprennent des choses facilement rapidement.

Nos résultats accordent aussi une place significative à l'évaluation qui revient dans le discours de presque toutes les enseignantes rencontrées. Au Québec, au niveau administratif, lorsqu'un élève qui ne parle pas ou peu le français est intégré en classe ordinaire, il se voit octroyé une valeur 22⁵, s'il bénéficie d'au moins une période de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français par jour. L'attribution de cette valeur entraîne deux types d'évaluation pour l'élève selon le programme de

⁵ Au Québec, les élèves nouveaux arrivants intégrés en classe ordinaire se voient attribuer une valeur selon les services desquels ils bénéficient au regard des services de soutien à l'apprentissage du français (MEQ, 2022).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

1^{re} année et selon sa progression relative à l'apprentissage du français. Nos résultats montrent que l'évaluation des ENA qui se trouvent en classe ordinaire nécessite des précisions pour soutenir le sentiment d'auto-efficacité des enseignantes. Deux enseignantes racontent : « Je ne me sens pas compétente pour l'évaluation ! » (E1).

E7 : Tu lui montres comment. Puis, si c'est une évaluation, puis, il sait pas, peut-être il sait pas, il est perdu. Puis, il essaye de regarder à gauche, à droite, puis je lui dis : « Tu n'as pas droit de regarder. » Il vient avec moi. Hier, on a fait une évaluation d'éthique et culture religieuse. Il n'était pas capable de suivre. J'ai essayé, il n'a pas compris. Donc là, j'ai fermé le *duo-tang*, j'ai dit : « Va t'asseoir, c'est beau. »

Ainsi, il semble souhaité que les objectifs à poursuivre en lien avec le curriculum soient clarifiés par le CSS. Par ailleurs, la question de l'évaluation mérite d'alimenter les réflexions des milieux scolaires sur l'équité, notamment sur la nécessité de prendre en considération les besoins des élèves en vue de leur offrir des moyens variés qui répondent à leurs besoins.

4.1.4 Des facteurs qui semblent influencer les actions mises en œuvre

De façon générale, nos résultats illustrent un engagement important chez les enseignantes rencontrées envers les ENA et leur famille. Cet engagement semble être influencé par divers facteurs parmi d'autres : le fait que les enseignantes soient déjà grandement mobilisées pour tous les élèves de leur classe, une expérience professionnelle passée auprès d'ENA ou une expérience personnelle d'immigration, comme l'explique cette enseignante :

E6 : Moi, par exemple, je suis de l'immigration. Moi, dans mes valises là, j'ai pas ramené juste mes vêtements. J'ai ramené ma culture, j'ai ramené la séparation avec ma famille. J'ai ramené mon milieu (...). Donc, c'est pas comme un enfant qui a changé d'école, c'est vraiment différent.

D'un autre côté, il semble que la mobilisation de certaines enseignantes soit freinée par des incompréhensions envers les parents des élèves, comme le laisse croire l'extrait suivant :

E2 : Fait que, des fois, on veut outiller les parents, mais... Mais c'est aussi que j'ai donné les outils Internet, où que tu peux juste cliquer, tu comprends... [La mère] n'a pas de travail à faire, là, juste à cliquer. Elle ne le fait pas.

Plusieurs enseignantes (E2, E4, E6, E7, E9) disent ne pas comprendre pourquoi certains ENA s'absentent souvent. Elles se demandent surtout si elles seront en mesure de les soutenir afin qu'ils



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

puissent rattraper leur retard, surtout lorsqu'elles ont l'impression que les parents ne travaillent pas en équipe avec elles.

Par ailleurs, nos résultats semblent montrer que bien que la ressource de coenseignement fût une ressource généralement appréciée par les enseignantes titulaires, ses débuts ont été perturbés par divers facteurs. D'abord, les enseignantes titulaires disent s'être questionnées pendant plusieurs semaines avant de bien comprendre comment le rôle de la coenseignante allait se mettre en œuvre dans leur classe détenant peu d'informations à cet égard de la part du CSS. Le mois d'octobre arrivé, une coenseignante dit toujours se sentir « entre deux chaises » ne sachant pas trop quelle part de son travail doit être dédiée au groupe-classe, aux ENA en particulier ou à des tâches en soutien à la titulaire.

Pour soutenir la mise en œuvre d'actions susceptibles de soutenir les ENA, il semble nécessaire de soigner les relations des enseignantes avec les autres protagonistes qui gravitent autour des élèves, comme les parents et les coenseignantes dans le cas présent.

4.2 À propos du sentiment d'efficacité collective

Dans cette section de l'article, nous explorons les croyances des enseignantes sur la capacité des écoles et du CSS de soutenir l'accueil, le processus d'intégration et la réussite éducative des ENA en classe ordinaire. Aussi, nous regardons comment ces perceptions semblent influencer leur engagement envers les élèves et leur famille.

4.2.1 L'institution scolaire prête à accueillir et à soutenir les élèves nouveaux arrivants?

Selon nos résultats, le sentiment d'efficacité collective perçu par les enseignantes n'est pas particulièrement élevé. En effet, questionnées sur la capacité de l'école et du CSS à assurer l'accueil, le soutien à l'intégration et la réussite éducative des ENA en classe ordinaire, les enseignantes rencontrées semblent partager un doute à cet égard. Sans être pessimistes, elles soulignent plutôt la nécessité que tous les niveaux du CSS soient davantage informés des réalités vécues par les élèves, les familles et les enseignantes qui les accueillent dans leur classe. D'autres enseignantes disent croire en la mobilisation des équipes des CSS pour les ENA et leur famille, mais croient que les ressources déployées sont insuffisantes pour y arriver. Si ces résultats ne renseignent pas sur des faits vérifiés, ils informent certainement sur la perception des enseignantes quant à la capacité de leur organisation d'atteindre les objectifs qu'elle se fixe pour les ENA. Ces perceptions pourraient avoir des effets sur la motivation des enseignantes à s'engager.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Au sujet de l'école, des enseignantes disent ne pas être certaines que cette dernière soit préparée à accueillir les ENA et leur famille, une enseignante mentionne à cet égard que « l'école les accueille à la pièce » (E2). Une autre enseignante mentionne :

E3 : Non. Je ne pense pas [que l'école soit prête à accueillir les ENA]. Le manque de ressources, le manque d'aide... Le manque de tout, là. Si je dis non à ces élèves-là de l'immigration, ben je dis non aussi à ceux qui sont pas dans la norme, qui sont même pas issus de l'immigration aussi, là.

Une autre enseignante note des différences entre les écoles du CSS, comme le montre l'extrait suivant :

E9 : En fait, moi, j'ai remarqué que par exemple, il y a l'absence d'informations à l'école. Parce que l'année passée on a tout le temps des dépliants des centres communautaires, des services disponibles. On donne tout le temps, à presque tous les mois il y quelque chose qu'on va envoyer à la maison pour la famille... Puis à cette école non, j'ai rien remarqué.

Le discours des enseignantes soulève aussi la pertinence que tous les membres du personnel de l'école contribuent à l'accueil et au processus d'intégration des ENA, comme le montre l'extrait suivant :

E2 : Quand tu leur enseignes pas, ben tu les vois deux minutes en cours de récré, puis là, faut que tu fasses une intervention pour un ballon, puis tout ça, mais ça s'arrête là. (...) Avant de dire : « T'as pas fait ça comme il faut. » Puis, j'en ai parlé avec la technicienne en éducation spécialisée qui surveille, parce qu'elle est souvent dehors.

Par ailleurs, nos résultats montrent que le sentiment d'efficacité collective semble malmené par des défis d'ordre administratif perçus par les enseignantes. Une enseignante raconte :

E1 : [La coenseignante] n'était pas payée, elle n'avait pas de clés, elle avait pas de code de photocopies. (...) Fait que c'est tout ça qui était complexe le mois de septembre. (...) Beaucoup de perte de temps qu'on aurait pu se concentrer plus sur l'intégration des enfants.

L'évaluation des élèves a aussi occasionné des problèmes au regard de l'accès aux bulletins à la fois pour les enseignantes titulaires que pour les coenseignantes. Les extraits suivants résument quelques problèmes rencontrés :

E6 : La première communication, moi je comprends pas... Parce que je sais pas, j'ai les deux élèves, il y a un qui figure pas dans mon bulletin. Dans mes communications, son nom, il n'est pas sur la liste, mais le deuxième il est sur la liste.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

E1 : Et même encore maintenant, c'est les bulletins, mais la coenseignante n'a pas accès aux bulletins. Puis là, ça fait plusieurs... Depuis la semaine dernière qu'elle contacte le Centre de services, tout ça, puis elle a pas de nouvelles encore.

Ces obstacles administratifs semblent avoir des effets sur le sentiment d'efficacité collective perçu par les enseignantes au niveau du CSS et semblent parfois entraîner des frustrations chez certaines.

4.2.2 La classe d'accueil ou la classe ordinaire, quelle est la meilleure solution collective?

Nos résultats illustrent des questionnements de la part des enseignantes sur le meilleur choix à faire comme collectivité pour les ENA, soit la classe d'accueil ou la classe ordinaire. Alors qu'aucune étude n'a réussi à démontrer, à ce jour, quel modèle est le mieux selon le type d'élève, ces questionnements sont pertinents. Quelques enseignantes croient que la classe d'accueil devrait être choisie pour des élèves ayant vécu des parcours migratoires particulièrement houleux, ayant vécu des traumatismes et n'étant « pas nécessairement prêts à apprendre, pour leur laisser le temps » (E1). D'autres enseignantes croient important d'évaluer dans quelle mesure les parents seront susceptibles de soutenir leurs enfants dans leur apprentissage du français et de les intégrer en classe d'accueil dans le cas où les parents ne maîtriseraient pas le français. Si cette proposition n'est pas soutenue par les écrits, elle doit peut-être mettre en lumière le sentiment de certaines enseignantes de classes ordinaires de ne pas détenir les ressources nécessaires pour accompagner ces parents.

Certaines enseignantes croient aussi que la classe d'accueil arriverait mieux à répondre aux besoins affectifs des enfants en leur permettant de se faire des camarades ayant vécu des parcours similaires. Elles pensent aussi qu'ils auraient plus de temps pour créer des liens avec l'enseignante titulaire en raison du nombre moins élevé d'élèves par groupe-classe et qu'ils seraient moins encombrés au niveau cognitif. Quelques extraits de verbatim illustrent ces propos :

E6 : Sincèrement, la classe d'accueil, elle est importante. Surtout quand il arrive, là. Il arrive, il est entouré par des élèves comme lui. Le rythme, il n'est pas le même, les attentes ne sont pas les mêmes, les profs de l'accueil, ils savent. Mais quand on le ramène directement dans une classe régulière, je trouve que c'est un gros défi.

E7 : C'est comme si c'est une perte de temps. Moi, je le regardais. Parfois, je me suis dit : s'il était dans une classe d'accueil, puis il apprend juste le vocabulaire, puis il est au même niveau que les autres. Ça aurait pu être plus bénéfique pour lui que d'être dans une classe régulière. Parce qu'en réalité, on lui donne pas le temps qu'il lui faut.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En résumé, il semble que certaines enseignantes ne soient toujours pas convaincues, même après une année d'expérimentation, que la classe ordinaire soit le meilleur choix pour les ENA.

4.2.3 La communication : une clé pour soutenir l'efficacité collective?

Selon nos résultats, des enseignantes partagent le même avis sur le fait que les communications pourraient être améliorées afin de pouvoir soutenir collectivement l'accueil et le processus d'intégration des ENA en classe ordinaire notamment, en ce qui concerne le rôle de la coenseignante. La plupart des enseignantes interviewées auraient aimé avoir plus de précisions et de consignes de la part du CSS sur la façon dont le rôle de cette dernière peut être mis en œuvre, comme le montre cet extrait :

E1 : Puis là, j'en ai parlé un peu plus tôt, mais il y a eu tellement de contradictions au niveau des consignes du CSS que là, à un moment donné, on a dit : « Ok là, on fait quoi ? » Ça, ça a pas été évident. Ben c'est ça là, [la coenseignante] et moi, on apprend à se connaître.

Aussi, rappelons que les éléments qui ont précédemment été soulevés comme étant des enjeux de communication : les informations recueillies par le CSS sur les familles et celles qui sont partagées avec les enseignantes, les attentes du CSS au regard de l'évaluation et les communications avec les parents.

5. Discussion

Dans cette section de l'article, nous discutons d'abord de nos résultats en les mettant en lien avec les cadres théoriques de l'autoefficacité et de l'efficacité collective. Ensuite, nous évoquons quelques éléments de discussion au regard de la perspective de l'éducation inclusive.

Ainsi, au sujet du sentiment d'autoefficacité, l'évaluation des ENA semble poser plus particulièrement problème. Si des écrits avaient déjà soulevé certaines difficultés au regard de l'évaluation des ENA en orthophonie (Borri-Anadon, Savoie-Zajc et Lebrun, 2015) et en orthopédagogie (Corbin et Tremblay, 2021), peu d'écrits soulignent ces difficultés pour les ENA qui sont intégrés en classe ordinaire. Cet élément est pourtant ressorti à travers le discours de toutes les enseignantes à un moment ou à un autre de la collecte de données. En effet, l'évaluation des ENA qui ne maîtrisent peu ou pas le français soulève de nombreux questionnements chez les enseignantes en classe ordinaire et semble avoir des effets sur leur perception de leurs propres compétences pour



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

assumer cette tâche qui est pourtant une partie intégrante de leur rôle d'enseignante (Bandura, 2003). Ces préoccupations des enseignantes rappellent aussi l'impossibilité d'évacuer les contraintes et les injonctions curriculaires et ministérielles, et donc, la nécessité de penser l'intégration des ENA en classe ordinaire dans toute sa complexité, et ce, avec tous les aspects que cela invite à prendre en compte.

Comme c'est aussi le cas dans plusieurs écrits qui abordent l'intégration des élèves qui présentent des besoins particuliers en classe ordinaire (Curchod-Ruedia et al., 2013 ; Querrien, 2017 ; Ruel et al., 2015), le facteur « temps » traverse les propos des enseignantes comme une condition essentielle à considérer pour soutenir leur sentiment d'autoefficacité. Nos résultats illustrent une mobilisation importante de toutes les enseignantes pour mettre en œuvre des actions susceptibles de soutenir l'accueil et le processus d'intégration des ENA et de leur famille à l'école de la société d'accueil. Si ces actions semblent soutenir leur sentiment d'autoefficacité dans plusieurs cas, elles requièrent un investissement de temps qui n'est malheureusement pas toujours présent dans un contexte scolaire sous pression.

Pour ce qui est de l'efficacité collective, plusieurs incohérences et contraintes administratives sont soulignées par les enseignantes au sujet de l'intégration des ENA en classe ordinaire. Ces dernières semblent non seulement influencer la perception des enseignantes sur la capacité de leur CSS à atteindre les objectifs d'intégration et de réussite pour les ENA (Dussault et al., 2012 cités dans Bernier, 2016), mais également leur motivation à surmonter les obstacles (Bandura, 2000). Nos résultats illustrent notamment le doute partagé par les enseignantes interviewées qui se demandent si le contexte de la classe d'accueil ne répondrait pas mieux aux besoins des ENA intégrés en classe ordinaire. Ce sont des questionnements qui reviennent dans les écrits depuis les dernières décennies au Québec (De Koninck et Armand, 2012). Dans cette optique, les enseignantes invitent les instances à s'assurer que la transition vécue par les ENA entre leur arrivée au Québec et leur intégration en classe ordinaire prévoit une période « tampon » leur permettant de se déposer dans un nouveau contexte où tout est à apprendre. De façon générale, nos résultats mettent en lumière la nécessité de poursuivre les réflexions sur les choix faits de façon collective qui paraissent les plus favorables pour soutenir le parcours scolaire et la réussite éducative des ENA. Si le discours des enseignantes se structure autour du choix entre la classe d'accueil et la classe ordinaire, il semble que ce sont plutôt les conditions mises en place autour de ces modèles de service qui doivent surtout être réfléchies : formation du personnel enseignant, ressources disponibles dans l'école et sur le territoire, etc.

Par ailleurs, comme des écrits dans le domaine de l'adaptation scolaire l'ont aussi soulevé, dans une perspective d'éducation inclusive (Dubé et al., 2020 ; Tremblay, 2015), l'expérience de coenseignement



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

montre aussi la nécessité de définir les rôles des différentes personnes qui travaillent pour soutenir le processus d'intégration et la réussite éducative des ENA tout en laissant une liberté visant l'adaptation du rôle aux différents contextes. Dans le cas où une coenseignante serait présente dans la classe, il paraît important de ne pas négliger le temps d'adaptation nécessaire aux enseignantes qui travailleront en équipe.

Enfin, faisant notamment écho à des écrits qui s'intéressent à la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Charette et Borri-Anadon, 2022; Magnan et al., 2021 ; Potvin, 2018), le discours des enseignantes illustre le besoin que tous les paliers du système scolaire soient mobilisés pour pouvoir prendre en charge l'accueil et soutenir le processus d'intégration des ENA en classe ordinaire, soit l'école et le CSS plus largement. De surcroît, nos résultats laissent croire en la nécessité que les actions déployées soient en cohérence et qu'elles ne se déploient pas en silo. Nos résultats soulèvent notamment la pertinence de mieux arrimer les décisions administratives des CSS aux services et aux ressources pouvant réellement être déployés pour soutenir l'accueil, le processus d'intégration et la réussite éducative des ENA. La mise en œuvre d'actions collectives, dans une perspective intégrée, paraît nécessaire pour pouvoir soutenir la motivation et l'engagement de chacune des enseignantes envers les ENA et leur famille.

6. Conclusion

Notre recherche a permis de mettre en lumière des inquiétudes des enseignantes des classes ordinaires au sujet de l'accueil et de l'intégration des ENA dans leur classe. Par ailleurs, elle a surtout fait ressortir leur importante mobilisation pour soutenir les élèves et leur famille. Dans cette optique, nos résultats permettent de reconnaître le travail fait par les enseignantes et d'entendre leur voix sur des enjeux actuels pour lesquels elles œuvrent au premier plan.

Toutefois, nos résultats font ressortir une confiance mise à mal envers le système scolaire au regard de sa capacité d'accueillir et de soutenir le processus des ENA et de leur famille dans le contexte scolaire de la société d'accueil. Ces résultats font d'ailleurs écho à des recherches qui ont été menées en contexte d'adaptation scolaire (ex. Rousseau et Thibodeau, 2011), par exemple, au sujet des enjeux suivants : le manque de temps perçu par les enseignantes lors de l'intégration d'un élève en classe ordinaire qui présente des besoins considérés différents de la majorité et les questionnements sur l'évaluation.

Pour des milieux scolaires qui désirent tendre vers l'éducation inclusive, ces enjeux doivent être pris en compte afin de développer des pratiques qui permettront à la fois de soutenir le sentiment d'autoefficacité des enseignantes, le sentiment d'efficacité collective et de mettre en œuvre



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des pratiques qui permettront de soutenir tous les élèves de façon équitable et inclusive. De surcroît, ils illustrent la nécessité de prendre en compte les besoins de soutien des enseignantes dans le déploiement de nouvelles pratiques relativement aux ENA.

Notre recherche présente certaines limites. Le projet de recherche documentait notamment le point de vue d'enseignantes sur une nouvelle pratique mise en place dans leur CSS pouvant d'ores et déjà entraîner des positionnements positifs ou négatifs des enseignantes envers la mise en place de cette nouvelle pratique. Aussi, il est essentiel de souligner que les résultats de notre recherche ne sont pas généralisables bien que cette dernière contribue sans doute à l'avancement des connaissances en mettant en lumière la nécessité de travailler sur l'efficacité collective pour favoriser l'engagement de chacune des enseignantes envers les ENA et leur famille. La responsabilité de l'accueil et du soutien au processus d'intégration des ENA et de leur famille ne peut pas reposer sur les épaules des enseignantes, c'est une responsabilité collective qui doit reposer sur tous les paliers du système scolaire.



Références

- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. (2012) L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs. <https://elodil.umontreal.ca/files/sites/249/2024/01/integration-linguistique-2012.pdf>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bandura, A. (2003) *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnel*. De Boeck.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy, *Psychological Science*, 9(3).
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010) L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques, *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bernier, V. (2016). *Effets d'un projet de formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles au primaire*, Mémoire de maîtrise présenté à l'Université Laval, Canada.
- Borri-Anadon, C., Savoie-Zajc, L. et Lebrun, M. (2015). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles : différenciation, uniformisation et normalisation. *Recherches & Éducatives*, 14, 81-92.
- Charette, J. et Borri-Anadon, C. (2022). De l'intégration à l'éducation inclusive : articulation de concepts pour le cas des élèves issus de l'immigration. *PERIFERIA*, 14(2), 62-88.
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants : regards croisés de parents et d'ICSI* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- 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*, Québec, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Corbin B. et Tremblay P. (2021). *Les pratiques déclarées des orthopédagogues intervenant pour des élèves allophones recevant*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

un soutien linguistique et présentant des difficultés d'apprentissage. 88e congrès de l'ACFAS.

- Curchod-Ruedia, D., Ramel, S., Bonvina, P., Albaneseb, O. et Doudina, P.-A. (2013) De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(2), 135–147.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1019212a>
- De Oliveira Soares, R. (14 avril 2020) Du défi de classer les élèves en classe d'accueil. *Chroniques*, Récits de recherche, ACFAS.
- De Rosa, A. et Mormino, C. (2002). Au confluent de la mémoire sociale : étude sur l'identité nationale et européenne Dans S. Laurens et N. Roussiau, *La mémoire sociale – Identités et représentations sociales* (p.119-137). Presse de l'Université de Rennes.
- Dubé, F., Cloutier, É., Dufour, F. et Paviel, M.-J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Éducation et francophonie*, 48(2), 37–58. <https://doi.org/10.7202/1075034ar>
- Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : Entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien: D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (285-318) Presses de l'Université du Québec.
- Gibson, S., et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- 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 présentée à l'Université de Montréal, Canada.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 34(2), 265-289.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Montréal, Canada : Thèse présentée à l'Université de Montréal.
- Magnan, M.-O., Audet, G. et Conus, X. (2021) Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des apprenants sur leurs expériences scolaires, *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3272>

- Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIES (dir.) (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Miles M.B. et Huberman, A.M. (2003) *Analyse des données qualitatives*. De Boeck et Larcier.
- Montesano, G. (2023). *Les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'élèves francophones issu-es de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire*, Mémoire déposé à l'Université de Montréal.
- Morrisette, J. (2011) Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe, *Recherches qualitatives*, 29(3),7-32.
- Mucchielli, A. (2009) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises*, Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal, Canada. <http://hdl.handle.net/1866/11886>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives, *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202.
- Potvin, M. (2018) *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle. Guide pour les intervenants scolaires*. Produit pour la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), OFDE, UQAM.
- Querrien, D. (2017). Accueillir les élèves allophones nouveaux arrivants en milieu régional au Québec : un défi pour tous les enseignants. *Revue TDFLE*, (71). https://doi.org/10.34745/numerev_1275
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145–164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37–61. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Schunk, D. H., et Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Dans A.Wigfield et J.S.Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (p.15-31). Academic Press.
- 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>
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes, *CNAM, Coopérer*.
- UNESCO. (2020) *Inclusion et éducation. Tous sans exception*. France.
- Vidal, J., Rateau, P. et Moliner. P. (2006). Les représentations en psychologie sociale. Dans N. Blanc. *Le concept de représentation en psychologie* (p.11-42). In Press.
- Wilkinson, S. (1998) Focus group methodology: a review, *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181-203, DOI: 10.1080/13645579.1998.10846874