

Quelles pratiques enseignantes pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves nouveaux arrivants dans des classes d'accueil au primaire ?

Rola Koubeissy

Université de Montréal

Résumé

Cet article s'intéresse aux pratiques enseignantes déclarées qui favorisent l'inclusion scolaire des élèves immigrants nouveaux arrivants dans des classes d'accueil au primaire. Les données ont été recueillies lors d'entretiens compréhensifs avec quatre enseignantes œuvrant dans différentes écoles comptant une ou plusieurs classes d'accueil, au Québec. L'analyse transversale a abordé deux thèmes généraux permettant de mieux comprendre la manière dont les enseignantes agissent, chacune à sa manière, en classe et parfois hors classe, pour soutenir l'inclusion de leurs élèves : les perceptions qu'elles ont de l'inclusion et les pratiques mobilisées en ce sens. Les résultats montrent notamment que les enseignantes partagent une perception positive des classes d'accueil et de l'inclusion, et qu'elles sont conscientes de l'importance de (re)connaître leurs élèves. Toutefois, elles expriment un sentiment de frustration face aux défis, notamment en raison de l'isolement de leurs classes et de leurs élèves, et des formes d'exclusion qu'elles vivent elles-mêmes. Ces résultats confèrent un double sens à l'inclusion : inclure pour favoriser la réussite et l'apprentissage des élèves, et inclure pour contrer les formes d'exclusion scolaire auxquelles leurs élèves sont confrontés.

Mots clés : pratiques enseignantes rapportées, perceptions, inclusion scolaire, classe d'accueil, élèves nouveaux arrivants

Abstract

This article focuses on teaching practices that promote the academic inclusion of newly arrived immigrant students who attend elementary welcoming classes in Quebec. Data was collected through comprehensive interviews with four teachers working in different schools. For a better understanding of the teachers' practices, we carried out a cross-sectional analysis based on two themes: the teachers' perceptions of reception classes and inclusion, and the practices mobilized to promote student inclusion. The findings reveal, among other things, that the teachers share a positive perception of welcoming classes and of inclusion, and that they are aware of the importance of (re)cognizing their students' realities and experiences. However, they express a sense of frustration regarding the challenges they face, most notably the isolation of their classes and students and the forms of exclusion they themselves experience. These findings give a dual meaning to inclusion: include in order to promote students' learning and include to counter the school exclusion faced by these students.

Keywords: reported teaching practices, perceptions, social inclusion, reception class, newly arrived students

Introduction

Le Québec accueille chaque année un nombre important de personnes immigrantes, ce qui entraîne une hausse continue dans le nombre d'élèves immigrants dans les écoles. En 2022, par exemple, 68 704 immigrants s'y sont établis (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2023). Le protocole d'accueil mis en place pour les élèves nouveaux arrivants, dans le cadre de référence *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2014), vise, entre autres mesures, le soutien des personnes qui travaillent auprès de ces élèves ainsi que l'intégration linguistique, scolaire et sociale de ceux-ci. Plus récemment, la réussite des élèves, dont font partie les nouveaux arrivants, s'est inscrite dans une perspective plus inclusive. Le gouvernement du Québec a souligné, dans son document intitulé *Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative* (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021), que l'enseignement doit s'ajuster « aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges,

d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme» (p. 7). Dans cette optique, le personnel enseignant est appelé à tenir compte de la diversité de ses élèves et à favoriser leur réussite scolaire. Pourtant, il se trouve confronté à la fois à des possibilités d'enrichissement et à des défis liés à l'enseignement dans un contexte de diversité (Banks, 2020). La prise en compte de la diversité est parfois perçue comme un nouvel enjeu pédagogique complexe auquel le personnel enseignant tente de répondre par l'adaptation de ses pratiques (Akkari, 2009 ; Jacobs, 2018 ; Kamano et Benimmas, 2017 ; Koubeissy, 2019 ; Koubeissy et al., 2023). C'est dans ce sens que cet article s'intéresse aux pratiques enseignantes qui visent l'inclusion des élèves nouveaux arrivants dans des classes d'accueil au primaire. Il s'intéresse particulièrement à la manière dont le personnel enseignant s'adapte au contexte pour répondre aux besoins de ces élèves.

Contexte et problématique

En matière d'accueil et d'intégration, la plupart des élèves immigrants nouveaux arrivants au Québec, notamment ceux qui suivent pour la première fois leur scolarité en français et qui n'ont pas une maîtrise suffisante de cette langue, passent par une classe d'accueil avant d'intégrer la classe ordinaire (Collin et al., 2011), surtout dans la grande région de Montréal (Armand, 2005). Dans les zones rurales, le modèle d'accueil est parfois remplacé par une intégration immédiate dans la classe ordinaire avec un soutien individuel offert aux élèves, soit en classe ou en dehors de la classe (MELS, 2014). Les classes d'accueil regroupent donc des élèves qui diffèrent, entre autres, en ce qui concerne l'âge, le niveau de scolarité, la langue maternelle, la culture d'origine, le bagage culturel, le trajet migratoire, etc. L'objectif de ces classes est de «réduire l'écart qui sépare les compétences en français des élèves non francophones de ce qui est normalement attendu des élèves francophones de leur âge» (MELS, 2014, p. 4) et de développer chez ces élèves une attitude positive envers la communauté francophone (Armand, 2005). L'élève reste en classe d'accueil le temps de développer une maîtrise suffisante du français pour pouvoir intégrer la classe ordinaire (MELS, 2014). Certaines de ces classes sont de type

fermé¹, c'est-à-dire qu'elles sont isolées des classes ordinaires, sur le plan tant social que scolaire (Allen, 2006 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Steinbach, 2010). En dépit des avantages potentiels des classes d'accueil, un séjour prolongé dans ces classes pourrait avoir des effets négatifs sur le cheminement scolaire des élèves (Benes et Dyotte, 2001 ; Mc Andrew, 2001). En fait, ils risquent de se sentir marginalisés sur le plan scolaire et leurs interactions avec leurs pairs francophones dans les classes ordinaires deviennent limitées (Armand et al., 2010 ; Mc Andrew, 2001).

En effet, des études menées dans des classes d'accueil au primaire et au secondaire auprès d'élèves nouveaux arrivants ont montré quelques effets désavantageux de ces classes de type fermé sur l'intégration socioscolaire de ces élèves. À titre d'exemple, l'étude de Papazian-Zohrabian et al. (2018) conclut que la division entre les élèves de la classe d'accueil et ceux des classes ordinaires engendre un climat tendu et des expériences difficiles vécues par les élèves réfugiés nouveaux arrivants, ce qui rend leur intégration ardue. Pour sa part, Steinbach (2010) constate que des élèves en accueil au secondaire se sentent mal outillés dans la communication en français, car ils n'ont jamais eu l'occasion d'interagir avec les élèves francophones et que la langue française apprise en classe d'accueil ne correspondait pas à la langue parlée par les élèves francophones. Dans le même contexte, une autre étude (Allen, 2006) a montré que les élèves se sentent isolés des classes ordinaires et de la communauté scolaire, et qu'ils cumulent parfois un retard dans les autres matières scolaires à cause de leur séjour prolongé en accueil. Outre ces défis liés à l'organisation de ces classes, les élèves nouveaux arrivants peuvent faire face à plusieurs autres défis de nature variée, tels que le retard scolaire, l'apprentissage du français et l'intégration au sein d'une nouvelle culture scolaire et sociale (Bouchamma, 2015 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018 ; Potvin et al., 2013). Sur le plan relationnel, ils peuvent ressentir un détachement émotionnel par rapport à leur pays d'origine (Gorgorió et Planas, 2005), et risquent de vivre des interactions sociales asymétriques dévalorisantes à l'école (de Abreu et Elbers, 2005) et des relations conflictuelles attribuables à un climat de classe défavorable au développement de relations positives (Beauregard et al., 2020). Rigoni (2017) souligne

1 Cinq modèles sont identifiés à travers le système scolaire au Québec : 1) classe d'accueil fermée ; 2) classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration ; 3) intégration partielle ; 4) intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien à l'apprentissage du français ; et 5) intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien à l'apprentissage du français (De Koninck et Armand, 2012).

que les élèves qui ont vécu plusieurs migrations avant d'arriver à la société d'accueil éprouvent parfois de la difficulté à se repérer dans le temps et dans l'espace.

Ainsi, le personnel enseignant joue un rôle primordial afin de favoriser l'inclusion scolaire de ces élèves. Par exemple, dans une étude qui explore les perceptions de quatre enseignantes et enseignants à propos de la résilience de leurs élèves en classes d'accueil du primaire au Québec, Dorion et al. (2019) constatent, à travers une analyse thématique des entretiens, que ces personnes soutiennent et favorisent la résilience des élèves à partir de plusieurs stratégies qu'elles mettent en place. Parmi les stratégies rapportées, la routine en classe, l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant et les contacts positifs avec les élèves font consensus en tant que stratégies qui favorisent le sentiment de sécurité chez les élèves, et donc leur inclusion. Toujours au Québec, dans leur recherche qualitative, Beauregard et al. (2020) constatent que l'intégration d'un programme d'expression créatrice dans une classe d'accueil au primaire a consolidé les relations interpersonnelles des élèves et la construction d'un lien social entre l'enseignante ou enseignant et ses élèves. Dans leur étude menée au Québec, en France et au Luxembourg auprès de 246 enseignantes et enseignants au primaire, à l'aide d'un questionnaire numérique, Benzakki et Mendonça Dias (2022) soulignent que ces dernières différencient leur enseignement et l'adaptent aux élèves nouveaux arrivants pour favoriser leur accueil et leur bien-être. Ainsi, le soutien socioémotionnel apparaît, entre autres, comme un dénominateur commun dans l'ensemble de ces études pour favoriser l'inclusion des élèves. Cela rejoint les conclusions d'autres études menées dans différents contextes, qui proposent des pistes d'interventions du personnel enseignant auprès des élèves nouvellement arrivés. Il s'agit de favoriser des situations d'échange et de mobiliser des ressources appropriées pour les aider à reconstruire leur identité individuelle et sociale (Gibbons, 2002 ; Gorgorió et Planas, 2005); de s'informer sur leur réalité et sur leur trajet migratoire, et de prendre en compte leurs expériences et leur vécu (Bouchamma, 2015; Papazian-Zohrabian et al., 2018); d'éviter les stéréotypes et la discrimination (Armand, 2013); de tenir compte de leurs différences cognitives, socioculturelles, linguistiques ainsi que de leurs parcours scolaires antérieurs (David et Mendonça Dias, 2020); de tenir compte de leur fragilité psychologique et de favoriser leur bien-être à travers des ateliers d'expression théâtrale plurilingues (Armand et al., 2013); et enfin, de mettre en place des activités qui valorisent les différentes cultures des élèves (Akkari et Radhouane, 2019; Koubeissy, 2019; Ladson-Billings, 1995).

Cela dit, en contexte d'inclusion, le rôle du personnel enseignant doit aller au-delà des pratiques pédagogiques pour inclure un rôle « plus sensible » aux caractéristiques des élèves, ce qui peut entraîner son propre lot de défis. Ce rôle complexe s'exerce toutefois dans un système scolaire régi par des cadres et des normes institutionnelles prescrites (Lessard, 2010), ainsi que par des politiques qui visent l'intégration des élèves plutôt que leur inclusion (Tremblay, 2020). Considérant ce contexte et le travail prescrit en classe, les exigences du programme scolaire, les évaluations, la gestion de la classe et les plans d'intervention des élèves, entre autres, les marges de manœuvre du personnel enseignant se révèlent limitées. Cela pourrait avoir des effets sur ses manières de gérer le contexte de la classe et de mettre en place des pratiques inclusives. C'est dans cette optique que cet article vise à explorer ces pratiques ainsi que la manière dont le personnel enseignant s'adapte au contexte pour répondre aux besoins de ces élèves en classe d'accueil au primaire.

Cadre conceptuel

En lien avec ce qui précède, deux concepts sont mobilisés dans le cadre de cet article, les pratiques enseignantes et l'inclusion scolaire.

Les pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes recouvrent ce que fait le personnel enseignant et la manière dont il s'organise en classe et à l'extérieur de la classe pour répondre aux différents besoins de ses élèves (Altet et al., 2012 ; Amigues, 2003 ; Goigoux, 2007 ; Tardif et Lessard, 1999). C'est dans cette définition large des pratiques enseignantes que nous inscrivons cet article pour comprendre ce que fait le personnel enseignant en classe pour soutenir l'inclusion de ses élèves. Nous considérons également, à la manière d'Altet (2000), que la pratique enseignante est une « manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité » (p. 32). C'est l'ensemble des actions posées par le personnel enseignant pour exercer son activité professionnelle, influençant d'une manière et d'une autre l'apprentissage des élèves (Clanet, 2012). La pratique enseignante ne se réduit pas uniquement à l'observable, elle englobe tous les éléments et les processus qui se déroulent en arrière-plan. Il s'agit de « procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en interaction avec d'autres

avec les réactions, les interactions, les choix, les prises de décision» (Altet et al., 2012, p. 13). D'ailleurs, Goigoux (2007) considère que l'activité enseignante est le résultat, entre autres, des caractéristiques des enseignantes et enseignants, incluant leurs objectifs, leurs expériences, leurs perceptions, leurs valeurs et leurs croyances des caractéristiques des élèves ainsi que de l'ensemble des conditions de la classe. Cela dit, les pratiques rapportées par le personnel enseignant reflètent, d'une part, la manière dont il négocie entre ce qu'il souhaite « faire » et les prescriptions — voire ce qu'on lui demande de « faire » en classe (Bucheton, 2009) — et, d'autre part, la façon dont il perçoit son rôle auprès de ses élèves (Beauregard, 2006). Chaque enseignante et enseignant a donc sa propre manière de gérer les prescriptions et le contexte de la classe selon ses interprétations des situations, et de prendre des décisions concernant ses pratiques. Cet article s'intéresse particulièrement aux pratiques enseignantes rapportées par le personnel enseignant qui favorisent, selon son point de vue, l'inclusion des élèves en classe d'accueil au primaire dans les écoles québécoises.

Les pratiques inclusives en classe d'accueil

L'éducation inclusive prend son essor dans les changements qui se produisent au sein de l'institution scolaire sur les plans politique, social et pédagogique pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves, peu importe leurs différences. Dans son rapport *Pour une école riche de tous ses élèves*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2017) souligne qu'un système scolaire inclusif doit, entre autres, s'adapter aux besoins des élèves et tirer profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle. Le même rapport précise que l'éducation inclusive correspond à l'école qui cherche « à s'adapter a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble » (CSE, 2017, p. 5) et pas seulement à l'élève ayant des besoins particuliers. Cela dit, l'école est appelée à éliminer les barrières et à promouvoir des pratiques inclusives pour surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage de tous les élèves (Ainscow, 2005 ; André, 2018 ; Farrell, 2004). Dans une entrevue avec Mel Ainscow (Koubeissy et Montesano, 2025), ce dernier conçoit l'inclusion comme un processus continu visant à déconstruire les obstacles contextuels qui freinent l'apprentissage de tous les élèves, peu importe le contexte. Il s'agit donc d'un processus de changement radical qui touche les convictions, les attitudes et les comportements du personnel enseignant (Ainscow, 2024), la culture scolaire,

l'organisation et les perceptions des différences, tout en mettant en jeu les différentes composantes institutionnelles et en engageant tous les acteurs scolaires, dont le personnel enseignant (Chauvière, 2023 ; Mainardi, 2015 ; Plaisance, 2023 ; Ramel, 2015). Pour ce faire, Ainscow (2020, 2024) a souligné plusieurs leviers : l'utilisation efficace par le personnel enseignant des compétences et des connaissances des collègues et des élèves ainsi que des ressources disponibles à l'école, en particulier les ressources humaines ; l'identification et l'élimination des obstacles à la participation et à l'apprentissage de chaque élève ; le développement d'une culture d'expérimentation en classe où de nouvelles approches pédagogiques seront mobilisées ; la refonte des procédures d'évaluation pour qu'elles reflètent les compétences des élèves ; l'implication des communautés dans la vie scolaire des élèves. Pourtant, comme mentionné plus haut, ces leviers peuvent se heurter à un système de normes qui limite leur mise en œuvre. Le personnel enseignant se retrouve alors dans la position de négocier ses choix et de peser ses décisions afin de pouvoir mobiliser des pratiques inclusives. Dans ce sens, Ainscow souligne, dans la même entrevue, que le personnel enseignant peut faire une différence en matière de mise en place de pratiques inclusives dans sa classe, et ce, malgré les obstacles rencontrés. C'est dans cette perspective que nous situons les pratiques inclusives déclarées par les quatre enseignantes : nous les inscrivons dans le cadre de pratiques enseignantes construites à partir des choix pédagogiques négociés, que ces enseignantes cherchent à mettre en œuvre dans des écoles et un système scolaire qui ne sont pas nécessairement inclusifs. Ainsi, nous limitons ici le sens de l'inclusion à celui que lui donnent les enseignantes elles-mêmes, à travers leur capacité à faire face aux contraintes et à négocier des espaces d'action pour répondre aux besoins de leurs élèves, tout en inscrivant ces pratiques dans un processus continu et évolutif.

Méthodologie

Le présent article est issu d'un projet de recherche de type qualitatif qui porte sur l'analyse des pratiques enseignantes mises en place pour soutenir l'inclusion des élèves nouveaux arrivants dans des classes d'accueil au primaire. Pour mener à terme ce projet, une méthodologie de nature qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2011) a été privilégiée. Quatre enseignantes en classe d'accueil au primaire ont participé à la recherche. Elles œuvrent dans quatre écoles différentes situées sur la rive sud de

Montréal et à Québec, qui comptent une ou plusieurs classes d'accueil d'un maximum de 17 élèves. Il s'agit de Julie (sept ans d'expérience en classes d'accueil dans différentes écoles), de Laura (un an d'expérience), de Marie (deux ans d'expérience dans différentes écoles) et de Suzy (première année d'expérience). Pour maintenir leur anonymat, des pseudonymes ont été utilisés. Les quatre enseignantes sont toutes nées au Québec, de même que leurs parents. Leur langue maternelle est le français. Elles détiennent un baccalauréat en enseignement du français langue seconde.

Les données ont été collectées lors d'entretiens individuels compréhensifs (Kaufmann, 2007). Ce type d'entretien permet d'échanger avec les enseignantes de manière approfondie, autour d'une thématique, à l'aide de réflexions et d'hypothèses (Kaufmann, 2007) pour les engager et comprendre leurs pratiques. Les entrevues, d'une durée d'environ 60 minutes, ont eu lieu sur Zoom au cours de l'année 2022-2023. Un guide d'entretien ouvert aborde cinq thèmes généraux : 1) les informations sur les enseignantes ; 2) les pratiques mises en place pour favoriser l'inclusion de leurs élèves ; 3) les raisons de la mise en œuvre de ces pratiques ; 4) les défis rencontrés ; et 5) les relations avec les parents. Les données recueillies ont été traitées et analysées par une démarche d'analyse qualitative progressive (Paillé, 1994). Les entretiens ont été transcrits puis organisés à partir des thèmes du guide d'entretien, avant d'être analysés à partir des codes issus des mêmes thèmes, tout en laissant émerger de nouvelles catégories rapportées par les quatre enseignantes. Nous avons d'abord procédé à une analyse verticale de chacune des entrevues, ce qui nous a permis, dans un premier niveau d'analyse, de comprendre la manière dont l'enseignante s'y est prise pour tenir compte de la diversité dans sa classe, soit ses pratiques enseignantes, ses perceptions de la diversité et de l'inclusion, sa gestion du contexte, et autres. Un deuxième niveau d'analyse plus précis a permis de faire ressortir les pratiques qu'elle mobilise en classe et hors classe pour soutenir l'inclusion de ses élèves dans le contexte de son travail. Finalement, une analyse transversale des quatre entrevues a fait ressortir des thèmes communs en lien avec ces deux niveaux : les pratiques, les perceptions, la relation avec les parents, les défis rencontrés, et autres. Aux fins de cet article, deux thèmes sont présentés en raison de leur potentiel à répondre à son objectif : les perceptions et les pratiques.

Résultats

Nous avons procédé à une analyse transversale en deux thèmes : 1) les perceptions des enseignantes de l'inclusion scolaire et des classes d'accueil, qui pourraient influencer la mise en place de leurs pratiques ; et 2) les pratiques qu'elles ont décrites pour favoriser l'inclusion de leurs élèves. Les enseignantes n'ont pas nécessairement utilisé les termes « inclusion » ou « pratiques inclusives » dans leur discours, mais, comme mentionné dans notre cadre conceptuel, le sens qu'elles donnent à ces pratiques y réfère.

Les perceptions des enseignantes à propos de l'inclusion scolaire et des classes d'accueil

Perceptions positives de l'inclusion

L'analyse des entretiens montre que les enseignantes ont une perception positive des classes d'accueil qu'elles qualifient de « petite famille ». D'une part, elles valorisent la diversité chez leurs élèves et apprécient la richesse et l'apprentissage mutuel que cette diversité apporte. Laura s'exprime : « autant les élèves que moi, on apprend tous les jours sur les différentes cultures, les différentes langues ». D'autre part, elles semblent apprécier et comprendre l'apport des élèves et leurs compétences, et reconnaître les défis qu'ils ont rencontrés et qu'ils rencontrent. Suzie affirme ceci : « On voit des élèves qui étaient hyper doués dans leur pays et que leur seul obstacle, c'est la langue ».

Dans le même sens, soit explicitement pour répondre à notre question à propos de ce qu'est l'inclusion scolaire, soit implicitement à partir de leurs discours, l'analyse dégage plusieurs perceptions partagées de l'inclusion, mais que chaque enseignante exprime différemment. D'entrée en jeu, les enseignantes partagent l'idée que l'inclusion consiste, entre autres, à accueillir et à accepter l'élève tel qu'il est, avec tout son bagage. Selon Marie, « Les enfants ont juste besoin qu'on les accueille dans tout ce qu'ils sont ». Dans le même sens, pour Suzy, c'est de « se sentir aimé, soutenu, que, parfois, on ne se sent pas toujours d'accord, mais qu'on est quand même là pour toi, on ne te lâche pas, on va écouter ce que tu as à nous dire ». Laura renchérit au-delà de l'accueil et de l'acceptation en utilisant le terme « intégration », tout en lui donnant un aspect holistique : « C'est faciliter leur intégration dans toutes les sphères de leur vie en fait. C'est autant au niveau d'apprendre une nouvelle langue, mais c'est aussi de développer tout ce qui est le

lien avec l'élève». Pour cette raison, elle dit être à la recherche de « meilleures pratiques » pour que ses élèves apprennent. À un niveau encore plus poussé, voire plus inclusif, deux enseignantes inscrivent l'inclusion dans une perspective non déficitaire quant aux différences, mais réflexive et critique. Julie fait référence à une décentration et à une réflexion critique vis-à-vis de la culture de soi :

L'inclusion, bien ça passe par accepter les différences, puis se décentrer aussi, de ne pas avoir une pensée ethnocentriste que nous, on a la meilleure façon de faire puis que c'est à tous les immigrants de s'adapter au contexte scolaire aussi, à la réalité scolaire québécoise.

Dans le même sens, mais d'une manière plus critique et réflexive, Laura évoque l'importance de prendre conscience de ses biais culturels :

On se permet des fois de juger ces personnes-là. En quoi on vient faciliter leur intégration ? [...] Puis, c'est sûr qu'on a tous des biais inconscients, l'important c'est juste de le réaliser et de faire attention à ça. C'est sûr que je ne peux pas dire que je n'ai jamais eu des préjugés ou quoi que ce soit parce que j'essaie toujours de m'en défaire. [...] C'est important d'avoir conscience aussi de ça [...].

Ces perceptions positives semblent avoir un effet sur leur appréciation de leur rôle, qu'elles aiment et estiment important pour les élèves. Elles se voient ainsi comme « la porte d'entrée » du système scolaire québécois et de la culture scolaire, et comme « des modèles » pour les élèves nouveaux arrivants. De ce fait, elles se donnent la responsabilité de créer un milieu propice, voire « sécuritaire » pour les accueillir et « établir une confiance » en classe.

Perceptions teintées de défis

Les enseignantes ont dévoilé plusieurs défis rencontrés dans leurs milieux de travail et qui pourraient faire obstacle à l'inclusion de leurs élèves. L'analyse fait ressortir trois sortes de défis : 1) l'organisation de la classe d'accueil ; 2) le manque de ressources ; et 3) les perceptions du personnel enseignant des classes ordinaires à propos des classes d'accueil et des élèves inclus dans ces classes.

En lien avec l'**organisation de la classe d'accueil**, les enseignantes ont nommé plusieurs défis : la rotation dans les écoles et le manque de stabilité du personnel (Julie); l'arrivée des élèves au cours de l'année, ce qui change la dynamique et déstabilise la classe (Marie et Suzy); la présence de différents niveaux dans la même classe (Laura); les locaux de classe parfois isolés et « à l'écart, dans le fond » (Laura) ou même qui changent en cours d'année : l'enseignant sera « envoyé d'un endroit à l'autre » (Suzy). Pour Marie :

[...] c'est vraiment de multiâge, multiniveaux, grands retards scolaires. C'est sûr que ça, c'est comme le défi principal parce qu'entre mes élèves de 8-9 ans puis mon élève de 12 ans qui s'en va au secondaire en septembre, il y a un monde.

Le manque de ressources pour les classes d'accueil et la manière dont l'école les gère semblent aussi problématiques pour les enseignantes qui doivent s'y adapter. Suzy résume la situation :

S'adapter au manque de ressources parce que, quand on demande quelque chose, on nous dit : « Oui, mais il ne parle pas français » [...]. Donc, énormément de services scolaires, on nous dit : « Non, mais attendez deux ans parce que là, c'est parce qu'il ne parle pas français » alors que clairement il y a quelque chose, ça ne fonctionne pas. [...] parfois on nous impose une classe qui est complètement vide.

Finalement, un autre défi est lié à **la manière négative** dont des membres du personnel enseignant du secteur régulier perçoivent les classes d'accueil et les élèves qui les fréquentent. Pour s'exprimer sur ce point, certaines enseignantes utilisent des termes comme « stigmatisation », « racisme », « discrimination » et « incompréhension et méconnaissance des besoins des élèves » pour qualifier l'injustice qu'elles et leurs élèves vivent. Voici deux extraits illustratifs :

J'ai tellement l'impression qu'il y a de la stigmatisation autour des classes d'accueil. Puis, des élèves qui viennent des classes d'accueil. Il y a de la méconnaissance aussi de ce que c'est une classe d'accueil et tout le processus d'apprentissage d'une langue. (Laura)

Je trouvais que c'était encore plus fâchant d'être avec les collègues et d'être ignorés, invisibilisés [...] je vivais même le racisme en étant leur enseignante parce que je suis comme stigmatisée avec ces élèves-là [...] penser à nous pour les sorties scolaires, on nous oublie. [...] on va les appeler par « les accueils » : « Hey, les accueils ! » Ce ne sont pas des accueils. C'est vraiment un grand défi qui moi, ça me venait au cœur de voir cette discrimination. C'est une injustice. Puis, ils vivent déjà de la discrimination. Ils n'ont même pas encore vécu une expérience positive avec l'autre. (Julie)

Les perceptions négatives des collègues semblent avoir des effets sur la collaboration à l'école. Toutes les enseignantes expriment un manque, voire une absence de collaboration entre elles et le personnel enseignant des classes ordinaires. C'est « vraiment le défi » pour Julie, qui va encore plus loin en souhaitant que la recherche puisse lui fournir des pistes pour résoudre ce défi. En dépit de cette situation, les enseignantes tentent de développer cette collaboration et de l'amener plus loin pour favoriser davantage l'inclusion de leurs élèves au sein de l'école : « Si je reste là les prochaines années, je cognerai aux portes des autres pour ouvrir les frontières de nos classes », rapporte Marie.

Des pratiques enseignantes mises en place pour favoriser l'inclusion des élèves

L'analyse dégage plusieurs pratiques mobilisées par les enseignantes. Il apparaît que, dans un contexte parsemé de défis tels que soulignés, celles-ci décident d'agir à plusieurs niveaux, en classe et hors classe. Cet article présente quatre niveaux d'actions posées par les enseignantes : 1) agir hors classe pour sensibiliser le personnel enseignant ; 2) (re) connaître et comprendre la réalité des élèves ; 3) mobiliser des pratiques pédagogiques inclusives en classe ; et 4) le soutien émotionnel et affectif fourni aux élèves.

Agir pour sensibiliser le personnel enseignant des classes ordinaires

Pour faire face aux défis, les enseignantes agissent en dehors de leurs classes afin de sensibiliser et d'expliquer la réalité de leurs élèves et des classes d'accueil en général. C'est un « mandat » pour Marie d'« ouvrir les esprits » en expliquant aux autres que « ce n'est pas parce qu'il est allophone qu'il n'est pas capable », et une responsabilité pour

Julie qui, chaque fois qu'elle change d'école, enseigne aux autres la réalité des élèves de la classe d'accueil et «pourquoi c'est normal qu'ils ne comprennent pas, c'est normal qu'ils aient d'autres comportements dans la cour d'école parce que ce n'est pas la même réalité dans leur pays d'origine». De plus, elle agit pour les sortir de leur isolement : «À chaque école où je suis allée, j'ai milité pour que la classe soit avec le cycle, puis qu'on change mon local de classe de place pour ne pas être ghettoïsés, si je peux utiliser ce terme-là». Il s'agit de sensibiliser afin d'agir pour l'inclusion, contre la ghettoïsation. Selon Suzy : «On s'oppose à faire un ghetto [...] on veut qu'ils interagissent avec les autres [...]». Pour cette raison, Suzy développe des activités avec les élèves des classes ordinaires. Elle explique ses raisons : «Si on les laisse toujours dans le petit coin [...] ça donne un peu un sentiment de prison à la classe d'accueil [...] pour moi c'est important de dire : "Non, non, tu fais partie de l'école, tu fais partie de la communauté"».

(Re)connaître et comprendre la réalité des enfants

Les enseignantes semblent réaliser l'importance de (re)connaître et de comprendre la réalité de leurs élèves, d'obtenir des informations sur leurs parcours pour s'adapter à leur réalité et aussi changer leur regard envers eux. «Je pense que quand je peux avoir des détails sur le parcours migratoire qui sont plus poussés, ça me permet de changer ma paire de lunettes puis mon regard envers certains élèves» (Marie). Cette reconnaissance aide les enseignantes à donner plus de temps aux élèves : «l'élève qui n'est pas allé à l'école pendant certains moments parce qu'il y a une coupure pendant qu'il s'est déplacé ou qu'il a dû apprendre deux ou trois langues dans les pays où il est allé. Bien tout ça, ça permet de mieux comprendre l'élève puis lui donner le temps» (Julie). Les enseignantes mobilisent plusieurs stratégies en classe pour mieux connaître leurs élèves. Laura s'exprime sur ce point : «C'est sûr que je prends le temps de jouer avec eux. [...] Je suis tout le temps avec mes élèves, je leur pose des questions. Le matin, je ne fais pas un 25 minutes de lecture pour rien».

Mobiliser des pratiques pédagogiques inclusives en classe

L'analyse des entrevues fait ressortir plusieurs pratiques pédagogiques en classe déclarées par les enseignantes afin de soutenir l'inclusion de leurs élèves.

La différenciation pédagogique semble une pratique incontournable. Les enseignantes ont rapporté que cette pratique a lieu grâce à la présence des personnes-ressources ou

des aides à la classe. Des expressions comme « adaptation », « adapter les exigences » et « s'adapter aux besoins des élèves » se répètent lors des entrevues. En effet, les enseignantes semblent conscientes de l'importance de se doter d'une certaine flexibilité pour comprendre les différents besoins de leurs élèves et y répondre. Elles mentionnent des pratiques comme fragmenter la tâche, réduire l'enseignement magistral, varier les outils mis à la disposition des élèves, varier les attentes vis-à-vis des élèves tout en conservant la même activité et les mêmes objectifs, leur donner le temps de s'adapter, organiser le contenu selon le développement des compétences linguistiques des élèves. Voici ce que Julie décrit :

Mais ma situation d'écriture, les élèves débutants, je leur avais fourni la structure du texte avec des trous, puis les élèves plus forts avaient juste des questions pour orienter leur structure de texte, donc le résultat était le même, mais j'avais comme soutenu les élèves plus faibles [...]. Puis, j'avais aussi soutenu les élèves forts, mais différemment.

L'analyse fait aussi émerger des pratiques qui visent à reconnaître et à valoriser les différences culturelles en classe et la diversité des langues, que nous avons qualifiées de plurilingues et d'interculturelles. Il s'agit pour les enseignantes de développer des activités plurilingues en grammaire et en alphabet, d'effectuer des transferts linguistiques et de comparer le même concept dans plusieurs langues, de faire écouter des histoires plurilingues aux élèves et de réaliser des activités du programme *Élodil*², comme l'activité *Bonjour*. Elles évoquent également le fait d'organiser des activités autour des différentes fêtes ou sur les habitudes alimentaires des divers pays, puis d'en discuter, d'intégrer des éléments de culture, d'être flexibles au sujet de l'utilisation des langues maternelles par les élèves, surtout lors du dîner, des jeux libres et de la récréation, pour un moment donné, et même en mathématiques, au besoin, pour comprendre le concept. Suzy s'exprime ainsi : « J'essaie que tout le monde se sente touché au moins une fois, on va dire par semaine, que quelqu'un se sente interpellé : "Ah ok, on fait une référence à ma culture. On fait une référence à un intérêt que j'ai", pour qu'ils sentent que : "Je fais partie de la classe, je fais partie du groupe" ». Les enseignantes sont conscientes de l'effet de ces pratiques sur le bien-être des élèves et sur leurs apprentissages. Julie rapporte :

2 Voir <https://elodil.umontreal.ca/>

« Ils sont fiers, ils veulent apprendre. Ils font des liens, ils transfèrent [...]. Ils sont comme intéressés, puis ils vont poser des questions [...]. Ils deviennent vraiment curieux ».

Soutenir émotionnellement et affectivement

Un autre niveau d'action qui ressort fréquemment du discours des enseignantes est le soutien émotionnel et affectif fourni aux élèves. L'objectif derrière ce soutien est de créer chez eux un sentiment d'appartenance à la classe, de les sécuriser, de favoriser leur bien-être et de les engager (Julie), de développer un climat d'entraide (Suzy) et des liens (Marie), et de leur permettre d'exprimer leurs émotions (Laura). Pour ce faire, à titre d'exemple, les enseignantes misent sur la routine qu'elles établissent en classe pour sécuriser leurs élèves. Marie met en place des groupes de parole pour permettre aux élèves de s'exprimer. Pour sa part, Laura modélise la gestion des émotions en classe, effectue des mini-enseignements sur ce sujet et aménage aussi un coin calme dans la classe, surtout pour les élèves qui vivent des traumatismes. Elle consacre également des périodes aux jeux libres afin de créer des liens entre les élèves et de les inciter à parler en français. Quant à Suzy, elle planifie des activités avec les élèves des classes ordinaires pour que ses élèves voient qu'ils sont semblables aux autres.

Discussion

L'analyse transversale a abordé deux thèmes généraux permettant de mieux comprendre la manière dont les enseignantes agissent, chacune à sa manière, en classe et parfois hors classe, pour soutenir l'inclusion de leurs élèves. Dans ce qui suit, nous croisons ces deux thèmes afin de proposer une discussion intégrant l'ensemble des sous-thèmes identifiés.

En premier lieu, peu importe leur expérience et le profil de leurs écoles et de leurs classes, les enseignantes partagent toutes une perception positive des classes d'accueil et de l'inclusion de leurs élèves dans ces classes, sans toutefois s'interroger sur la mesure dans laquelle le dispositif d'accueil est, en lui-même, véritablement inclusif. Bien que leur perception positive de l'inclusion soit centrée sur la classe, elle semble également appuyer leur rôle, qui devient particulier en classe d'accueil auprès des élèves nouveaux arrivants. Ce rôle ne se limite pas à celui de « porte d'entrée » du système scolaire québécois, mais s'inscrit dans une perspective de respect et de valorisation des cultures des élèves, et de croyance en leurs capacités. Ceci correspond à la description

de Donnelly et Watkins (2011) des valeurs qui caractérisent ce qu'ils nomment le « profil inclusif » du personnel enseignant.

En deuxième lieu, et en continuité avec leurs perceptions des classes d'accueil, les enseignantes évoquent plusieurs éléments liés à l'inclusion, même si elles ne sont pas formées sur celle-ci. Il semble que la diversité dans les classes d'accueil joue un rôle important dans leur perception de l'inclusion. Ces éléments rejoignent le sens que plusieurs auteurs donnent à l'inclusion, qu'ils inscrivent dans une perspective de création d'un environnement de classe qui accepte et respecte la diversité (Young et Mary, 2009), de maîtrise des obstacles à la participation et à l'apprentissage de tous les élèves (Ainscow, 2005), de rupture avec le cycle de discrimination (Farmer et al., 2021), de décentration de soi et de ses pratiques culturelles et sociales pour s'engager envers ses élèves (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002).

En troisième lieu, il semble que le rôle assumé par les enseignantes a exigé qu'elles aient une conscience accrue des défis externes qui font obstacle à l'inclusion, ce qui est une valeur ajoutée à leur pratique. Ces enseignantes n'ont pas seulement à s'adapter à la réalité de leurs classes, elles ont aussi à fournir un effort pour agir sur la culture de l'école. Si la voie vers l'inclusion passe par le changement de la culture scolaire (Chauvière, 2023 ; Plaisance, 2023), l'absence de changement ajoute un poids supplémentaire sur leurs épaules, ce qui complexifie leur rôle. À ce poids s'ajoute un sentiment de frustration lié aux formes d'exclusion qu'elles vivent elles-mêmes du fait d'enseigner dans des classes d'accueil. Dans ce contexte d'isolement, elles deviennent des alliées de leurs élèves et leurs défenseuses au sein de l'école. Il en ressort que les enseignantes élargissent leur marge de manœuvre au-delà de leur rôle pédagogique pour que les élèves soient bien accueillis et acceptés par les autres. Elles agissent sur les défis afin de changer le *statu quo*, soit en sensibilisant le personnel scolaire aux classes d'accueil et à la réalité des élèves, une action qu'elles qualifient de « mandat » et de « responsabilité » ; soit en agissant pour sortir de la ghettoïsation organisationnelle attribuable à la localisation de leurs classes dans l'école. Cela est similaire à ce qui a été décrit par Koubeissy et Audet (2022) en ce qui concerne la manière dont un enseignant a exploité la marge de manœuvre dans son travail pour prendre en considération les besoins de ses élèves de la classe d'accueil. En accord avec les observations de Maury et Hedjerassi (2020), les défis ont probablement augmenté l'agentivité des enseignantes

qui ont milité pour, d'une part, légitimer la présence des classes d'accueil et, d'autre part, déconstruire les préjugés et les stéréotypes, afin de pouvoir sécuriser leurs élèves.

D'ailleurs, l'analyse laisse croire que certaines se sentent frustrées vis-à-vis de ces défis, notamment en raison de l'isolement de leurs classes et de leurs élèves. Les enseignantes soulèvent le même risque constaté dans l'étude de Steinbach (2015), à savoir, la marginalisation des élèves dans les classes d'accueil de type fermé et le manque d'interaction avec des pairs qui maîtrisent bien le français. Ainsi, leurs actions peuvent être interprétées comme une tentative de mettre fin au processus d'exclusion scolaire auquel leurs élèves sont confrontés.

En quatrième lieu, et en ce qui concerne les pratiques, les enseignantes sont conscientes de l'importance de (re)connaître leurs élèves et ont tendance à vouloir des informations sur leur parcours migratoire, ce qui leur a permis de sortir d'un discours réductionniste quant aux défis de l'inclusion scolaire rencontrés chez les élèves. En effet, il se dégage de l'analyse que les enseignantes connaissent le vécu de leurs élèves et attribuent leurs difficultés scolaires ou comportementales à leurs conditions de vie plutôt qu'à des caractéristiques individuelles. Cette pratique est similaire à celles qu'ont décrites Bajaj et al. (2022), qui visent à humaniser l'éducation des élèves nouveaux arrivants. Ces auteurs citent d'autres pratiques privilégiées auprès de ces élèves, comme la flexibilité pédagogique et la différenciation pédagogique, toutes deux soulevées par les quatre enseignantes. Toujours concernant la différenciation pédagogique, comme plusieurs l'ont mentionné (Armand, 2013 ; David et Mendonça Dias, 2020), le contexte de classe d'accueil caractérisé par des élèves aux compétences linguistiques variées est un terrain approprié pour les pratiques différenciées. Il semble que le programme de classe d'accueil et la présence d'aide à la classe ont encouragé les enseignantes à intégrer cette pratique et à l'ancrer dans la culture de la classe.

Une autre action, le soutien émotionnel et affectif, ressort amplement de notre analyse. Ce résultat corrobore plusieurs études. Par exemple, dans une étude sur l'analyse des représentations du personnel enseignant des classes d'accueil dans trois écoles secondaires pluriethniques de la région de Montréal, Murphy (2014) constate que le personnel met généralement l'accent sur le bien-être affectif des élèves et sur l'enseignement du français langue seconde. Dans l'analyse de Finkelstein et al. (2021), cette pratique prend plusieurs formes qui visent le bien-être de l'élève, et son sentiment de sécurité et d'appartenance à la culture de la classe. Tout se passe comme si les

enseignantes souhaitent soulager les élèves, surtout ceux qui ont vécu des traumatismes, pour que la classe devienne un milieu de vie agréable. Pour cette raison, et à titre d'exemple, elles donnent de l'importance à l'établissement d'une routine de classe. Comme dans l'étude de Dorion et al. (2019), les enseignantes sont convaincues que la routine a des effets affectifs dont la portée va au-delà de l'apprentissage. De plus, cette action peut s'expliquer par la volonté des enseignantes de défendre ces élèves confrontés à certaines formes d'exclusion.

Finalement, les enseignantes rapportent qu'elles utilisent des pratiques que nous avons qualifiées de plurilingues et d'interculturelles. Ces pratiques, qui reflètent une prise en compte de la diversité et des cultures des élèves, paraissent incontournables et ancrées dans la culture de la classe d'accueil. Rejoignant plusieurs études (Armand, 2013 ; Beaugard et al., 2020 ; Dorion et al., 2019), ces pratiques semblent aller de soi dans un contexte d'accueil, et les enseignantes les mobilisent automatiquement. Pourtant, l'analyse n'a pas précisé dans quelle mesure ces pratiques sont « accidentelles », c'est-à-dire non intégrées de façon régulière à la culture de la classe. Cela comporte le risque d'essentialiser les cultures des élèves et, malgré les bonnes intentions, de limiter l'aspect inclusif de ces pratiques.

Conclusion

Cet article a permis de comprendre la manière dont quatre enseignantes interviennent — de leur point de vue — en classe d'accueil pour favoriser l'inclusion de leurs élèves nouveaux arrivants. Deux éléments émergent de notre conclusion. En premier lieu, bien que le sens qu'elles donnent à l'inclusion reste centré au niveau de la classe, les enseignantes ont également rapporté des défis au niveau de la culture scolaire. Ces défis ont augmenté leurs marges de manœuvre et tout se passe comme si les enseignantes gagnaient en vigilance et se donnaient la responsabilité d'agir sur les défis pour soutenir l'inclusion de leurs élèves. Comme mentionné par Le Bossé et al. (2002), elles élargissent la conscience des déterminants de l'action pour pouvoir influencer leur environnement personnellement et collectivement. L'inclusion revêt, le cas échéant, un double sens : inclure pour favoriser la réussite et l'apprentissage des élèves, ce qui atteste du rôle primordial des enseignantes ; et inclure pour contourner l'exclusion scolaire de ces élèves. En deuxième lieu, bien qu'il se dégage de l'analyse une cohérence entre les

perceptions des enseignantes, le rôle qu'elles assument ainsi que les pratiques déclarées, il est important de souligner que les données collectées sont limitées à celles rapportées par les enseignantes, selon le sens qu'elles donnent elles-mêmes à l'inclusion, ce qui est une limite de notre recherche. En même temps, cela n'empêche pas de problématiser ce concept tel que perçu par les enseignantes. D'une part, les résultats nous conduisent à considérer que l'inclusion ne doit pas relever seulement de la responsabilité des enseignantes qui s'adressent directement aux élèves nouveaux arrivants. C'est une responsabilité collective qui inclut les autres collègues et qui relève de la culture scolaire qui doit se transformer, ce qui n'était pas le cas. Finalement, pour les enseignantes, l'inclusion des élèves en classe est en continuité avec celle de l'école. C'est un facteur qui facilite leurs tâches et qui légitime leur rôle. Leurs pratiques amènent à inscrire l'inclusion dans la perspective plus globale de la prise de conscience de facteurs et de comportements de discrimination et d'isolement, qui les entourent et qui affectent l'inclusion de leurs élèves, et d'agir en classe et hors classe pour les déconstruire.

Références

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive* [Document de synthèse]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991>
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/editions/application/files/4914/1572/5507/Carnet-Akkari.pdf>
- Akkari, A. et Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.

- Akkari, A. J. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147–170. <https://doi.org/10.7202/007153ar>
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251–263. <https://doi.org/10.1080/13603110500256103>
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & formation*, (35), 25–41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 9–26). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0009>
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série*(1), 5-16.
- André, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école : la diversité en contexte scolaire*. L'Harmattan.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, (1), 141–152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, (168), 83–85. <https://id.erudit.org/iderudit/68674ac>
- Armand, F., de Koninck, Z., Murphy, T. et Triki, A. (2010, 18–21 mars). *L'intégration des élèves allophones immigrants nouveaux arrivants ou issus de l'immigration dans le monde scolaire à Montréal : la question des modèles de service* [communication orale]. Conférence nationale Metropolis, Montréal.
- Armand, F., Lory, M.-P. et Rousseau, C. (2013). «Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre.» (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, (48), 37–55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>

- Bajaj, M., Walsh, D., Bartlett, L. et Martínez, G. (2022). *Humanizing education for immigrant and refugee youth. 20 strategies for the classroom and beyond*. Teachers College Press.
- Banks, J. (2020). Multicultural education: Characteristics and goals. Dans J. Banks et C. Banks (dir.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (p. 3–24). Wiley.
- Beauregard, C., Caron, M.-E. et Caldairou-Bessette, P. (2020). Favoriser la conscience émotionnelle et la restauration du lien social par le dessin : le cas d'enfants immigrants en classe d'accueil [Fostering emotional awareness and restoring social connectedness through drawing: The case of immigrant children in reception classes]. *Canadian Journal of Art Therapy*, 33(2), 70–79. <https://doi.org/10.1080/26907240.2020.1844417>
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545–565. <https://doi.org/10.7202/016276ar>
- Benes, M.-F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, (125), 146–158. <https://doi.org/10.3406/diver.2001.1231>
- Benzakki, I. et Mendonça Dias, C. (2022). Différenciation pédagogique pour les élèves allophones arrivant en classe ordinaire : comparaison des pratiques enseignantes entre la France, le Luxembourg et le Québec. *Le Français dans Le Monde*. <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/DILTEC/hal-03911661v1>
- Bouchamma, Y. (2015). *L'école et l'immigration : défis et pratiques gagnantes*. Les Éditions de la Francophonie.
- Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant et ses ajustements. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (chap. 2). Octarès.
- Chauvière, M. (2023). Ce que le terme inclusion exprime réellement? Dans F. J. Pires de Sousa, É. Plaisance et I. M. Maia Pires (dir), *Inclusion sociale et diversité dans l'éducation : défis du monde actuel* (p. 90–115). AINPGP.

- Clanet, J. (2012). De la pratique enseignante à l'acte instrumental d'enseigner. Dans J. Clanet (dir.), *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches?* (p. 49–72). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.clane.2012.02.0049>
- Collin, S., Karsenti, T., Fréchette, S., Murataj, V. et Fleury, R. (2011). Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité? *Québec français*, (163), 52–53. <https://id.erudit.org/iderudit/65417ac>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2017, octobre). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- David, C. et Mendonça Dias, C. (2020). Classes multi-niveaux, pédagogie différenciée et inclusion : des classes de langue étrangère aux classes ordinaires. *Les Cahiers Pédagogiques*, (558). <https://hal.science/hal-02340940>
- de Abreu, G. et Elbers, E. (2005). The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 3–11. <https://doi.org/10.1007/BF03173207>
- 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. <http://dx.doi.org/10.7202/1019212ar>
- Donnelly, V. et Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 11–16. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0011>
- Dorion, A-S., Squalli, Z., Lalande, J., Asselin, S., Hajjar, M. et Puentes-Neuman, G. (2019). Résilience des élèves en classe d'accueil : perception des enseignants au primaire. *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes*, 12, 54–70.
- Farmer, D., Connelly, C. et Greenblatt, M. (2021). Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève. *Recherches en éducation*, (44), 72–85. <https://doi.org/10.4000/rec.3360>

- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Finkelstein, S., Sharma, U. et Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding language and learning. Dans P. Gibbons (dir.), *Scaffolding language, scaffolding learning* (p. 1-14). Heinemann.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47–69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Gorgorió, N. et Planas, N. (2005). Social representations as mediators of mathematics learning in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 91–104. <https://doi.org/10.1007/BF03173213>
- Institut de la statistique du Québec [ISQ]. (2023). *Le Québec chiffres en main, édition 2023 : le Québec en statistiques*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/le-quebec-chiffres-en-main-edition-2023.pdf>
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des enseignants. *Recherche et formation*, (89), 57–69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>
- Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société*, (8), 19–39. <https://doi.org/10.7202/1040309ar>
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2^e éd.). Armand Collin.
- Koubeissy, R. (2019). *Enseigner dans un milieu multiethnique : pratiques de soutien des enseignants auprès d'élèves immigrants*. Presses de l'Université Laval.
- Koubeissy, R. et Audet, G. (2022). Gérer les contraintes dans une classe multiethnique : l'angle de l'activité enseignante. *Formation et profession*, 30(1), 1–12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.613>

- Koubeissy, R. et Montesano, G. (2025, 15 mai). Navigating inclusion and equity in education systems: Lessons from the field. An interview with Mel Ainscow. *L'éducation en débats : analyse comparée*. <https://educoop.org/inspired/interview/ainscow/>
- Koubeissy, R., Malo, A. et Borges, C. (2023). La médiation sociale pour comprendre l'expérience socioscolaire d'élèves immigrantes : regards croisés d'enseignantes et d'élèves autour des pratiques de soutien à l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 51(2), 1–18. <https://doi.org/10.7202/1109677ar>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Le Bossé, Y., Gaudreau, L., Arteau, M., Deschamps, K. et Vandette, L. (2002). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : aperçu de ses fondements et de son application. *Revue canadienne de counseling*, 36(3), 180–193. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58696/44185>
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part des sujets. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 283–329). PUL.
- Mainardi, M. (2015). La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. Dans J.-C. Kalubi et L. Gremion (dir), *Intégration/ Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p. 49–63). Éditions Nouvelles.
- Maury, Y. et Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirales*, (66), 3–14. <https://spirale-edu-revue.fr/Empowerment-pouvoir-d-agir-en-education-A-la-croisee-entre-theorie-s-discours-1447>
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal.

- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021). *Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *Cadre de référence : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 3. Protocole d'accueil*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/integration-education-interculturelle/Accueil-integration-protocole-accueil.pdf>
- Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11886/Murphy_Tresa_2014_memoire.pdf
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147–181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- 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), 103–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Plaisance, É. (2023). Nous ne sommes pas préparés pour ça : discours des professeurs face à l'inclusion et à la diversité. Dans F. J. Pires de Sousa, É. Plaisance et I. M. Maia Pires (dir), *Inclusion sociale et diversité dans l'éducation : Défis du monde actuel* (p. 116–138). AINPGP. <https://ainpgp.org/wp-content/uploads/2023/03/INCLUSION-SOCIALE-ET-DIVERSITE-DANS-LEDUCATION-1.pdf>
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 22–28.
- Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice*, 7(1), 39–50. <https://doi.org/10.7202/1040610ar>

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123–146). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Steinbach, M. (2010). « Eux autres versus nous autres » : adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535–547. <https://doi.org/10.1080/14675986.2010.533035>
- 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>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation des enseignants au Canada. *Spirale*, 65(1), 87–102. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>
- Young, A. et Mary, L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le français aujourd'hui*, 164(1), 87–97. <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0087>