

Université de Montréal

Le bien-être chez les élèves HDAA de première génération de l'immigration: l'influence de
l'approche catégorielle, des étiquettes et des modèles de service

Par
Marie-Pascale Béland

Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts en sciences de l'éducation,
option Psychopédagogie

Mai 2023

© Marie-Pascale Béland, 2023

Université de Montréal
Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé

**Le bien-être chez les élèves HDAA de première génération de l'immigration: l'influence de
l'approche catégorielle, des étiquettes et des modèles de service**

Présenté par

Marie-Pascale Béland

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Marie-Eve Boisvert-Hamelin

Présidente-rapporteuse

Garine Papazian-Zohrabian

Directrice de recherche

Diana Miconi

Membre du jury

RÉSUMÉ

Le bien-être des élèves en milieu scolaire est un enjeu qui suscite de plus en plus d'intérêt depuis quelques années. Les adolescents de première génération d'immigration identifiés comme EHDAA et scolarisés en classe d'adaptation scolaire fermée, eux, sont susceptibles de vivre des enjeux inhérents à leur statut particulier qui peuvent grandement affecter leur bien-être. Alors que 67,1% des élèves dans les écoles de Montréal sont issus de l'immigration (Réseau Réussite Montréal, 2019), les données quant à leur présence dans les classes d'adaptation scolaires, elles, sont difficilement accessibles, bien que des études antérieures aient dénoncé une surreprésentation de certaines communautés au sein des effectifs ÉHDAA de la province (McAndrew et al., 2011). Les difficultés liées à l'adolescence et au contexte migratoire, conjuguées à un statut EHDAA sont des croisements peu étudiés au sein des écrits (Collins et Borri-Anadón, 2021), d'autant plus qu'aucune étude ne s'est attardée, à notre connaissance, à leurs impacts sur le bien-être de ces jeunes. Cette étude de cas multiple, réalisée auprès de trois adolescents issus de première génération d'immigration scolarisés en classe d'adaptation scolaire a pour but de documenter et de décrire les répercussions du processus de catégorisation, du modèle de service ainsi que de l'approche catégorielle sur le bien-être des élèves. Nos données témoignent d'un processus de catégorisation vécu d'une manière somme toute positive, alors que l'annonce de la catégorisation et du changement de modèle de service, elle est vécue comme un choc. Des sentiments d'exclusion, de discrimination, d'injustice et des enjeux d'estime de soi et de relations interpersonnelles ont également été relevés.

Mots-clés : adolescents issus d'immigration; bien-être; adaptation scolaire; processus de catégorisation; modèle de service; approche catégorielle

ABSTRACT

The well-being of adolescent students has become an increasingly important issue in recent years. First-generation immigrant adolescents identified as having disabilities or learning difficulties (EHDAA) and enrolled in closed special education classes are likely to experience challenges inherent to their particular status that can greatly affect their well-being. While 67.1% of students in Montreal schools come from immigrant backgrounds (Réseau Réussite Montréal, 2019), data regarding their presence in special education classes is difficult to access, although previous studies have highlighted an overrepresentation of certain communities within the EHDAA population in the province (McAndrew et al., 2011). The challenges associated with adolescence and the migratory context, combined with an EHDAA status, are intersections that have received limited attention in the literature (Collins and Borri-Anadón, 2021), particularly as no study, to our knowledge, has specifically examined their impact on the well-being of these young individuals. This multiple case study, conducted with three first-generation immigrant adolescents enrolled in special education classes, aims to document and describe the repercussions of the categorization process, the service model, and the categorical approach on students' well-being. Our data indicates that the categorization process was generally experienced in a positive manner, whereas the announcement of categorization and the change in the service model was perceived as a shock. Feelings of exclusion, discrimination, injustice, as well as self-esteem and interpersonal relationship issues were also identified.

Key words : immigrant adolescents; well-being; special education; categorization process; service models; categorical approach

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	4
LISTE DES TABLEAUX	8
LISTES DES FIGURES	9
LISTE DES ABRÉVIATIONS	10
REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION	14
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	15
1.1 L'immigration au Canada et au Québec	15
1.1.1 Contexte québécois et montréalais de l'immigration	15
1.1.1.1 L'école montréalaise, l'immigration et ses enjeux	16
1.2 Les adolescents issus de l'immigration	17
1.2.1 Enjeux de réussite éducative et de bien-être des adolescents de première génération d'immigration (AIG1)	18
1.2.1.1 Le caractère planifié ou non de la migration	18
1.2.1.2 Les enjeux liés à l'âge au moment de la migration	20
1.2.1.3 Les enjeux d'acculturation et d'intégration	21
1.3 Les enjeux de bien-être et d'évaluation chez les EHDAA	22
1.3.1 La population EHDAA dans les écoles québécoises	23
1.3.2 Les adolescents EHDAA issus de l'immigration	24
1.3.2.1 Les enjeux d'évaluation des ÉII	24
1.3.3 Les enjeux de bien-être chez les adolescents HDAA	26
1.3.3.1 Les enjeux d'estime de soi	26
1.3.3.2 Les enjeux identitaires et le bien-être psychologique	27
1.3.3.3 Les enjeux d'intégration, de socialisation et le bien-être psychologique	27
1.4 Les enjeux de bien-être inhérents aux adolescents	28
1.4.1 Le passage à l'adolescence et la perte de l'enfance	29
1.4.2 Le bien-être à l'adolescence	29
1.5 Synthèse de la problématique et question générale de recherche	30
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	32
2.1 Conception du bien-être	32
2.1.1 Le paradigme biomédical et la santé mentale	33
2.1.1.1 La santé mentale positive	35
2.1.2 Le bien-être	35
2.1.2.1 Le bien-être subjectif et la perspective hédonique	36
2.1.2.2 Le bien-être psychologique et la perspective eudémonique	38
2.1.2.3 La définition adoptée	40
2.2 L'adaptation scolaire, les modèles de service et leur organisation	42
2.2.1 L'adaptation scolaire au Québec	42

2.2.2. Paradigme de l'intégration scolaire	43
2.2.2.1 Précisions terminologiques	43
2.2.2.1 Approches et modèles théoriques de l'intégration scolaire	44
2.3.1.2.1 Le mainstreaming	45
2.3.1.2.2 L'inclusion (inclusion partielle)	45
2.3.1.2.3 L'inclusion totale.....	46
2.3.1.4 Le paradigme québécois.....	47
2.2.3 L'organisation des services et les modalités d'enseignement aux ÉHDAA	48
2.2.4 L'organisation des services et ses possibles répercussions sur le bien-être des élèves	52
2.3 L'approche catégorielle et ses particularités.....	55
2.3.1 L'approche catégorielle	55
2.3.1.1 Le paradoxe de l'approche catégorielle	56
2.3.3 L'approche catégorielle en milieu scolaire et ses répercussions	57
2.3.1.1 Le processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles	59
2.3.1.2 La catégorisation des ÉHDAA.....	61
2.3.2 Les impacts du processus d'évaluation et de catégorisation chez les ÉII.....	63
2.3.2.1 Les outils d'évaluation	67
2.3.4 Les étiquettes et leurs répercussions sur le bien-être	70
2.3.4.1 La construction des étiquettes	72
2.3.4.2 L'identité de l'élève HDAA.....	74
2.4 Le modèle écosystémique	76
2.4.1 L'écologie du développement humain.....	77
2.4.2 Le modèle de Bronfenbrenner	78
2.4.2.1 L'ontosystème	79
2.4.2.2 Le microsystème	79
2.4.2.3 Le mésosystème	79
2.4.2.4 L'exosystème	80
2.4.2.5 Le macrosystème.....	80
2.4.2.6 Le chronosystème.....	81
2.5 Synthèse du cadre théorique et objectifs spécifiques de recherche.....	82
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	84
3.1 Les orientations méthodologiques de la recherche	84
3.2. Population.....	86
3.3 Échantillon, critères d'inclusion et recrutement.....	87
3.3.1 Les critères de participation	87
3.5 Outils de collecte de donnée	88
3.5.1 Analyse des données	90
3.6 Recrutement des participants	91
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	92
4.1. Le premier participant : Alexandre	92
4.1.1 Le processus de catégorisation d'Alexandre.....	93
4.1.2 Le modèle de service proposé à Alexandre	94
4.1.3 L'approche catégorielle et les étiquettes chez Alexandre	99
4.1.4 Résumé de notre troisième participant.....	102
4.2 La seconde participante : Clara	103
4.2.1 Le processus de catégorisation de Clara	103
4.2.2 Le modèle de service proposé à Clara	106
4.1.2.3 L'approche catégorielle chez Clara.....	115

4.2.4 Le résumé de notre seconde participante	118
4.3 Le troisième participant : Diego	119
4.3.1 Le processus de catégorisation de Diego	119
4.3.2 Le modèle de service proposé à Diego	121
4.3.3 L'approche catégorielle chez Diego	125
4.3.4 Le résumé de Diego	127
4.4 Synthèse des résultats	127
CHAPITRE 5 : DISCUSSION	129
5.1 La méconnaissance et l'incompréhension du processus de catégorisation et de l'approche catégorielle et ses conséquences.....	129
5.2 La réponse aux besoins éducatifs et psychologiques.....	131
5.3 L'influence d'éléments mésosytémiques.....	132
5.4 L'adaptation scolaire : la rigidité d'un système et ses limites	133
5.5 Les enjeux migratoire et culturel, grands absents des discussions.....	135
5.6 Les limites de la recherche	135
CONCLUSION.....	137
BIBLIOGRAPHIE	138
ANNEXE 1 :.....	157
ANNEXE II : GUIDES D'ENTRETIEN	164

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La typologie des EHDAA selon le MEQ (2022)

Tableau 2 : Critères d'inclusion (Béland, 2023)

LISTES DES FIGURES

Figure 1 : Continuum de l'intégration scolaire (Trépanier et Paré, 2010)

Figure 2 : Le système en cascade du rapport COPEX (MEQ, 1976)

Figure 3 : Les regroupements privilégiés (MEQ, 2023)

Figure 4 : Typologie des modèles de service en contexte d'intégration scolaire (Adaptée de Trépanier, 2005, p.28)

Figure 5 : Le modèle de Bronfenbrenner dans notre étude (Béland, 2023)

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AIG1 : Adolescents issus de première génération d’immigration

AIG2 : Adolescents issus de seconde génération d’immigration

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

CSMB : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

CSS : Centre de services scolaire

CSSMB : Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

COPEX : Comité provincial sur l’enfance exceptionnelle

EHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d’adaptation et d’apprentissage

EII : Élèves issus d’immigration

HDAA : Handicapé ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage

INSPQ : Institut national de santé publique du Québec

IRCC : Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada

LIP : Loi sur l’instruction publique

MELS : ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport

MEES : Ministère de l’Éducation et de l’enseignement supérieur

MEQ : ministère de l’Éducation

MIFI : ministère de l’Immigration, de la Francisation et de l’Intégration

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

SASAF : Services d’accueil et de soutien à l’apprentissage du français

TA : Troubles d’apprentissage

À mon grand-papa la canne

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer mes plus sincères remerciements à ma directrice de recherche, la professeure Garine Papazian-Zohrabian. Son humanisme, ses réflexions, ses judicieux conseils et ses encouragements constants furent sans équivoque un repère incommensurable dans ce marathon que représente les études supérieures. Je m'estime fort privilégiée d'avoir la chance de travailler à ses côtés et d'apprendre une infirme partie de son savoir inépuisable. Garine, je ne pourrai jamais assez te remercier pour toute la confiance que tu m'as accordée, et ce, dès le tout premier jour de mon parcours aux études supérieures. Je suis fébrile à l'idée d'entreprendre mes études doctorales sous ta supervision; ce n'est que le début d'une belle aventure!

Un grand merci aux membres du jury, Marie-Eve Boisvert-Hamelin et Diana Miconi, ainsi qu'à Nathalie Trépanier lors du devis pour leurs commentaires, leurs observations et leurs réflexions fort pertinentes qui ont grandement contribué à la qualité de ce mémoire ainsi qu'à mon développement en tant que jeune chercheuse. Je ne peux passer sous silence le soutien des professeures Rachel Berthiaume et Corina Borri-Anadón, deux chercheuses extraordinaires qui, par leur rigueur, leur bienveillance et leur support, ont grandement contribué à mon cheminement intellectuel et personnel et ont cru en mon potentiel, même lorsque je n'y croyais pas moi-même.

Je remercie la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ainsi que la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal pour leur soutien financier qui m'a permis de mener à terme ce projet. Je remercie également les divers membres du personnel de la Faculté des sciences de l'éducation pour leur aide, leurs conseils et les conversations improvisées dans les couloirs de la faculté.

Je tiens également à remercier les membres de mon équipe de recherche, des collègues et amies en or : Vanessa, Milica et Gabrielle. Je remercie en bloc des ami·e·s dont le soutien, de près ou de loin, m'est très cher et a contribué d'une manière ou d'une autre à l'achèvement de ce projet : Jonathan, Florence, Myrna, Nusha et Gabrielle R.

Je remercie spécialement ma très chère amie Milica pour toutes les séances de rédaction productives (ou non), les soupers improvisés, les verres de vin, les demandes de bourse à la dernière minute, les premières publications, les congrès, les moments de découragement et les belles

réussites. Un merci tout spécial à Camille, mon âme sœur académique, d'avoir partagé cette aventure avec moi du début jusqu'à la fin. Mon parcours n'aurait certainement pas été le même sans toi et je suis tellement fière et reconnaissante d'avoir cheminé avec la personne extraordinaire que tu es.

Je ne remercierai jamais assez mes parents, Mélanie et Michel, qui ont toujours cru en mes capacités et qui m'ont toujours encouragée à viser plus haut. C'est grâce à votre dévouement que ma curiosité et mon amour pour les études se sont développés à un si jeune âge, et j'en serai éternellement reconnaissante. Je remercie également ma grande sœur, Anne-Florence, qui s'est toujours intéressée à mes recherches et m'a toujours soutenue dans mes projets, même de loin. Même si tu n'es toujours pas capable d'expliquer ce que je fais, je sais que je peux toujours compter sur ton support! Merci à Stanley, mon fidèle compagnon canin, de m'avoir regardée rédiger pendant de nombreuses heures, mais aussi pour tous les câlins, le réconfort et les nombreuses promenades qui me forcent à prendre des petites pauses bien méritées. Je remercie également mes beaux-parents, Guylaine et Bernard, de nous permettre de nous consacrer à nos études respectives en nous aidant à leur manière.

Enfin, je ne peux passer sous silence le soutien inestimable de mon amoureux, mon meilleur ami, mon plus grand complice et mon meilleur critique, Jean-Philippe. Merci pour ton écoute, tes encouragements, ta compréhension, ta patience et tes réflexions. Ta curiosité intellectuelle, ton ouverture et ta bienveillance ont certainement contribué à l'achèvement de ce projet parsemé d'embûches, de solitude, de soirées de garde à l'hôpital et d'allers-retours entre Montréal et Trois-Rivières. Merci d'être la personne que tu es, et je suis fébrile à l'idée de continuer à visiter des pays qui inquiètent nos parents et à cheminer ensemble.

INTRODUCTION

L'école québécoise, dans sa triple mission d'instruction, de socialisation et de qualification (MEES, 2021), se doit de garantir des conditions adéquates afin de permettre aux enfants et aux adolescents de s'épanouir dans leur milieu scolaire. Dès lors, la présence d'un sentiment de bien-être chez nos élèves représente une condition indissociable de l'atteinte de ce but (AuCoin et al., 2019; Clement, 2010; Renshaw et al., 2015). Les élèves issus de l'immigration identifiés comme EHDAA, pour leur part, conjuguent un double statut d'élève immigrant et handicapé ou en difficulté tout en faisant face à de nombreux obstacles pouvant entraver leur bien-être. Nous examinerons, au cours de cette recherche, les manières dont l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées, le processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles vécu ainsi que les modèles de service mis en place peuvent influencer le bien-être d'adolescents EHDAA issus d'immigration.

Ce mémoire sera ainsi séparé en cinq chapitres distincts. D'abord, la problématique nous permettra de brosser un portrait global entourant la situation de l'immigration dans la province québécoise en portant une attention particulière au contexte montréalais au sein duquel se déroule notre étude, en plus de se pencher sur les adolescents issus de l'immigration et les enjeux les concernant. Ensuite, nous nous attarderons à la présence des élèves HDAA dans les écoles québécoise, en abordant les enjeux qui leur sont propres. Enfin, ce premier chapitre se conclura par un survol des enjeux de bien-être vécus en général à l'adolescence, permettant de faire le pont entre les trois types de spécificités de notre population, soit le statut d'adolescent de première génération d'immigration identifié comme étant EHDAA.

Le second chapitre, lui, abordera les grands concepts théoriques qui orientent notre recherche. D'abord, une conception du bien-être et des approches qui y sont associées sera effectuée afin de détailler ce concept central de notre étude. Ensuite, nous aborderons les assises de l'organisation des services de l'adaptation scolaire et de l'approche catégorielle afin de circonscrire le contexte au sein duquel notre étude se déroule. Enfin, notre cadre théorique se conclura par une fine compréhension détaillée du modèle écosystémique afin de cerner les différentes théories, concepts et enjeux et leurs impacts sur l'élève. Le troisième chapitre, quant à lui, apportera des précisions méthodologiques à l'égard des choix qui ont été effectués afin de réaliser notre étude, ainsi que la population ciblée et les limites méthodologiques rencontrées. Le quatrième chapitre, lui, touchera

l'analyse des résultats de notre recherche selon les cas, pour ainsi terminer ce mémoire avec un chapitre de discussion des résultats à la lumière des constats effectués.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de ce premier chapitre, nous présenterons d'entrée de jeu un portrait global de la situation entourant les élèves HDAA issus de l'immigration en quatre déclinaisons. Dans un premier temps, nous nous intéresserons au contexte entourant l'immigration au Canada, au Québec, pour ensuite approfondir le contexte montréalais et circonscrire ses impacts en milieu scolaire. Nous nous tournerons ensuite vers notre population cible, les adolescents issus de l'immigration et les difficultés d'apprentissage et d'adaptation qu'ils peuvent rencontrer, en prenant soin de se concentrer sur les enjeux vécus par la population ciblée pour notre étude, soit les élèves appartenant à une première génération d'immigration. Enfin, nous nous intéresserons aux enjeux inhérents à la période de l'adolescence afin d'effectuer un tour d'horizon complet concernant notre population cible, en concluant avec notre question générale de recherche.

1.1 L'immigration au Canada et au Québec

Le Canada est un pays ayant une longue tradition d'accueil et s'appuie considérablement sur l'immigration afin de soutenir sa croissance démographique, économique et culturelle (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC), 2019). En 2021, ce sont 401 000 résidents permanents qui ont été admis au pays, ce qui représente la plus grande hausse d'admission de résidents permanents de son histoire récente (IRCC, 2021). À la lumière des statistiques énoncées ci-haut, il importe de se pencher sur le contexte de l'immigration au Québec et ses répercussions dans le milieu scolaire afin de circonscrire le contexte dans lequel sera menée notre recherche.

1.1.1 Contexte québécois et montréalais de l'immigration

Le Québec, seconde province la plus peuplée du pays, a reçu, au cours de l'année 2019, un total de 40 565 personnes immigrantes, représentant 11,7% des nouveaux arrivants au Canada pour cette même année (Statistique Canada, 2020; ministère de l'Immigration, de la francisation et de l'intégration (MIFI), 2020). Parmi ceux-ci, 24,4% d'entre eux étaient âgés de moins de 15 ans, et 35,1% d'entre eux étaient âgés de moins de 25 ans (MIFI, 2019). Ainsi, cette augmentation

importante du nombre de personnes immigrantes se reflète sur les bancs des écoles québécoises, et ce, dans toutes les régions du Québec (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017). Certes, il est à noter que la concentration migratoire est loin d'être répartie également dans les différentes régions de la province : avec une population issue de l'immigration qui représente plus du tiers de la population de l'agglomération de Montréal (Statistique Canada, 2019), force est de constater que la métropole québécoise détient un immense pouvoir d'attraction auprès des personnes immigrantes (Palardy, 2015; Hiebert, 2000). Cette tendance observée s'explique par de nombreux facteurs, dont de meilleures opportunités d'emplois, de meilleurs revenus, ainsi que des réseaux et des services communautaires mieux établis et développés (Vatz-Laaroussi, 2005). Par conséquent, cette concentration d'immigration dans la métropole et ses alentours entraîne indéniablement son lot de défis et demande une certaine capacité d'adaptation aux milieux scolaires, de manière à aligner leurs pratiques en fonction de leur clientèle et de leurs besoins.

1.1.1 L'école montréalaise, l'immigration et ses enjeux

À la lueur des données évoquées précédemment, il va sans dire l'immigration connaît un essor sans précédent au Canada depuis de nombreuses années, et cette tendance à la hausse n'est pas prête de ralentir. Par ailleurs, la concentration des nouveaux arrivants du Québec dans la métropole montréalaise engendre bien entendu des répercussions dans les diverses écoles de la ville et ses alentours. En 2019, on recensait que 67,3 % des élèves des écoles du secteur public à Montréal étaient issus de l'immigration (Réseau réussite Montréal, 2020). Toujours au sein de la même année, les élèves nés à l'étranger représentaient un peu plus du quart de l'ensemble des élèves avec 25,7%, tandis que ceux nés au Québec dont les parents sont nés à l'étranger atteignaient 30,9% (Réseau réussite Montréal, 2020). Afin de faciliter l'expérience socioscolaire des jeunes immigrants, les divers milieux scolaires québécois, particulièrement ceux de la métropole et ses alentours, entreprennent depuis quelques dizaines d'années un « processus continu d'adaptation systémique » devant une diversité grandissante (Potvin, Audet et Bilodeau, 2014, p. 516).

En constatant la présence importante des élèves issus de l'immigration au sein des écoles montréalaises, il importe de s'attarder aux divers enjeux qui les touchent. Bien entendu, les enfants et les adolescents issus de l'immigration composent tous avec les défis entourant la migration, le

bien-être et l'adaptation à l'école québécoise, mais cette recherche se concentrera exclusivement sur la population adolescente issue de premières générations d'immigration.

1.2 Les adolescents issus de l'immigration

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014), le statut générationnel de l'immigration est établi à partir de trois éléments obtenus dans ses bases de données: le lieu de naissance de l'élève, qu'il est obligatoire de déclarer, ainsi que les lieux de naissance du père et de la mère, qui eux, ne sont pas obligatoirement déclarés par les parents. Le MELS définit donc les élèves issus de l'immigration comme étant ceux et celles qui sont nés à l'extérieur du Canada (1^{re} génération), tandis que ceux nés au Canada en ayant au moins un des deux parents nés à l'extérieur du pays sont considérés de 2^e génération (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2014). Les lignes suivantes seront donc consacrées aux enjeux de réussite éducative et de bien-être propres aux élèves issus de l'immigration, en prenant soin de s'attarder aux difficultés pouvant être vécues par les élèves de première génération.

L'adolescence, une étape en soi difficile, représente une période charnière impliquant une transition du monde de l'enfance et l'entrée à l'âge adulte (Coslin, 2017), où les repères de valeurs et de sens brouillés peuvent venir complexifier le passage à l'âge adulte (Le Breton, 2003). Cette période de remise en question et d'affirmation identitaire sur les plans cognitif, social, émotionnel et sexuel (Braconnier, 1998), lorsque conjuguée au contexte migratoire, place le jeune sous une « double influence culturelle » et complexifie le processus de construction identitaire de l'adolescent (Lafortune et Kanouté, 2007, p.39). Ainsi, il nous apparaissait d'autant plus pertinent de conjuguer les difficultés liées à l'adolescence et au contexte migratoire aux difficultés liées à un handicap ou à une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, croisement largement moins étudié au sein des écrits (Collins et Borri-Anadón, 2021), d'autant plus qu'aucune étude ne s'est attardée, à notre connaissance, aux impacts sur le bien-être de ces jeunes.

Bien que les adolescents de première et seconde génération d'immigration vivent avec quelques enjeux communs, il serait faux de considérer les élèves issus de l'immigration comme étant un groupe homogène. Ceux issus de la première génération vivent avec des défis avec lesquels leurs pairs de seconde génération ou d'implantation plus ancienne n'ont pas à composer, et vice versa.

Il faut préciser d'entrée de jeu que plusieurs enjeux liés à la réussite scolaire des élèves issus d'immigration sont communs à l'ensemble des élèves, qu'ils soient issus d'immigration ou non (Lafortune et Kanouté, 2011). Toutefois, certains de ces défis intègrent une certaine spécificité liée au statut de minorité, ou encore, à la connaissance du système scolaire et à la maîtrise de la langue (McAndrew et al., 2013). Or, le profil socio-économique indéniablement moins favorable que les élèves de troisième génération ou plus, avec leur concentration dans des écoles de milieux défavorisés, l'entrée souvent plus tardive dans le système scolaire québécois combiné au possible retard scolaire accumulé ne sont que quelques caractéristiques sociodémographiques qui portent à considérer les élèves issus d'immigration comme étant un groupe à risque relativement élevé d'échec scolaire (McAndrew et al., 2013). En outre, la précarité financière, le stress de la migration et d'acculturation rend les enfants et adolescents immigrants beaucoup plus susceptibles de souffrir de problèmes de santé mentale (Perreira et Ornelas, 2011). Puisque la population ciblée par notre étude concerne les adolescents de première génération d'immigration, les prochaines sections aborderont les difficultés d'apprentissage et d'adaptation rencontrées par ces jeunes.

1.2.1 Enjeux de réussite éducative et de bien-être des adolescents de première génération d'immigration (AIG1)

Nous avons préalablement établi que certains enjeux liés à la réussite éducative sont communs à l'ensemble des élèves, peu importe leur statut migratoire (Lafortune et Kanouté, 2011), alors que certains défis sont propres aux élèves issus d'immigration et de minorités (McAndrew et al., 2013). Dès lors, les prochaines sections seront consacrées aux divers enjeux vécus par les élèves de première génération d'immigration, en abordant notamment le caractère planifié ou non de la migration, l'âge au moment de la migration ainsi que le stress d'acculturation, de manière à préciser l'impact de ces enjeux sur la réussite éducative et le bien-être de ces élèves.

1.2.1.1 Le caractère planifié ou non de la migration

Il appert de clarifier, avant d'entamer cette section, que la migration, qu'elle soit planifiée ou non, suppose un vécu d'adversité, de ruptures et de pertes pouvant ébranler l'adaptation de la famille, mais surtout celle des enfants, à la terre d'accueil (Suarez-Orozco et al., 2018). Certains parcours ont été planifiés, particulièrement chez les immigrants économiques (McAndrew, 2015), mais d'autres ont dû fuir leur pays en urgence sans l'ombre d'un endroit où se relocaliser, une réalité

connue chez les réfugiés et demandeurs d'asile (Papazian-Zohrabian et al., 2018). À l'inverse, il apparaît également important de souligner qu'une migration planifiée n'est pas de facto dépourvue de situations potentiellement traumatisantes pour les jeunes et leurs familles (Ngameni et al., 2019).

D'emblée, les élèves issus d'une migration planifiée semblent présenter un profil ayant des caractéristiques favorables au bien-être et à la réussite scolaire (McAndrew et al., 2015). Les élèves issus de la réunification familiale, par exemple, peuvent jouir notamment d'une meilleure familiarité avec le pays d'accueil, de démarches administratives liées à la scolarisation entamées avant le départ, ayant pu être facilitées ou non par la présence de proches déjà établis, ou encore, par une certaine connaissance de la langue (Vatz-Laaroussi et al., 2005). En revanche, les élèves dont le départ de la terre natale s'est effectué de manière précipitée peuvent avoir vécu des conditions d'adversité comme des traumatismes liés à des persécutions ou à l'atteinte des droits de la personne, de longs séjours dans les camps de réfugiés affectant leur santé physique et mentale, des interruptions scolaires et de forts chocs culturels à l'arrivée (Vatz-Laaroussi, 2011; Harnois, 2010). Il apparaît important de mettre en exergue les parcours pré-, péri- et post migratoire des élèves afin d'appréhender les possibles conséquences que ceux-ci peuvent avoir sur leur réussite éducative et leur bien-être (Papazian-Zohrabian et al., 2018). Tout au long de ce parcours, les jeunes peuvent avoir été confrontés à des conditions d'adversité pouvant entraîner en des deuils, des traumatismes et des pertes qui pourraient éventuellement influencer leur parcours scolaire (Hart, 2009). Les écrits font état de diverses manifestations du deuil dans le processus d'apprentissage des jeunes : son influence peut se faire ressentir au niveau de la compréhension de certaines matières demandant un plus grand effort cognitif comme les sciences, la grammaire et les mathématiques (Dyregov, 2004). Les deuils peuvent également être associés à une baisse des résultats académiques (Abdelnoor et Hollins, 2004), voire à l'échec scolaire (Davou et Widdershoven-Zervakis, 2004). En ce qui concerne les traumatismes, en plus d'occasionner des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, ces derniers peuvent également engendrer une certaine régression, voire un arrêt du développement affectif de l'enfant (Papazian-Zohrabian et al., 2018). En outre, de nombreuses études mettent en lumière les diverses difficultés comportementales recensées chez les enfants traumatisés; la crainte et la méfiance envers autrui, l'agressivité, la turbulence et le repli sur soi ne sont que quelques exemples des réalités avec lesquelles ces derniers doivent composer (Beiser et Hou, 2016; Papazian-Zohrabian, 2016). De surcroît, les AIG1,

particulièrement les élèves réfugiés, peuvent avoir vécu des interruptions scolaires dues aux conditions d'adversité rencontrées lors de leur parcours migratoire, et ces dernières peuvent avoir un impact sur leur scolarisation au Canada (Hadfield et al., 2017). On souligne également que le personnel scolaire n'a pas nécessairement reçu de formation sur les interactions culturellement appropriées, ou encore, sur les manières d'adapter l'enseignement aux élèves qui peuvent avoir vécu un parcours migratoire et scolaire plus tumultueux (Rossiter et Rossiter, 2009).

À la lueur des enjeux évoqués ci-dessus, force est de constater que les enjeux liés à une migration planifiée sont nombreux et importants à considérer. Le terme «première génération d'immigration», tel que défini précédemment, réfère aux jeunes nés dans un pays extérieur au Canada (MELS, 2014), bien que l'âge auquel la migration a eu lieu puisse grandement varier. Ainsi, la prochaine section se penchera sur les enjeux liés à l'âge au moment de la migration et les répercussions possibles sur le bien-être et la réussite scolaire des élèves.

1.2.1.2 Les enjeux liés à l'âge au moment de la migration

Outre les diverses conditions d'adversité qui peuvent avoir été vécues au sein du parcours pré-, péri- et post-migratoire, certains écrits soulignent que l'âge au moment de la migration peut également avoir une incidence sur le parcours scolaire (Cortes, 2006; McAndrew et al., 2015). D'une part, la migration à l'adolescence se différencie en raison d'une part, en raison des défis rencontrés lors de cette période, et d'autre part, lorsque conjuguée à l'intégration des deuils et des pertes liées à la migration, complexifie grandement ces enjeux (Rousseau et al., 2006). Toutefois, la littérature n'est pas unanime à l'égard d'une santé mentale ou d'un bien-être inférieur chez les adolescents de première génération d'immigration contrairement à leurs pairs d'implantation plus ancienne : on démontre qu'elle est parfois meilleure (Harker, 2001), parfois moindre (Oppedal et Røysamb, 2004).

D'autre part, l'intégration à l'école du pays d'accueil en cours de scolarité, particulièrement à l'école secondaire, peut s'avérer très difficile : la vulnérabilité psychologique de l'adolescent, combinée à l'importance du statut social face à ses pairs, peut être particulièrement difficile à vivre (McAndrew et al., 2015). De plus, l'influence de l'appartenance de l'élève à une première génération d'immigrants aurait d'ailleurs un impact sur son parcours scolaire. McAndrew (2001)

relève que les adolescents arrivés au Québec en âge préscolaire ou primaire vivent généralement un parcours plus normal et ont un taux de diplomation pouvant être supérieur à la moyenne, tandis que ceux qui ont intégré le système scolaire québécois en âge de fréquenter l'école secondaire font face à de plus importantes difficultés, et sont plus à risque de quitter l'école sans l'obtention d'un diplôme.

Dès lors, l'âge au moment de la migration est important à considérer au regard des enjeux vécus par les élèves de première génération d'immigration. Les adolescents ayant vécu la migration à l'adolescence vivent des défis importants non négligeables, bien que les élèves ayant immigré à un plus jeune âge vivent eux aussi de nombreux défis, notamment liés à l'intégration et au stress d'acculturation qui seront abordés au sein de la section suivante.

1.2.1.3 Les enjeux d'acculturation et d'intégration

Nous avons précédemment relevé la fragilité que représente la combinaison du vécu de l'adolescence et des embûches liées à la migration, aux différences culturelles et à la discrimination vécue (Kia-Keating et Ellis, 2007). Découlant de ces enjeux, nous constatons ainsi que les AIG1 sont particulièrement à risque d'éprouver des difficultés sur le plan de l'intégration scolaire (Nadeau-Cossette, 2012). Un processus commun aux immigrants de première génération est celui de l'acculturation. Berry (1997) l'explique comme étant un procédé de changements culturel et psychologique qui impliquent l'intégration d'idées, de systèmes de croyances, de valeurs et de comportements issus de la culture d'origine dans la vie d'une culture nouvellement adoptée. Le stress relié à l'acculturation, lui, survient lorsque l'adolescent cherche à bâtir une cohérence entre les différents repères identitaires auxquels il est exposé, en naviguant avec des codes culturels pouvant parfois entrer en conflit (Kanouté et al., 2008). Il importe par ailleurs de souligner que les AIG1 doivent non seulement jongler avec le stress d'acculturation à leur terre d'accueil, mais également avec le stress scolaire (Bouteyre, 2004). Toutefois, le lien entre le processus d'acculturation et la réussite scolaire des élèves de première génération n'est pas toujours clair, puisque plusieurs facteurs peuvent entrer en jeu. Le simple fait de vivre de la discrimination et de l'exclusion auprès de ses pairs est en soi un facteur de risque pour leur réussite scolaire (Kanouté, 2004), mais il l'est aussi pour le bien-être des AIG1 (Guerra et al., 2019). Alors que certains écrits ont clairement mis en évidence les impacts du stress d'acculturation et de migration sur la réussite

scolaire et l'intégration des élèves issus d'immigration, d'autres insistent sur l'importance de la prise en compte du lien entre le stress d'acculturation et le bien-être des populations immigrantes (Gil et al., 1994; Smokowski et Bacallao, 2007). Bien que la littérature ne soit pas unanime à cet égard, certaines recherches auprès d'adolescents rapportent que les AIG1 présentent davantage de symptômes dépressifs et un plus grand stress d'acculturation que leurs pairs issus d'une seconde génération d'immigration (Sirin et al., 2013; Rogers-Sirin et al., 2014).

Enfin, certains écrits dénoncent les classements à la suite d'évaluations des acquis souvent plus bas que le réel dernier niveau scolaire de l'élève (King et Owens, 2015), en plus de sous-estimer leur performance scolaire en raison des barrières langagières (Brewer, 2016). Par ailleurs, un sentiment de dévalorisation, notamment lié à ces classements plus faibles, fut recensé chez de nombreux élèves intégrant le système québécois en cours de scolarisation (Potvin et al., 2013). Par ailleurs, le simple fait de ne pas être locuteur de la langue du pays d'accueil constitue une barrière importante à leur adaptation, et plusieurs témoignent avoir perdu une année scolaire en raison de tests non adaptés à leur réalité culturelle et linguistique (Brewer, 2016).

Dès lors, nous constatons la multitude d'enjeux avec lesquels les AIG1 sont susceptibles de composer: que ce soit sur le plan des conséquences résultant d'un vécu traumatique, de l'âge au moment de la migration, ou encore des difficultés liées au stress d'acculturation et à l'intégration à l'école québécoise, les répercussions sur la réussite scolaire et le bien-être de ces jeunes ne sont pas négligeables. À cet égard, il importe de se pencher quant au statut d'EHDAA apposé aux élèves issus d'immigration afin de cerner les enjeux qui leur sont propres.

1.3 Les enjeux de bien-être et d'évaluation chez les EHDAA

Après avoir circonscrit le contexte entourant notre étude ainsi que les enjeux vécus par les ÉII de première génération, il appert de s'attarder aux diverses caractéristiques de notre population cible afin d'être en mesure de cerner ses difficultés, ses besoins éducatifs et les services qui lui sont appropriés. En vertu des données qui font état de l'augmentation constante de la présence d'élèves en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation dans le réseau public de la province (Kalubi et al., 2015), nous verrons, dans cette section, les différentes statistiques liées

à la présence des élèves HDAA, en plus de s'attarder aux divers enjeux liés aux élèves issus d'immigration ayant un statut d'EHDAA.

1.3.1 La population EHDAA dans les écoles québécoises

La population EHDAA des écoles du Québec connaît une hausse fulgurante depuis les deux dernières décennies. Pour l'année scolaire 2018-2019, ce sont 216 821 des 1 216 791 élèves de la province, autant au préscolaire, primaire et secondaire, que dans les écoles publiques et privées qui sont identifiées comme étant HDAA (MEES, 2020). À titre comparatif, les élèves HDAA représentaient 13,6% de l'ensemble du secteur public de la province pour l'année scolaire 2002-2003, et ce taux a atteint près de 26% pour l'année 2018-2019 (MEES, 2020). La situation entourant les effectifs d'EHDAA dans les écoles secondaires de la formation générale d'enseignement des jeunes du réseau d'enseignement public semble préoccupante. En 2016-2017, alors que le taux global d'élèves HDAA (primaire et secondaire) était de 23,9%, celui du secondaire s'élevait à 30,1% (MEES, 2018). Cette augmentation constante du nombre d'élèves HDAA est d'autant plus inquiétante : alors que les effectifs scolaires de la formation générale des jeunes au secondaire ont baissé de 9% entre les années scolaires 2001-2002 et 2015-2016, le nombre d'élèves HDAA, lui, a augmenté de 71,8%, en passant de 120 527 élèves à 207 016 élèves (CDPDJ, 2018). C'est d'ailleurs au secondaire que cette hausse particulièrement importante se fait ressentir, où une hausse de 96,4% chez les EHDAA a été observée au sein de la même période (CDPDJ, 2018).

Ainsi, malgré une baisse des effectifs scolaires dans l'ensemble de la province, le nombre d'élèves qui se voient apposer un statut d'EHDAA demeure en progression constante et cette augmentation touche particulièrement certaines catégories de classification d'élèves HDAA. Entre les années scolaires 2001-2002 et 2015-2016, la catégorie d'élèves atteints de troubles envahissants du développement (TSA) a bondi de 628,4%, et celle des élèves souffrant de déficiences langagières de 316,9%, ce qui n'est tout de même pas à négliger (MEES, 2017). Il est donc possible d'affirmer que la population d'élèves HDAA constitue une partie intégrante du système scolaire québécois qui doit s'ajuster face à cet accroissement d'élèves à besoins particuliers dans les écoles québécoises.

1.3.2 Les adolescents EHDAA issus de l'immigration

La représentation des élèves issus d'immigration (ÉII) au sein des effectifs EHDAA constitue une préoccupation partagée par de nombreux pays occidentaux (Cooc et Kiru, 2018; Harry et Klingner, 2014), et le Québec n'en fait pas exception. Cet enjeu semble toutefois beaucoup moins documenté par les chercheurs québécois (Collins et Borri-Anadón, 2021). Une étude statistique québécoise concernant la proportion des ÉII dans les effectifs d'EHDAA du réseau scolaire québécois révèle qu'ils sont identifiés comme étant EHDAA dans des proportions similaires à celles de leurs pairs de troisième génération d'immigration ou plus (McAndrew et al., 2011). Malgré cette similarité statistique entre les ÉII et leurs pairs de 3^e génération ou plus, McAndrew et al. (2012) ont relevé que trois sous-groupes d'élèves se démarquent avec des taux d'identification pouvant dépasser un élève sur trois : les élèves des Antilles et de l'Afrique subsaharienne (37,4%), ceux de l'Asie du Sud (32,1%) et ceux de l'Amérique centrale et du Sud (30,4%). De plus, un rapport publié par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse à la suite d'une consultation auprès de jeunes minorités visibles et des acteurs scolaires révèle que les jeunes Noirs ont déclaré être plus susceptibles de recevoir un statut d'EHDAA et d'être affectés à des classes spéciales (CDPDJ, 2018). Par ailleurs, d'autres écrits portant sur le même sujet constatent que ce groupe d'élèves est également victime collatérale de tests et de classements biaisés et non culturellement appropriés (Potvin et al., 2013; Collins, 2021). Les écrits avancent également l'importance de la variable de la langue maternelle chez les ÉII issus de l'immigration déclarés EHDAA. Peu importe leur langue d'usage, les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français sont les plus souvent déclarés EHDAA que les élèves de langue maternelle française, et ce, peu importe leur génération d'appartenance (Mc Andrew et al., 2011). Ces statistiques font ainsi état de la présence d'une confusion entre les difficultés d'apprentissage et la maîtrise de la langue française, deux trajectoires qui se chevauchent et deviennent bien souvent difficiles à distinguer pour les autorités scolaires (Deniger, Lemire et Germain, 2016).

1.3.2.1 Les enjeux d'évaluation des ÉII

Plusieurs écrits font part de l'enjeu lié à la conclusion diagnostique apposée par divers professionnels (psychologue scolaire, orthophoniste, etc.) à la suite d'un processus évaluatif effectué par ces derniers. Afin d'en arriver à une conclusion diagnostique, les élèves doivent ainsi se soumettre à un processus évaluatif au sein duquel de nombreux outils standardisés sont utilisés par les spécialistes (Borri-Anadón, 2014). Or, le recours à ces outils formels auprès des ÉII est

fortement contesté (Hart, 2009), notamment en raison de contenus « culturellement ancrés » avec lesquels les ÉII ne sont pas toujours familiers (Borri-Anadón, 2014, p.211), contribuant ainsi à sous-estimer leur performance (Hart, 2009; Abedi, 2002; Ortiz, 1997).

Tel que nous l'avons mentionné plus haut, les ÉII sont somme toute déclarés EHDAA dans des proportions semblables à celles de leurs pairs d'implantation plus ancienne et des enjeux de surdiagnostic persistent auprès de certaines communautés, comme les jeunes noirs et les jeunes sud-asiatiques (McAndrew, 2011). Certes, certains chercheurs rapportent également des problèmes de sous-diagnostic chez les élèves issus de l'immigration présentant de véritables difficultés d'apprentissage (Bakhshaei, 2015). Un sentiment de crainte, de peur de se faire reprocher de gestes racistes ou d'insensibilité culturelle, mène certaines autorités scolaires à perpétuer une culture de sous-diagnostic des élèves issus d'immigration ayant un statut SASAF, résultant en une absence d'octroi de services adaptés auxquels ils ont droit (Bakhshaei, 2015). L'absence de formation des enseignants et des intervenants scolaires sur les interventions pédagogiques ou non culturellement appropriées est déplorée par de nombreux auteurs (Bakhshaei, 2015; Rossiter et Rossiter, 2009; Brown-Jeffy et Cooper, 2011). Ce manque de sensibilité aux manières dont la culture et l'ethnicité d'un élève peuvent avoir une influence sur son développement social, psychologique, émotionnel et scolaire (Brown-Jeffy et Cooper, 2011). Il importe également de mentionner que les élèves de première génération d'immigration sont susceptibles d'une certaine vulnérabilité psychologique en raison des diverses conditions d'adversité liées au parcours pré- péri- et post- migratoire (Hadfield et al., 2017), qui elles peuvent potentiellement influencer leurs apprentissages et leur adaptation à l'école québécoise, leur expérience socioscolaire ainsi que leur bien-être.

Ainsi, cette section a permis de dresser un portrait de la situation entourant la présence des ÉII au sein des effectifs EHDAA ainsi que les enjeux entourant leur évaluation et leur catégorisation au sein du système scolaire québécois. Bien que ces constats soulèvent de nombreux enjeux pour les acteurs scolaires, il importe aussi de s'attarder aux différents enjeux personnels vécus par les élèves HDAA, peu importe leur statut migratoire, ainsi que leurs répercussions sur le bien-être de ces élèves.

1.3.3 Les enjeux de bien-être chez les adolescents HDAA

Alors que la section précédente a permis de survoler la situation des EHDAA en milieu scolaire, notamment en abordant les enjeux concernant leur évaluation et les conclusions diagnostiques qui leur sont attribuées, il importe également de s'attarder à leurs psychologiques pouvant avoir un impact sur leur bien-être, concept central de notre étude. Dans son plan d'action pour la réussite scolaire des EHDAA (MELS, 2008), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport omet d'aborder l'importance du développement du sentiment de bien-être de cette population, compte tenu du fait que la présence de bien-être et la réussite scolaire sont intrinsèquement liées (Dumont et al., 2013; Rousseau et al., 2012) . C'est dans cette optique que les sections suivantes viseront à aborder les différents enjeux vécus par les adolescents EHDAA et les manières dont ceux-ci peuvent avoir une incidence sur leur bien-être, et, potentiellement, leur réussite scolaire.

1.3.3.1 Les enjeux d'estime de soi

Il est entendu que les jeunes d'âge scolaire se retrouvent constamment en comparaison avec leurs pairs, que ce soit sur le plan social ou scolaire (Cläes, 1995). Plusieurs recherches font état d'un faible niveau d'estime de soi chez les adolescents scolarisés en classe d'adaptation scolaire lorsqu'ils sont comparés à leurs pairs scolarisés au secteur régulier (Conley et al., 2007), alors que d'autres évoquent cette faible estime de soi et le rejet des pairs lorsque les jeunes EHDAA sont intégrés à la classe ordinaire (Pijl, Skaalvik et Skaalvik, 2010). D'entrée de jeu, le fait d'appartenir à un groupe stigmatisé peut avoir des conséquences sur le plan psychologique, notamment en matière d'estime de soi, mais aussi sur le plan de la socialisation de l'enfant (Werner et al., 2011). À l'adolescence, le rapport à l'image de soi du jeune se transforme et s'engage dans une quête de désirabilité auprès de ses pairs. Poussé par son désir d'acceptabilité et de se percevoir apprécié de ses pairs, l'adolescent désire correspondre à leurs exigences, autant physiquement que socialement (Écotière et al., 2016). La différence, qu'elle prenne la forme d'une maladie, d'un handicap ou d'une appartenance à un groupe moins socialement désiré peut introduire une certaine discordance entre l'apparence et les désirs, pouvant provoquer une « atteinte de l'intégrité somato-psychique » (Korff-Sausse, 2002, p. p.84), qui consiste en une atteinte à l'image du corps et au rapport de soi, peut, par conséquent, affecter son estime de soi. Alors que l'adolescent, qui vit une période de sa vie qui le rend d'ores et déjà sensible aux enjeux d'estime de soi (Fourchard & Courtinat-Camps,

2013), se retrouve face à un défi supplémentaire : celui de conjuguer les différents enjeux inhérents à sa situation de différence à ceux qui sont intrinsèques à l'adolescence, complexifiant dès lors le défi de correspondre aux exigences perçues de ses pairs dans le but de se pressentir accepté de ses pairs (Écotière et al., 2016).

1.3.3.2 Les enjeux identitaires et le bien-être psychologique

Alors que la construction identitaire occupe une place importante à l'adolescence, ces enjeux se complexifient chez les adolescents issus d'immigration (Tarafás, 2015), mais aussi chez les adolescents en situation de handicap ou malades (Bourdon & Toubert-duffort, 2017). Lorsque l'annonce de difficultés, d'un handicap ou d'une maladie survient lors de cette période, de même que lorsque la prise de conscience de ces différences qui peuvent avoir été diagnostiquées pendant l'enfance s'effectue à l'adolescence, l'enjeu de la reconstruction identitaire prend une place tout autre chez l'adolescent (Ancet & Toubert-Duffort, 2010). L'adolescent présentant une différence, se manifestant par des difficultés, un handicap ou une maladie, peut rencontrer plusieurs difficultés notamment sur le plan de son autonomie sociale et de son développement psychique, en plus de vivre des contradictions internes et des crises identitaires plus importantes que ses pairs (Zribi & Sarfaty, 2000). La différence, qu'elle se manifeste par des difficultés quelconques, une maladie ou un handicap visible ou non, est bien souvent synonyme de souffrance à l'adolescence, ne serait-ce que le simple fait de déroger de la conception de normalité tant convoitée lors de cette période d'ores et déjà tumultueuse sur le plan identitaire (Alvin, 2006). Enfin, il importe de mettre en exergue le rôle prépondérant de l'école au sein de la construction identitaire du jeune atteint de difficulté; l'école, vecteur de construction de l'identité des élèves (Bardeau-Garneret, 2010; Pechberty et al., 2010; Potvin et al., 2013), peut agir à la fois comme lieu facilitant l'adaptation, mais aussi comme un ajout de contraintes supplémentaires (Bardeau-Garneret, 2010).

1.3.3.3 Les enjeux d'intégration, de socialisation et le bien-être psychologique

La mission de l'école québécoise inscrit la socialisation au cœur de ses finalités (MEQ, 1997) alors que cette finalité est également réitérée au sein de la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) ainsi qu'au sein du plan d'action pour la réussite des EHDAA (MELS, 2008). Bien que ces politiques fournissent des balises et des orientations afin de soutenir l'instruction, la socialisation et la qualification des élèves dans une optique d'intégration scolaire (Bergeron et St-Vincent,

2011), la socialisation des élèves HDAA demeure un défi de taille, particulièrement dans un contexte où les défis d'intégration varient selon la modalité de scolarisation de l'enfant.

Alors que l'école agit comme lieu d'apprentissage à la fois formel et informel (Arleo et Delalande, 2010), elle agit aussi comme espace de développement social, identitaire et académique pour les jeunes, qu'ils soient scolarisés en classe ordinaire ou non (Zaffran, 2015). Certes, cette expérience de socialisation et de construction identitaire se complexifie au regard de l'expérience d'élèves divergeant de la « normalité » véhiculée par le groupe dominant, notamment par le fait que les enfants dès leur plus jeune âge sont capables « d'assigner un statut particulier aux membres de groupes stigmatisés » (Guimond et Dambrun, 2003, p.194). À l'adolescence, le rapport à l'image et l'interrogation de la désirabilité subissent un bouleversement et prennent des proportions beaucoup plus larges que durant l'enfance (Écotière, Pivry et Scelles, 2016); toutefois, pour l'adolescent, le désir de plaire, alors qu'il est confronté à une dure réalité externe, peut devenir très anxiogène (Scelles, 2007) : comment plaire et être aimé dans un monde où l'on ne correspond pas aux exigences de performance, de beauté ou de normalité? (Korff-Sausse, 2007).

Ainsi, les jeunes vivant avec une différence parlent d'eux-mêmes en utilisant le pronom « on », référant ainsi au groupe de personnes différentes/handicapées, alors que le pronom « ils » est utilisé pour référer au groupe correspondant à la norme (Trucelli, 2005). Dans une période charnière comme l'adolescence où le fait de correspondre à la norme est un enjeu de première ligne (Alvin, 2006),

1.4 Les enjeux de bien-être inhérents aux adolescents

Afin de brosser un portrait complet des enjeux pouvant être vécus par notre population, il importe de s'attarder aux différents enjeux inhérents à l'adolescence, et ce, peu importe le statut migratoire et les difficultés rencontrées, tant sur le plan scolaire que sur le plan personnel. Ainsi, nous aborderons d'abord le passage à l'adolescence, la perte de l'enfance et les enjeux qui y sont associés, pour ensuite terminer avec les difficultés d'estime de soi rencontrées à l'adolescence.

1.4.1 Le passage à l'adolescence et la perte de l'enfance

Selon Winnicott (1962), le passage de l'enfance à l'adolescence est un processus naturel où l'être humain perd son statut d'enfant pour transiter vers celui d'adulte. L'adolescence, période charnière de tout être vivant, est synonyme de paradoxes, de conflits et d'oppositions (Marcelli, 1997), mais aussi de changements tantôt physiques, tantôt psychiques (Braconnier et Marcelli, 1998). Les transformations physiques liées à la puberté, aussi nombreuses soient-elles, correspondent, au plan psychodynamique, à un ravivement de tiraillements œdipiens et de pulsions sexuelles (Haesevoets, 2008) qui mènent l'adolescent à devoir se réapproprier un corps en changement (Braconnier et Marcelli, 1998; Discour, 2011; Laufer, Laufer et Gibeault, 1989). Face à ces transformations corporelles, l'adolescent fait face à un travail douloureux de réappropriation d'un corps qui lui est totalement étranger, pouvant engendrer un déséquilibre psychomoteur entre son vécu et ses représentations (Laufer & Laufer, 1989; Paumel, 2021). Sur le plan psychique, l'adolescent, confronté à un corps en transformation, vit une période de ruptures, ayant un besoin viscéral de rompre avec les modèles, les idéaux et les intérêts associés à son enfance (Marcelli, 1997; Braconnier et Marcelli, 1998; Vanier, 2016). Cette perte de l'enfance mène l'adolescent à renouveler ses repères et à effectuer un véritable remaniement identitaire, ayant rompu avec tous ses repères, étant identifiés au monde de l'enfance (Braconnier et Marcelli, 1998). Certes, cette quête identitaire peut laisser place à d'importants enjeux inquiétants chez l'adolescent, bien qu'elles ne soient pas nécessairement d'ordre psychopathologique, l'adolescent peut tout de même présenter d'importants signes de détresse (Haesevoets, 2008).

1.4.2 Le bien-être à l'adolescence

Alors que la transition vers l'adolescence est ponctuée de marqueurs comme la perte de l'enfance et la perte de la stabilité de l'image du corps, les adolescents se retrouvent en plein « flottement identitaire » (Marcelli, 1997, p.193). Cette instabilité identitaire, issue de la perte d'une idéalisation de l'enfance, peut participer à la souffrance de l'adolescent, pouvant se traduire par une fluctuation dans l'humeur de l'adolescent (Marcelli, 1997). En effet, la période de l'adolescence, bien que ponctuée de changements positifs, est aussi associée à une augmentation du taux de suicide, de morts liées à des comportements à risque comme l'abus de substance, les troubles anxieux et dépressifs (Costello et al., 2011; Steinberg, 2008). Au Canada, un adolescent

sur cinq serait affecté par un trouble de santé mentale (Norris, 2018), alors que des prévalences similaires sont observables aux États-Unis (Merikangas et al., 2010). Par ailleurs, une différence de la prévalence de la dépression en cours de puberté est observable selon le sexe à la naissance (Angold et al., 1998) alors que les jeunes filles sont celles qui sont les plus touchées par les troubles dépressifs (Hankin et al., 1998; Rudolph et al., 2014). Bien que les changements hormonaux soient susceptibles de contribuer à l'affect dépressif chez les adolescents (Brooks-Gunn & Warren, 1989), de nombreux écrits ont tenté d'élucider cette hausse des troubles de santé mentale au cours de l'adolescence. Alors qu'une puberté hâtive serait associée à une augmentation du risque de dépression chez les jeunes filles (Galvao et al., 2014; Natsuaki et al., 2009), d'autres écrits évoquent une altération du développement des circuits fronto-striato-limbiques, qui soutiennent la régulation des émotions, comme étant une explication plausible à cette augmentation au cours l'adolescence (Nelson et al., 2005; Steinberg, 2005).

Ainsi, l'adolescence est une période vraisemblablement tumultueuse dans sa nature, ne serait-ce que par les changements et transformations physiologiques qu'elle implique. Dès lors, les adolescents peuvent se retrouver fragilisés par la multitude d'enjeux pouvant avoir un impact sur leur bien-être, comme les changements hormonaux, les transformations corporelles et la distance avec les repères associés à l'enfance.

1.5 Synthèse de la problématique et question générale de recherche

L'enjeu du bien-être chez les élèves HDAA de première génération d'immigration scolarisés en adaptation scolaire au secondaire, qui sera approfondi au fil du cadre théorique, est un enjeu tout aussi pertinent socialement que scientifiquement. Tel que nous l'avons évoqué plus haut, le bien-être des adolescents est étroitement lié au progrès personnel, social et scolaire des élèves de cet âge (Clement, 2010), en plus d'avoir un impact positif sur la réussite scolaire (Guimard et al., 2015). Ainsi, nous comprenons qu'il est essentiel pour un adolescent HDAA de se retrouver dans une situation où son bien-être est favorisé. Certes, notre problématique a fait état de nombreux enjeux pouvant défavoriser le bien-être de notre population cible. Au regard des trois facettes de notre population, soit l'adolescence, la migration et le statut d'EHDAA, nous constatons la complexité des enjeux inhérents à notre population unique. D'abord, la rupture avec le monde de l'enfance

occasionnée à l'adolescence (Vanier, 2016) et les enjeux identitaires (Écotière et al., 2016) et d'estime de soi (Fouchard et Courtinat-Camps, 2013), lorsque combinés aux enjeux de la migration comme les difficultés scolaires (McAndrew et al., 2013), le stress d'acculturation et la précarité de la situation familiale (Perreira et Ornelas, 2011), peuvent être particulièrement éprouvants pour le bien-être de l'adolescent. Les adolescents HDAA, eux, vivent d'importants défis d'estime de soi (Conley et al., 2007; Pijl, Skaalvik et Skaalvik, 2010) et de difficultés d'acceptation de soi (Korff-Sausse, 2002), qui, lorsque combinés aux enjeux intrinsèques à l'adolescence, ont des répercussions potentiellement considérables sur le bien-être de l'élève (Écotière et al., 2016).

Alors que 67,3% des élèves des écoles montréalaises sont issus d'immigration, et leur représentation dans les services d'adaptation semble peu documentée (Collins & Borri-Anadon, 2021), il importe d'appréhender les manières dont le processus d'évaluation des difficultés scolaires et personnelles, l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées ainsi que les modèles de service peuvent avoir des répercussions sur le bien-être. À notre connaissance, de nombreuses études internationales se sont penchées sur les raisons expliquant la surpopulation des ÉII dans les services d'éducation spéciale (Connor, 2017; Cooc et Kiru, 2018; Fletcher et Navarrete, 2003; Gold, 2012), tandis que d'autres se sont penchées sur les pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard d'élèves issus de minorités (Borri-Anadón, 2014), sans toutefois analyser les répercussions de ces pratiques sur le bien-être des élèves. Ce faisant, le bien-être chez les élèves issus de première génération d'immigration ayant un statut d'élève HDAA semble être un sujet peu étudié, d'autant plus que les processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles, l'approche catégorielle et ses étiquettes ainsi que les modèles de service et leurs répercussions sur le bien-être n'ont jamais été documentés. Nous verrons d'ailleurs, dans le cadre théorique, les manières dont l'approche catégorielle, et les étiquettes qui y sont associées, le processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles ainsi que les modèles de service peuvent influencer le bien-être de nos élèves.

C'est donc en considérant tous les enjeux importants entourant les divers enjeux entourant le statut d'EHDA chez les adolescents issus de première génération d'immigration que nous tenterons de répondre à la question suivante dans le cadre de notre étude : **Comment l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées, le processus de catégorisation des difficultés scolaires et**

personnelles vécues ainsi que les modèles de service mis en place influencent-ils le bien-être d'adolescents de 1re génération d'immigration scolarisés en classe spécialisée d'adaptation scolaire au secondaire?

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent a permis de circonscrire le contexte au sein duquel se déroulera notre étude, en brossant d'abord un portrait de l'état de l'immigration au pays et en contexte montréalais, en plus de faire un état de la question sur l'adaptation scolaire au Québec et d'aborder les caractéristiques et enjeux de notre population ciblée. Afin d'étudier l'influence du processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles, de l'approche catégorielle et des modèles de service sur le bien-être d'adolescents issus de première génération d'immigration, il est impératif d'aborder les concepts et théories au cœur de notre étude. D'abord, une conception détaillée du bien-être sera effectuée afin de départager les différentes définitions et approches du concept, pour en arriver à la définition que nous utiliserons dans le cadre de cette recherche. Ensuite, la section suivante de ce chapitre sera consacrée à notre second concept, celui de l'adaptation scolaire et des modèles de service afin de circonscrire les paradigmes au sein desquels se situe notre système scolaire et orientent les services fournis aux ÉHDAA. Quant à notre troisième section, elle portera sur l'approche catégorielle et le processus de catégorisation en milieu scolaire, en prenant soin de définir l'approche et les processus, tout en se penchant sur des études empiriques abordant leurs répercussions sur les élèves. Enfin, une étude de la perspective systémique nous permettra d'étudier le bien-être de l'adolescent dans son environnement écologique, et surtout d'évaluer les manières dont les différents systèmes de cet environnement influencent son bien-être. Ce cadre théorique se terminera ainsi par une synthèse de l'ensemble des théories et des concepts abordés au sein du chapitre, suivi des objectifs spécifiques que nous tenterons d'atteindre à travers notre recherche.

2.1 Conception du bien-être

Le bien-être constitue l'un des concepts au cœur de notre étude. En tant que notion multidimensionnelle largement utilisée dans les études en psychologie et en psychiatrie, la

littérature n'a jamais adopté de définition unanime du bien-être, notamment en raison des divers courants et conceptions qui y sont rattachés.

Bien que de nombreux écrits philosophiques grecs témoignent de la préoccupation du bien-être chez plusieurs penseurs depuis l'Antiquité, le concept de bien-être n'apparaît seulement dans les recherches scientifiques qu'à la suite de la Seconde Guerre mondiale (Keyes, 2006). Alors que l'humanité tentait de se guérir de la dévastation dont elle a été témoin, de nombreux spécialistes des sciences sociales ont développé des indicateurs de qualité de vie afin de surveiller les changements sociaux (Land, 1975), ce qui a propulsé le bien-être en tant que domaine scientifique de recherche. Nous proposons ici une conception du bien-être en abordant d'abord le paradigme actuel de la recherche en santé mentale afin de bien distinguer les manières dont notre conception du bien-être se dissocie de cette approche, pour ensuite nous pencher séparément sur la santé mentale positive, les conceptions du bien-être subjectif et son approche hédonique pour terminer avec le bien-être psychologique et son approche eudémonique.

2.1.1 Le paradigme biomédical et la santé mentale

Depuis la naissance de la psychiatrie moderne, la conception occidentale de la santé mentale se situe au sein d'un paradigme biomédical (Billon-Descarpentries, 2000; Valderrama, 2010; O'Grady et Skinner, 2008). La vision globale de la santé au sein de ce modèle repose principalement sur l'absence de maladie ou de pathologie (Billon-Descarpentries, 2000), et son approche envers la santé mentale n'en fait pas exception; celle-ci est principalement définie par l'absence de psychopathologie (Jahoda, 1958). En effet, cette approche essentiellement curative préconisée par la médecine est basée sur le principe d'un patient « malade » (Alary, 2016; Billon-Descarpentries, 2000) où le diagnostic permet de confirmer l'étiologie des déterminants externes (p. ex. conditions d'adversité, traumatismes, deuils) ou internes (déséquilibre biochimique du cerveau) (Bruchon-Shweitzer et Skisou, 2008). Pour ce faire, le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5) constitue l'ouvrage de référence par excellence des psychiatres; il offre une typologie des diverses psychopathologies avec des critères diagnostiques précis qui permettent aux médecins de poser un diagnostic adéquat à leurs patients. Bien que largement utilisé, cet ouvrage n'est toutefois pas sans controverses. Étant souvent considéré comme principale référence, voire unique outil de l'enseignement de la psychiatrie dans les facultés de médecine

(Landman, 2013), le DSM-5 soulève de nombreux questionnements relatifs à son usage en contexte transculturel. Kleinman (1977) fut le premier à avancer le concept de *category fallacy* ou « erreur catégorielle » afin de signaler le fait d'appliquer à un groupe culturel un ensemble de critères diagnostiques définis auprès d'un autre groupe dont la validité transculturelle n'a pas été constatée (Radjack et al., 2012). Bien qu'il n'y ait jamais eu d'indicateur clair de la validité culturelle du DSM pour son usage en pédopsychiatrie, il est tout de même primordial pour les cliniciens d'être conscients de l'influence de la culture sur le diagnostic de l'enfant (Rousseau, Measham et Bathiche-Suidan, 2008). Par ailleurs, il est à noter que le DSM-5 (2013) a ajouté à la fin de sa plus récente édition un complément s'intitulant « l'entrevue de formation culturelle » afin de suggérer aux médecins, psychiatres et psychologues d'adopter une compréhension davantage culturelle d'une personne. Certes, cette suggestion n'est pas une exigence et est loin d'être adoptée par tous (Rousseau et Guzder, 2016).

La conception nord-américaine de la santé mentale puise ses appuis au sein du paradigme biomédical de la santé. Le Comité de la Santé mentale du Québec la définit comme étant « l'état d'équilibre psychique d'une personne à un moment donné » et est le résultat d'interaction « entre des facteurs de trois ordres : biologiques, psychologiques et contextuels » (INSPQ, 2008, p.9). Cette définition reconnaît d'ores et déjà que la santé mentale n'est pas tributaire de l'absence de psychopathologie, en plus de tenir compte du croisement entre les déterminants individuels et contextuels. On constate toutefois que la santé mentale est perçue comme un état fixe, ce qui sous-entend que l'être humain doit fournir un certain effort pour conserver cet état d'équilibre. Certes, la santé mentale n'est pas statique, mais plutôt dynamique et fluctue grandement selon divers facteurs. L'OMS, quant à elle, reconnaît la santé mentale comme étant « un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté » (OMS, 2004). On remarque par cette définition que le concept multidimensionnel de la santé mentale est repris, pour également faire écho au concept de la santé mentale positive. L'OMS adopte donc une définition où le bien-être et le fonctionnement individuel sont deux composantes du fondement du concept de santé mentale (Doré et Caron, 2017).

Les définitions de la santé mentale telles que nous les connaissons font tout de même écho au paradigme biomédical tel que nous l'avons décrit plus haut. Nous verrons, dans les pages suivantes, les manières dont nous pouvons sortir de ce cadre pour ainsi avoir une vision de la santé mentale et du bien-être s'inscrivant dans une vision plus holistique et complète que celle décrite plus haut.

2.1.1.1 La santé mentale positive

Tel que réitéré plus haut, le paradigme psychomédical dans lequel nous nous retrouvons actuellement associe le concept de santé mentale à celui de la pathologie et de la maladie (Doré et Caron, 2017), ce qui a longtemps laissé planer la conviction que l'absence de pathologie est une condition *sine qua non* de la santé psychologique. La première personne à avancer une conception différente de la santé mentale est la psychologue américaine Jahoda, qui a publié en 1958 un ouvrage proposant de sortir de la définition traditionnelle en mettant de l'avant la santé mentale positive, en suggérant que la santé mentale ne soit pas seulement définie par l'absence de maladie. En effet, elle propose de diviser la psychologie clinique et la psychiatrie en proposant une conception qui se rapproche davantage du champ éducatif en misant sur la prévention (Frankar et Renders, 2004). Son approche de la santé mentale positive est un modèle qui focalise sur le fonctionnement et les comportements de l'individu et peut se décliner en six dimensions (Wright, 1971; Rose et al., 2017) : une attitude positive envers soi-même, le sentiment de croissance et de développement personnel, l'intégration de fonctions psychologiques positives de manière à avoir la capacité de résoudre des problèmes, un niveau d'autonomie menant à un certain niveau d'indépendance, la perception réaliste de soi et de l'environnement, ainsi que de l'adaptation à l'environnement (Jahoda, 1958).

2.1.2 Le bien-être

Nous avons décidé d'appréhender le bien-être de l'élève plutôt que sa santé mentale puisque nous souhaitons déroger de la vision biomédicale qui domine notre système scolaire. En effet, cette vision s'inscrivant dans l'approche catégorielle contribue à la médicalisation de l'élève HDAA issu de l'immigration (Borri- Anadon et al., 2015), en plus de réduire le handicap de l'élève à une dimension personnelle qui résulte d'une maladie ou d'un accident de la vie (Gardou, 2011). Ainsi, nous souhaitons obtenir une vision d'ensemble concernant le bien-être; plutôt que de se concentrer sur la présence ou l'absence de manifestations de diverses pathologies et son fonctionnement dans

la vie courante, nous préférons aborder sa satisfaction à l'égard de sa vie, son niveau de bonheur, ses relations interpersonnelles avec ses pairs, etc.

La recherche dans le domaine du bien-être s'inscrit dans une vision suivant la doctrine d'Aristote. Sa vision du bien-être, aussi holistique soit-elle, repose sur les potentialités et capacités humaines, et toute diminution de ces capacités «est un état autre que celui de l'épanouissement ou du bien-être humain» (Clement, 2010, p.38). Les conceptions du bien-être telles que nous les connaissons dans les recherches des dernières décennies sont ancrées dans des perspectives hédoniques et eudémoniques (Ryan et Deci, 2001), conceptions que l'on associe respectivement au bien-être subjectif et au bien-être psychologique. Nous nous attarderons donc à ces deux conceptions ainsi qu'à leurs particularités, pour conclure avec la définition qui sera employée dans le cadre de ce mémoire et qui nous guidera tout au long de nos entretiens et de l'analyse des données.

2.1.2.1 Le bien-être subjectif et la perspective hédonique

Depuis la parution de l'ouvrage de Kahneman et al. (1999), le bien-être subjectif est grandement associé à l'approche hédonique du bien-être, et s'en suit une génération entière de chercheurs qui se sont uniquement concentrés sur la perspective hédonique du bien-être subjectif (p. ex. le niveau de bonheur, la satisfaction à l'égard de la vie ainsi que l'affect positif) (Keyes, 2006). La majorité des écrits concernant le bien-être subjectif se concentrent sur les manières et les raisons pour lesquelles les gens vivent leur vie de manière positive, en incluant les jugements cognitifs que les gens peuvent avoir à leur égard ainsi que les réactions affectives qu'ils peuvent éprouver (Diener, 1984). Cette branche du bien-être est ainsi souvent associée au bonheur (Ryff, 1989), à la satisfaction et à l'affect positif (Diener, 1984), terme que nous définirons un peu plus loin, ou encore, comme une évaluation que l'individu effectue à l'égard de sa qualité de vie (Keyes, 2002). D'ailleurs, la perspective hédoniste entrevoit le bonheur comme étant la prévalence d'expériences positives sur les expériences négatives et désagréables (Falissard, 2016). Avant d'entamer les explications concernant les différentes composantes du bien-être subjectif, Diener (1984) rappelle la présence de trois postulats de cette vision du bien-être. Elle est d'abord et avant tout subjective, comme son nom l'indique, signifiant sa présence au sein de l'expérience de chaque individu (Campbell 1976). D'ailleurs, le bien-être subjectif repose également sur la présence d'affects positifs, et non sur la simple absence d'indices négatifs dans la vie d'une personne, comme le

suggèrent plusieurs visions de la santé mentale évoquées à cette époque (Diener, 1984). Enfin, le dernier postulat avance le fait que les mesures du bien-être subjectif d'un individu vont généralement inclure une évaluation globale de divers aspects de sa vie (Diener, 1984).

Les écrits consultés sur le sujet ont tous fait part de la conception du bien-être subjectif reposant sur trois composantes primaires avancées par de nombreux chercheurs (Andrews et Withey, 1976; Diener, 1984; Deci et Ryan, 2006) : la présence importante d'affects positifs, un faible niveau d'affects négatifs ainsi qu'un degré important de satisfaction à l'égard de sa vie. La première composante, soit la présence d'affects positifs, concerne les émotions agréables et plaisantes, comme la joie et le bonheur, tandis que l'affect négatif se présente comme étant les émotions désagréables et négatives, comme la tristesse et la peur (Emmons, 1986). La seconde dimension du bien-être subjectif concerne la présence d'affects négatifs, tel que nous les avons abordés précédemment. Ces derniers sont d'ailleurs associés de manière négative à des événements et des réalisations passées. On peut également l'associer à la probabilité de succès, aux difficultés, aux efforts et à l'ambivalence de l'effort. D'ailleurs, la présence d'ambivalence concernant des efforts importants est liée à de plus grands niveaux d'affect négatif (Emmons, 1986). Dans une étude visant à explorer plusieurs processus pouvant expliquer les choix situationnels, Emmons et Diener (1986) ont par ailleurs constaté que l'affect négatif était lié à l'importance accordée par une personne à l'atteinte de ses objectifs, ce qui porte à croire que l'atteinte d'objectifs importants ne réduit que très peu la présence d'affect négatif chez un individu. La troisième et dernière composante, soit la satisfaction de la personne à l'égard de sa vie, est définie dans les écrits de Diener (1984) comme étant une évaluation globale des divers aspects de la vie d'une personne, et comme étant l'évaluation fondamentale de la qualité de vie de la personne. La présence importante d'affects positifs et du bonheur apparaît donc visiblement comme un état fortement recherché par les êtres humains, en plus d'être culturellement renforcé et présent dans la recherche (Laguardia et Ryan, 2000). Ces composantes d'affect positif et négatif laissent ainsi comprendre que l'hédonisme peut référer aux sentiments ou au bien-être émotionnel (Rose et al., 2017), qui se manifestent ainsi sous la forme d'affects, qui peuvent être positifs ou négatifs, tel que nous l'avons vu plus haut. Les sentiments, selon Stewart-Brown (2017), peuvent être perçus comme un état d'esprit qui, étant souvent hors du contrôle des individus, varie en fonction d'une situation donnée.

Nous pouvons ainsi résumer le bien-être subjectif comme étant associé à l'eudémonie, où l'atteinte du bonheur, qui se résume par un équilibre entre la présence d'affects positifs et négatifs ainsi qu'un sentiment de satisfaction à l'égard de sa vie, pouvant également être parsemé d'affects négatifs.

2.1.2.2 Le bien-être psychologique et la perspective eudémonique

Malgré le fait que le bien-être subjectif et sa perspective hédonique occupent une grande place au sein de la recherche dans le domaine du bien-être, cette vision n'est pas la seule manière d'envisager le bien-être. Il existe un second courant au sein du domaine, où les chercheurs n'envisagent pas le bien-être comme étant simplement le fait d'éprouver un sentiment de bonheur ou de bénéficier de la présence d'affects positifs dans sa vie. Cette perspective que l'on réfère souvent à l'eudémonisme (Waterman, 1993) suggère que malgré les sentiments de bonheur et la présence d'affects positifs, une personne n'est pas nécessairement bien psychologiquement (Deci et Ryan, 2006).

En ayant recours à la notion d'eudémonie dans l'étude du bien-être d'un enfant en contexte scolaire, nous notons que nous ne pouvons limiter à un ensemble restreint d'indicateurs le bien-être d'un enfant à l'école. Effectivement, l'eudémonisme se concentre sur la qualité de vie la personne, sur son potentiel (Deci et Ryan, 2006), ainsi que sur son niveau de fonctionnement positif (Keyes, 2006). Le point de vue eudémonique s'inscrit dans une théorie éthique dont l'utilisation remonte dans l'ouvrage d'Aristote *Éthique à Nicomaque*, et celle-ci appelle les gens à reconnaître et à vivre conformément au *daimon*, en plus de les encourager à vivre une vie authentique conforme à leurs valeurs (Norton, 1976). Le *daimon* serait donc ainsi considéré comme un état de perfection et d'excellence pouvant apporter une direction ainsi que du sens dans la vie d'un individu (Waterman, 1993). Malgré le fait que la perspective eudémonique puisse sembler comme un état ou une finalité précise à atteindre, il faut plutôt l'envisager comme étant un processus d'accomplissement de son *daimon* et d'une vie intrinsèquement liée à celle qu'un humain est destiné à vivre (Deci et Ryan, 2006).

Bien que le bien-être psychologique soit intrinsèquement lié à l'eudémonisme, certains chercheurs reprochaient l'absence de fondements théoriques en plus de négliger plusieurs aspects importants

du fonctionnement psychologique positif (Ryff, 1989) . C'est dans cette perspective que Ryff (1989) fut une des premières chercheuses à avancer un ancrage purement théorique du bien-être psychologique, puisque la majorité des écrits de l'époque se concentraient sur le fonctionnement positif et la philosophie eudémonique. Ses écrits, résultant de la convergence de multiples cadres du fonctionnement positif, ont servi de base théorique afin de générer un modèle multidimensionnel du bien-être (Ryff et Keyes, 1995). C'est donc de cette manière qu'elle opérationnalisa et conceptualisa six dimensions inhérentes au bien-être psychologique. Ses recherches se sont concentrées autour des divers aspects qui sont essentiels, à ses yeux, pour le fonctionnement psychologique positif de l'être humain. Il faut de plus souligner que chacune des six dimensions opérationnalisées par Ryff (1989) font part de divers obstacles rencontrés par les individus alors qu'ils s'efforcent de fonctionner au meilleur de leurs capacités (Keyes, 2006).

La première dimension de cette conception théorique du bien-être psychologique concerne l'acceptation de soi. Cette caractéristique centrale de la santé mentale est également utilisée afin de mesurer le bien-être psychologique, en étant toutefois associée à la réalisation de soi, à un niveau de fonctionnement optimal et d'un certain degré de maturité observable chez l'être humain (Ryff, 1989). En plus d'avoir une bonne relation avec soi-même et d'être confiant dans les choix de vie effectués, il est également considérable pour le bien-être psychologique d'un individu d'entretenir des relations interpersonnelles de confiance qui sont à la fois positives et chaleureuses (Ryff, 1989; Ryff et Keyes, 1995). La capacité d'une personne à éprouver de l'empathie et de l'affection à l'égard d'autres êtres humains est une des conditions qui lui permet d'avoir de meilleures relations avec autrui. La troisième dimension du bien-être psychologique concerne l'autonomie; Ryff (1989) mentionne que les écrits antérieurs mettent beaucoup l'accent sur des qualités comme l'autodétermination et l'indépendance. Une personne entièrement fonctionnelle serait donc décrite comme ayant une capacité d'évaluation interne, ne cherchant pas l'approbation des autres. La quatrième dimension, elle, se concentre sur la capacité d'une personne à gérer efficacement sa vie et le monde qui l'entoure (Ryff et Keyes, 1995): cela concerne autant la capacité de l'individu à se créer un environnement adapté, en plus de progresser dans le monde. De ce fait, l'engagement de la personne face à la maîtrise de son environnement est une composante importante de son fonctionnement psychologique positif (Ryff, 1989). Les deux dernières composantes concernent le sentiment de croissance et de développement d'une personne ainsi que la conviction que sa vie est

utile et significative (Ryff et Keyes, 1995). Ainsi, une personne dont le fonctionnement est positif a des buts et des intentions qui vont contribuer au sentiment d'une vie significative dans laquelle elle continue à développer son potentiel à grandir et à se développer en tant que personne (Ryff, 1989).

Nous constatons ainsi que les diverses conceptions du bien-être psychologique mises de l'avant cherchent à dépasser la simple présence de bonheur (Laguardia et Ryan, 2000). Les six dimensions proposées par Ryff peuvent engendrer certains sentiments de bonheur, qui ne sont, cependant, que le résultat secondaire de ces dimensions; sa seule présence n'est pas uniquement responsable du bien-être psychologique d'un individu (Ryff et Singer, 1998).

À la lumière des approches hédonique et eudémonique évoquées ci-haut, il apparaît évident que celles-ci divergent quant à leurs propres définitions de la santé psychologique des individus. L'approche hédoniste, associée au bien-être subjectif, mise sur l'atteinte du bonheur se traduisant par un équilibre entre la présence d'affects positifs et négatifs, tandis que l'approche eudémonique, quant à elle, mise davantage sur le fonctionnement psychologique et social de la personne, en accord avec la nature de cette dernière (Laguardia et Ryan, 2000). Nous verrons, dans la prochaine section, les raisons qui justifient notre choix théorique d'utiliser une définition du bien-être qui conjugue les deux approches à la fois.

2.1.2.3 La définition adoptée

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi d'avoir recours à une définition du bien-être qui n'est pas adoptée par les auteurs phares des différents courants du bien-être, puisque nous considérons que les branches du domaine, soit le bien-être subjectif et le bien-être psychologique, peuvent être intéressantes à observer ensemble. En effet, nous considérons que d'utiliser une définition qui regroupe à la fois les deux perspectives nous permettra de broser un portrait beaucoup plus complet du bien-être ressenti chez nos participants en conjuguant à la fois des perspectives hédoniques et eudémoniques. La définition adoptée est donc la suivante :

...le concept de bien-être est multidimensionnel et combine tant la perception subjective de l'individu sur son état général que l'engagement de celui-ci dans sa croissance personnelle. Le bien-être fait donc référence au plaisir, au bonheur vécu

et aux capacités d'adaptation de l'individu. Ces capacités peuvent être liées à son sentiment de contrôle sur sa vie et aux relations interpersonnelles positives qu'il entretient avec les gens qui l'entourent ainsi qu'à sa santé mentale (Papazian-Zohrabian et al., 2018, p.214).

Comme réitéré plus haut, cette posture diffère de celles que nous retrouvons traditionnellement dans la littérature, en amalgamant les perspectives hédoniques et eudémoniques. D'une part, cette définition prend en compte le bien-être subjectif en s'intéressant à la perception subjective de la personne à l'égard de sa vie et du niveau de bonheur qu'elle peut ressentir. D'un autre côté, elle fait également référence aux diverses composantes du bien-être psychologique, en touchant au sentiment de contrôle sur la vie d'une personne et les relations interpersonnelles entreprises. Cette définition du bien-être touche certes aux deux conceptions principales, en plus de faire écho à la santé mentale de la personne.

En résumé, le bien-être est un concept très complexe où la littérature n'a jamais adopté de définition pouvant conjuguer les deux perspectives dominantes, soit le bien-être subjectif et le bien-être psychologique. Le bien-être subjectif, souvent associé à l'atteinte du bonheur se traduisant par un équilibre entre la présence d'affects positifs et négatifs ainsi que par un niveau adéquat de satisfaction à l'égard de sa vie, puise ses assises dans une conception hédonique du bonheur (Diener, 1984; Emmons, 1986; Keyes, 2006). Le bien-être psychologique, lui, vise à dépasser une simple vision du bien-être comme étant l'atteinte du bonheur et la présence de sentiments positifs, mais suggère plutôt que le fait de rapporter éprouver du bonheur n'est pas nécessairement garant du bien-être de la personne. Cette perspective, liée à la conception eudémonique (Waterman, 1993), mise davantage sur le fonctionnement social et psychologique de la personne (Laguardia et Ryan, 2000) en étant opérationnalisée en six dimensions : les relations positives avec autrui, l'engagement dans sa croissance personnelle, l'autonomie, un certain sentiment de contrôle de son milieu, ainsi que le sens accordé à la vie (Ryff, 1989).

Notre étude s'inscrira ainsi dans une perspective où les deux approches du bien-être seront étudiées afin d'en arriver à une évaluation plus complète des répercussions du processus de catégorisation, de l'approche catégorielle et des étiquettes qui y sont associées et des modèles de service sur le bien-être d'adolescents issus d'immigration. Tel que nous l'explicitons dans le chapitre dédié à

la méthodologie, nous évaluerons la perspective subjective du bien-être de l'élève par le biais d'entretiens avec l'élève, tandis que le bien-être psychologique sera davantage étudié lors d'entretiens avec l'enseignant titulaire de l'élève. La prochaine section de ce chapitre, quant à elle, servira à définir notre concept de l'adaptation scolaire et des modèles de service et des manières dont ceux-ci peuvent avoir un impact sur le bien-être des élèves.

2.2 L'adaptation scolaire, les modèles de service et leur organisation

Alors que le concept au cœur de notre étude, celui du bien-être, fut explicité au sein de la section précédente, il importe de définir les modèles de service, leur organisation et leurs particularités afin de circonscrire les manières dont ceux-ci pourront avoir un effet sur le bien-être des élèves. D'abord, un bref survol de l'évolution du secteur de l'adaptation scolaire au Québec sera effectué, pour ensuite aborder les différentes approches du paradigme de l'intégration scolaire au sein duquel l'école québécoise et ses modèles de service se situent. Ensuite, nous nous pencherons sur les modèles de service et leur organisation, pour terminer avec des études empiriques documentant leurs impacts sur les élèves.

2.2.1 L'adaptation scolaire au Québec

Dans la foulée d'un mouvement où les préoccupations en lien avec la modernisation du système scolaire, l'éducation aux enfants dits « exceptionnels » connut un essor dans les années 1950 et 1960 (Duval et al., 1997), et la réforme de l'enseignement fut sans équivoque un point tournant pour la scolarisation des enfants en difficulté au Québec (Duval et al., 1997; Goupil, 2007). Alors que peu d'interventions à l'égard des élèves en difficulté étaient mises en place avant les années 1960 (Bouchard, 1985), ce tournant du domaine de l'éducation, marqué par la création du Bureau de l'enfance exceptionnelle, en 1963, est également porté par la mise en place d'écoles et de classes spécialisées pour les élèves dits en difficulté (Goupil, 2007). Or, la publication du rapport du Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (COPEX) en 1976 suscite de nouvelles réflexions et condamne la catégorisation des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage en proposant une nouvelle formule dite « normalisante » (Benoît, 2005). En parallèle, les mouvements américains militant pour le droit à l'éducation ainsi que les changements d'ordre au sein des systèmes scolaires furent un terreau fertile pour laisser place à la notion d'intégration scolaire. Ce paradigme au sein duquel notre système scolaire s'inscrit sera abordé en détail dans les sections

suivantes afin de saisir le contexte dans lequel prennent place nos modèles de service, et où le système scolaire se situe dans ce paradigme (Goupil, 2007).

2.2.2. Paradigme de l'intégration scolaire

Le milieu scolaire québécois se situe actuellement dans un paradigme où les élèves qui présentent un statut ÉHDAA sont intégrés, dans la mesure du possible, au milieu scolaire régulier, selon les différents modèles de services adoptés pour les accompagner. La notion d'intégration, aussi complexe soit-elle, comporte de nombreuses nuances qui seront abordées ci-dessous.

2.2.2.1 Précisions terminologiques

Les termes « inclusion » et « intégration » sont fréquemment employés afin de décrire les modèles de service adoptés par l'école québécoise pour ses élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissages. Nous retrouvons toutefois une vaste terminologie concernant l'intégration scolaire dans la littérature : intégration, *mainstreaming*, inclusion, inclusion partielle, inclusion totale, environnement le moins restrictif (*least restrictive environment*), etc. (Beauregard et Trépanier, 2010). Afin de pallier ce flou terminologique, nous effectuerons ici quelques précisions à l'égard du vocabulaire employé tout au long de ce mémoire. Les vocables « inclusion » et « intégration », bien qu'interchangeables dans le jargon scolaire, sont également polysémiques (Tremblay, 2012; Doré, Wagner et Brunet, 1996), dans la mesure où ils peuvent renvoyer à un mode d'organisation des services scolaires ou encore à une philosophie (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Généralement associée au concept américain du *mainstreaming* dont il sera question dans la prochaine section, l'intégration s'applique habituellement lorsque les élèves HDAA sont scolarisés dans un cadre qui s'approche autant que possible de la classe ordinaire, soit dans un système avec des mesures de soutien graduées (Goupil, 2020). De ce fait, nous utiliserons dans le cadre de ce mémoire la définition de l'intégration proposée par Legendre (2005, p.791) :

« l'intégration scolaire est un processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge »

L'inclusion scolaire, elle, est fondée sur le principe de la normalisation de l'expérience scolaire de tous les élèves HDAA, et ce, indépendamment de l'importance de leur handicap et des modalités entourant leur fonctionnement à l'école et en société (Vienneau, 2004). De ce fait, l'inclusion scolaire peut être considérée comme une application plus radicale et systématique des pratiques de l'intégration (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Les différentes façons d'appréhender l'inclusion scolaire seront abordées dans la prochaine section.

Au Québec, le ministère de l'Éducation met en lumière son approche inclusive en précisant d'entrée de jeu qu'un ajustement des services éducatifs dispensés est nécessaire. Afin de mettre place des environnements d'apprentissage adéquats pour tous les élèves dans un système éducatif commun, des approches et stratégies pédagogiques adaptées sont nécessaires (MELS, 2010). Le MELS précise toutefois que sa vision de l'approche inclusive peut amener un élève HDAA à devoir poursuivre sa scolarité dans une école ou une classe spécialisée, selon ses besoins et sa situation (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020). Le système québécois n'entrevoit donc pas l'inclusion scolaire comme un désir d'intégrer tous les élèves à besoins particuliers en classe ordinaire, mais plutôt comme une manière de personnaliser les services selon les divers besoins des élèves. Dans sa Politique de la réussite éducative (MEES, 2017), le ministère de l'Éducation réitère l'importance de l'inclusion des élèves en difficulté en affirmant qu'elle est « au cœur des préoccupations et des pratiques quotidiennes du service de garde éducatif à l'enfance et de l'école » (MEES, 2017, p.56).

2.2.2.1 Approches et modèles théoriques de l'intégration scolaire

La littérature fait état de plusieurs approches au sein de la notion d'intégration scolaire, et celles-ci se regroupent, selon Beaugard et Trépanier (2010) et Tremblay (2012), en trois approches : le *mainstreaming*, l'inclusion (ou inclusion partielle) et l'inclusion totale (*full inclusion*) qui se situent selon un continuum. La section suivante effectuera ainsi une distinction entre les différentes approches du paradigme de l'intégration scolaire afin de saisir dans quel pôle se situent les politiques québécoises.

2.3.1.2.1 *Le mainstreaming*

Comme mentionné plus haut, l'intégration scolaire, souvent appelée *mainstreaming*, comprend comme concept clé la normalisation de l'expérience scolaire de l'enfant à besoins particuliers (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Ce principe de normalisation vise ainsi à «rendre accessibles aux personnes socialement dévalorisées des conditions et des modèles de vie analogues à ceux que connaissent, de façon générale, l'ensemble des personnes d'un milieu ou d'une société donnés» (Doré, Wagner et Brunet, 1996, p.32). De ce fait, l'intégration-*mainstreaming* permet aux élèves à besoins particuliers d'obtenir des services qui, tout en étant adaptés à leurs besoins, côtoieront dans la mesure du possible la norme. L'approche *mainstreaming* puise ses appuis dans le modèle médical et de la pathologie sociale, en imposant l'obtention de diagnostic afin de pouvoir recevoir des services. L'approche demande aussi à l'élève de se conformer à certains critères afin de pouvoir être intégré dans une classe ordinaire, ce qui fait en sorte que l'intégration devient plutôt un privilège qu'un droit (Tremblay, 2012). L'élève doit ainsi vivre avec un statut de «malade» ou «d'inadapté» (Trépanier et Paré, 2010, p.40), perpétuant de facto l'octroi de services ségrégués (Wolfensberger, 1972), tout en répondant de manière opposée à l'objectif de normalisation de l'expérience scolaire préconisée par l'approche.

2.3.1.2.2 *L'inclusion (inclusion partielle)*

La seconde approche du continuum, celle de l'inclusion scolaire, tire ses origines dans les années 1980. C'est grâce au militantisme de certains parents et chercheurs américains mécontents devant les lacunes de l'intégration scolaire que la création *Regular Education Initiative* (REI) eut lieu (Tremblay, 2012; Beauregard et Trépanier, 2010). Cette politique est à l'origine des approches de l'inclusion totale et partielle de l'intégration scolaire (Tremblay, 2012; Beauregard et Trépanier, 2010) et avait pour but de « créer un partenariat entre l'éducation spéciale et les enseignants de l'école ordinaire pour que les élèves handicapés ou en difficulté reçoivent une éducation appropriée » (Beauregard et Trépanier, 2010, p.45). Certains abolitionnistes de l'approche du *mainstreaming* considèrent l'approche de l'inclusion comme étant une application plutôt partielle de l'inclusion totale; on y retrouve une combinaison de certains aspects du *mainstreaming* ainsi que de l'inclusion totale. Les concepts d'inclusion et d'inclusion partielle sont ainsi considérés comme étant synonymes; il s'agit plutôt d'une distinction effectuée par certains groupes préconisant l'abolition

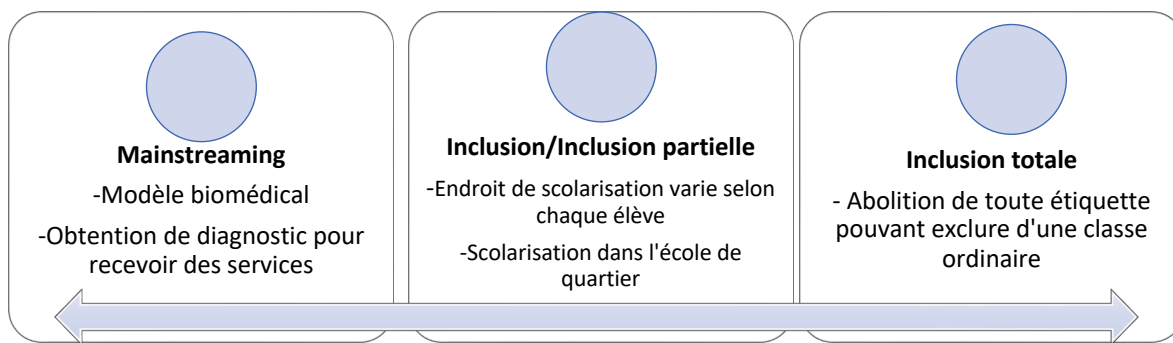
du *mainstreaming* (Beauregard et Trépanier, 2010). Dès lors, l'inclusion représente un modèle où l'endroit de scolarisation varie selon les besoins de chaque élève, en privilégiant la scolarisation à l'école de quartier (Beauregard et Trépanier, 2010).

2.3.1.2.3 L'inclusion totale

L'inclusion totale, dernière approche du continuum, est quant à elle apparue en réponse au principal reproche à l'égard de l'intégration-*mainstreaming*, soit son manque de clarté et la trop grande place laissée à l'exclusion au sein de l'approche (Beauregard et Trépanier, 2010; Doré et al., 1996; Stainback et Stainback, 1989). Représentant la conception la plus radicale de l'intégration scolaire, ses partisans plaident en faveur de l'abolition de toute étiquette ou politique pouvant exclure certains élèves d'une classe ordinaire en raison de leur handicap ou de leurs difficultés (Beauregard et Trépanier, 2010).

C'est donc sur un continuum, comme la figure 1 ici-bas l'illustre, que nous pouvons situer les différentes approches du paradigme de l'intégration qui domine notre système scolaire. D'abord, nous retrouvons le *mainstreaming*, où domine une approche relevant du domaine médical et de la pathologie sociale (Beauregard et Trépanier, 2010) avec l'obtention nécessaire d'un diagnostic afin de recevoir des services. Ensuite, l'inclusion partielle, où l'endroit de scolarisation varie selon chaque élève et la scolarisation dans l'école de quartier est préconisée, pour ensuite terminer avec l'inclusion totale, où l'abolition de toute étiquette pouvant exclure d'une classe ordinaire est mise de l'avant.

Figure 1 : Continuum de l'intégration scolaire (adapté de Beauregard et Trépanier, 2010)



2.3.1.4 Le paradigme québécois

Le système scolaire québécois tend, depuis les recommandations du rapport COPEX, vers une approche qui relève plutôt du *mainstreaming*. Celle-ci tend à favoriser l'intégration en classe ordinaire d'un plus grand nombre d'élèves HDAA, une recommandation qui se situe au fondement de l'élaboration de la Politique de l'adaptation scolaire depuis sa première adoption en 1978, jusqu'à sa mise à jour en 1999 (Gris, 2014).

À la lecture de certains documents officiels du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), certaines caractéristiques, telles que la reconnaissance de la responsabilité de l'école concernant le recours aux pratiques variées et inclusives ainsi que l'objectif d'adaptation des programmes d'études en fonction des capacités et des besoins des élèves (MEQ, 1999) se rapprochant plutôt de l'inclusion totale sont relevées. Contrairement à ces documents, certaines études québécoises dénoncent la présence d'une posture psychomédicale à certains degrés au sein du système scolaire (Borri-Anadón, 2014; Deniger, Lemire et Germain, 2016) ainsi que l'apparence d'une tendance au *mainstreaming* au sein du système scolaire. Bien que la politique de l'adaptation scolaire précise qu'aucun diagnostic n'est demandé afin de recevoir des services pour les élèves issus de la population d'élèves considérés « en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (Tremblay, 2015), le recours à une approche catégorielle s'impose en raison de critères spécifiques dans l'organisation des classes (ratio d'élèves HDAA par classe/ par enseignant) et des services (octroi des subventions). Ainsi, la présence de particularités situées aux deux pôles du continuum de l'intégration scolaire ouvre la possibilité à l'interprétation de l'approche québécoise comme étant plutôt centrée (Bergeron et St-Vincent, 2012). Ainsi, la prochaine section permettra de cerner les manières dont cette approche s'opérationnalise au sein du système scolaire québécois.

2.2.3 L'organisation des services et les modalités d'enseignement aux ÉHDAA

Alors que l'intérêt croissant pour les enfants en difficulté et les services leur étant destinés atteignait son paroxysme au sein des années 1960 et 1970, une hausse fulgurante du nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation fut constatée (Gonçalves & Lessard, 2013). À cet égard, le Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) dépose un rapport visant à proposer des solutions afin de remplacer le modèle dominant, celui de l'approche psychomédicale dans l'organisation des services aux ÉHDAA (Gonçalves et Lessard, 2013). Ce rapport propose un changement d'ordre en recommandant l'adoption d'un système où l'organisation des services fournis repose sur un continuum représentant les divers niveaux d'intégration (Beauregard et Trépanier, 2010) priorisant l'intégration scolaire (Goupil, 2007), permettant ainsi l'octroi de services individualisés répondant aux besoins de chaque élève (Gonçalves et Lessard, 2013). Ce modèle (voir figure 2) propose donc une formule dite normalisante afin de préconiser le maintien de l'élève dans sa classe ordinaire ou de viser son retour graduel vers celle-ci (Benoît, 2005; Trépanier, 2005).

Concrètement, celui-ci s'opérationnalise selon huit niveaux d'intégration scolaire allant de l'intégration complète à la classe ordinaire jusqu'à la scolarisation en centre d'accueil ou en centre hospitalier. En s'inscrivant dans une posture dite normalisante préconisant la scolarisation en classe ordinaire, ce modèle propose d'abord trois niveaux de ressources à l'élève ou à l'enseignant avant de proposer une intervention hors de la classe ordinaire, soit en classe ressource, et ce n'est qu'au cinquième niveau qu'une scolarisation dans une classe dite spéciale au sein d'une école régulière est envisagée, et la fréquentation d'une école spécialisée au sixième niveau.

Alors que le paradigme au sein duquel s'inscrit le système scolaire québécois vise la scolarisation dans un cadre le plus normalisant possible (Beauregard et Trépanier, 2010), signifiant ainsi que malgré la présence de nombreuses mesures spéciales, le recours à leur utilisation ne constitue pas nécessairement la norme. La figure 2 ci-après illustre l'organisation des modalités de l'enseignement chez les élèves HDAA tel que proposé selon le rapport COPEX (1976).

Ainsi, ces modalités d'enseignement proposées par le COPEX (1976) ont fortement inspiré les types de regroupement privilégiés par le ministère de l'Éducation (2022) pour les ÉHDAA (Figure 3), qui diffèrent légèrement de ce qui est mis de l'avant au sein du rapport COPEX. Malgré la diversité des modalités de l'enseignement évoquée dans le rapport COPEX, il faut aussi comprendre que les interventions des orthopédagogues- autant en classe qu'à l'extérieur de celle-ci- peuvent aussi différer selon les besoins de l'élève.

Figure 2 : Le système en cascade du rapport COPEX (MEQ, 1976, p.637)

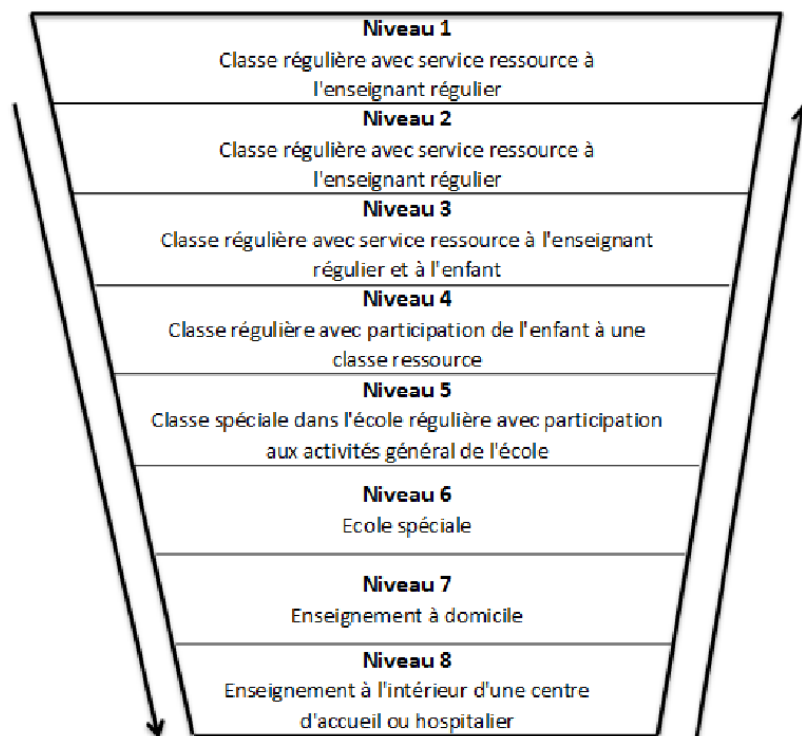
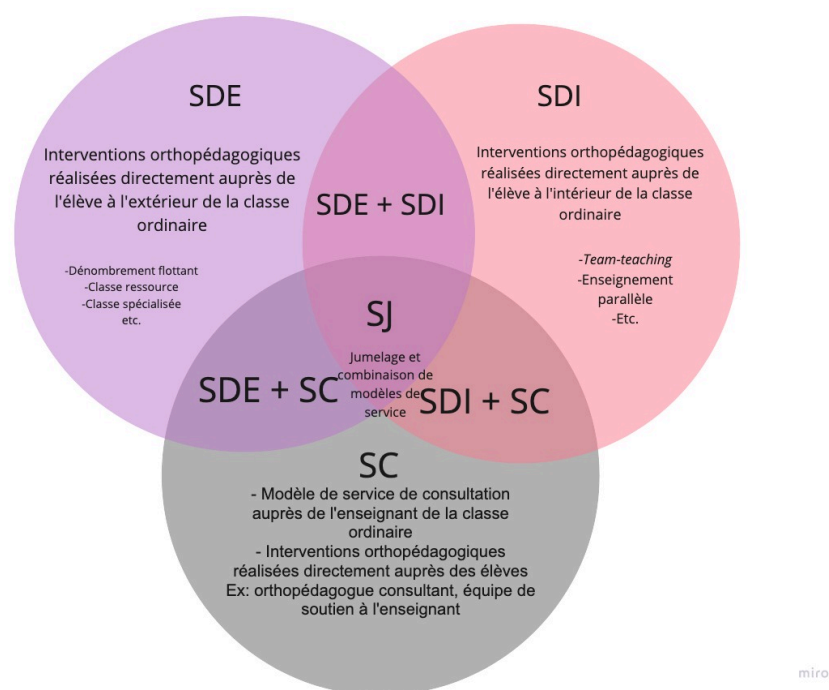


Figure 3 : Les regroupements privilégiés (MEQ, 2023)

PALLIER	MODALITÉ D'ENSEIGNEMENT
01	Soutien à l'enseignant et à l'élève

02	Soutien à l'élève
03	Classe spéciale homogène
04	Classe spéciale hétérogène
05	École spéciale
06	Scolarisation en centre de réadaptation
07	Scolarisation en centre hospitalier
08	Scolarisation à domicile
09	Service régional ou suprarégional de scolarisation (SRSS)

Figure 4 : Typologie des modèles de service en contexte d'intégration scolaire (Adapté de Trépanier, 2005, p.28)



La typologie de Trépanier (2005, p.28) (Figure 1) représente les modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire, selon l'intervention de l'orthopédagogue offerte aux élèves

en difficulté en contexte d'intégration scolaire. Il importe de bien saisir quelles sont les diverses modalités de la répartition des services fournis aux élèves en difficulté afin d'être en mesure de cerner, plus tard dans notre recherche, leurs potentiels impacts sur le bien-être de notre population d'élèves.

Dans un premier temps, nous retrouvons des modèles de services directs à l'élève (SDE), où les interventions de l'orthopédagogue sont effectuées directement auprès de l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire. On retrouve également les modèles SDI, où les interventions de l'orthopédagogue sont effectuées directement auprès de l'élève HDAA à l'intérieur de la classe ordinaire. On retrouve également des interventions de l'orthopédagogue qui agissent à titre de consultant auprès de l'enseignant de la classe ordinaire, avec des interventions indirectes (SC), ou encore, une combinaison des modèles d'enseignement en adaptation scolaire (SJ). Il est d'ailleurs possible d'adapter la typologie en fonction des autres professionnels intervenant dans le domaine de l'adaptation scolaire, par exemple, avec des orthophonistes (Trépanier, 2005). Certes, il importe de préciser que les interventions ciblées dans la figure 4 représentent celles des orthopédagogues, mais bon nombre d'autres types d'interventions peuvent s'offrir aux élèves HDAA.

Pour résumer ce qui a trait à l'organisation des services fournis aux élèves HDAA, plusieurs modèles de service vont non seulement déterminer l'endroit de scolarisation (MEQ, 1976), mais également les dispositions de l'octroi des services à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, notamment avec des orthopédagogues ou autres intervenants spécialisés en adaptation scolaire (Trépanier, 2005).

Ainsi, nous nous pencherons, dans la section immédiate, sur les répercussions des diverses modalités d'inclusion et d'intégration sur les élèves et leur bien-être. De plus, une section subséquente se penchera sur les manières dont sont classés les élèves HDAA selon le MEES afin d'être en mesure de saisir de quelle manière cette classification influence l'orientation des services, et plus tard dans notre étude, de quelle manière les diagnostics et les modèles de service peuvent avoir des répercussions sur le bien-être de notre population d'élèves.

2.2.4 L'organisation des services et ses possibles répercussions sur le bien-être des élèves

Après s'être penché sur l'organisation des services aux ÉHDAA, il importe également de s'attarder aux modèles de service et de leurs potentielles répercussions sur les élèves, notamment en ce qui concerne leur identité et leurs relations avec leurs pairs. En effet, certains opposants à une approche davantage inclusive, tendant vers l'intégration en classe ordinaire, suggèrent que cette configuration pourrait avoir des répercussions négatives sur les enfants HDAA, notamment lorsque le temps et les ressources allouées aux élèves ne sont pas spécifiques à leurs besoins (Dalgaard et al., 2022). En contexte québécois, le MELS (2007) préconise, plutôt que d'émettre des directrices universelles, une approche individualisée en ce qui concerne les modalités entourant l'octroi de services aux élèves à besoins particuliers. Il avance d'ailleurs, à ce sujet, que la mise en place de mesures préventives ou de services adaptés doit se faire selon l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève qui a été effectuée au préalable, et non à partir de l'appartenance à une catégorie de difficulté (MELS, 2007).

Cette approche individualisée trouve d'ailleurs écho dans les différents documents encadrant la pratique enseignante du Québec, comme la Loi sur l'instruction publique (LIP), la Politique de l'adaptation scolaire (MEEQ, 1999), le Programme de formation de l'école québécoise, où l'on confie la tâche de l'organisation des services aux divers milieux scolaires en fonction de cette approche (MELS, 2007). Cette grande latitude confiée aux divers milieux scolaires repose sur un des grands piliers de notre vision actuelle de l'organisation des services, soit la nécessité d'une évaluation afin de pouvoir fournir les mesures adéquates à la réussite et à l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. À cet égard, le MELS (2007) considère que la réponse aux besoins des élèves doit prendre ses appuis sur une évaluation formelle permettant de reconnaître les difficultés, les capacités et les acquis de chaque élève. Malgré les orientations qui préconisent un processus rigoureux afin de répondre à l'ensemble des besoins de l'élève, nous verrons, dans les prochaines sections que la composition des classes, tributaires d'un financement qui repose sur la catégorisation des élèves HDAA, est assujettie à de nombreuses entraves administratives qui ont souvent l'effet inverse, soit d'exclure de la classe ordinaire les élèves dont les codes de difficulté sont associés à des pondérations plus élevées (CDPDJ, 2018). Nous nous sommes attardés plus haut aux diverses modalités du processus évaluatif et son potentiel discriminatoire, mais il importe

maintenant de se pencher sur la portée des conclusions tirées de l'évaluation, notamment en ce qui a trait à l'organisation des services octroyés aux élèves à besoins particuliers.

Considérant que les répercussions éventuelles de l'organisation des services pour les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage n'ont pas été documentées au Québec, nous présenterons dans cette section des recherches menées ailleurs. Or, il faut tout de même préciser que la majorité des systèmes scolaires des pays occidentaux s'inscrivent dans le même paradigme d'inclusion scolaire au sein duquel le système québécois s'inscrit, et c'est pour cette raison que nous pouvons comparer leurs modalités d'organisation des services à celles que nous connaissons au Québec. Il appert également de préciser que bon nombre d'études se sont penchées sur l'impact de l'intégration et l'inclusion scolaire sur les résultats des élèves HDAA (Cole et al., 2004; Dawkins, 2010), mais très peu se sont penchées sur leurs répercussions sur le bien-être de ces élèves.

La première étude sur laquelle nous nous pencherons a été réalisée aux États-Unis (Barga, 1996). Bien que l'on y aborde la discrimination, l'étiquetage et les stigmatisations vécues tout au long de la scolarité des participants, bon nombre d'entre eux ont également rapporté avoir vécu des expériences négatives en lien avec les modèles de service mis en place. Certains participants ont évoqué certains aspects stigmatisants en lien avec l'étiquetage, puisque cette étiquette pouvait créer des conditions où ils pouvaient être mis à l'écart, ou encore recevoir un traitement différent des autres. Selon quelques participants intégrés en classe ordinaire, le fait d'être ainsi retiré d'une salle de classe de manière très publique (p. ex. un orthopédagogue les sort de classe pour recevoir des services d'aide individuels) était très stigmatisant. De plus, les enseignants n'ont pas toujours été indulgents à l'égard de plusieurs ÉII; on leur reprochait une mauvaise orthographe, ou encore, le fait d'être différent parce qu'ils n'étaient pas en mesure de saisir certains concepts plus rapidement que leurs camarades de classe. D'autres participants, qui, eux, étaient scolarisés en classes spécialisées, trouvaient très difficile d'être placés dans des groupes avec des élèves pour qui les difficultés étaient plus importantes. On constate que d'une certaine façon, l'intégration en classe régulière peut être stigmatisante lorsque les élèves sont sortis de classe afin de recevoir des services supplémentaires, tandis que la scolarisation en classe spécialisée, elle, peut être difficile lorsque les élèves n'ont pas tous des difficultés d'importance similaire.

Des propos similaires ont été recueillis dans une étude suédoise (Rosvall, 2020) qui évaluait le point de vue d'élèves du secondaire qui souffrent de problèmes de santé mentale ayant participé à un projet de gestion de la douleur en lien avec leurs problèmes de santé mentale, en partenariat avec l'infirmière scolaire. Cette étude, qui avait pour but d'analyser les points de vue des élèves afin de déterminer des améliorations possibles de l'environnement et des pratiques scolaires, en vue d'optimiser le soutien apporté aux élèves ayant des problèmes de santé mentale, ainsi que de favoriser leur inclusion dans l'éducation et dans l'école. Rosvall (2020) soutient notamment que l'organisation des services des écoles pourrait être à l'origine de certains problèmes de santé mentale chez les élèves; un participant issu d'immigration évoque avoir vécu beaucoup de stress en raison de la structure organisationnelle du système scolaire suédois. En effet, l'élève était scolarisé en classe d'accueil, et trouvait très difficile d'être complètement séparé de ses pairs natifs. Le simple fait d'être scolarisé en classe d'accueil ne lui permettait pas de pratiquer le suédois dans des contextes naturels, ce qui lui générait beaucoup d'anxiété. Une autre participante, native de la Suède, évoque plusieurs problèmes avec la structure du système scolaire suédois; selon elle, les parcours atypiques, comme le redoublement d'année scolaire ou l'allongement de parcours est souvent associé à l'échec, à la faiblesse, et *de facto* à la stigmatisation.

Tel que nous l'avons évoqué plus haut, les études abordées ici ne se concentrent pas sur les modèles de service québécois, les États-Unis et la Suède sont tout de même des pays où le paradigme de l'intégration scolaire et ses modalités d'application semblent plutôt similaires aux nôtres. De ce fait, nous pouvons constater que les modèles de service utilisés dans une perspective d'intégration scolaire ne sont pas garants d'une intégration harmonieuse. Plusieurs élèves évoquent avoir vécu de manière très négative le fait d'être retiré très publiquement d'une salle de classe pour recevoir des services spécialisés (Barga, 1996).

Somme toute, les études empiriques traitées au sein de cette section, bien qu'elles abordent certaines répercussions de l'organisation des services fournis aux élèves ÉHDAA ailleurs dans le monde, ne se concentrent pas sur les répercussions sur toutes les dimensions du bien-être (p. ex., bien-être psychologique, bien-être subjectif, etc.) et se concentrent plutôt sur quelques dimensions uniquement. De plus, ces études ne s'adressent pas spécifiquement aux élèves issus de

l'immigration, et c'est dans cette optique que notre recherche se distinguera des études existantes à ce sujet.

2.3 L'approche catégorielle et ses particularités

Alors que la dernière section a fait état du paradigme d'intégration et de son opérationnalisation concrète au sein du système scolaire québécois, cette quatrième section du cadre théorique se penche sur l'approche catégorielle qui régit le financement des services offerts aux élèves en difficulté. En portant une attention particulière à l'impact de cette approche sur le bien-être des élèves, nous aborderons d'abord le concept même de l'approche catégorielle et de la manière dont cette approche s'opérationnalise dans le système scolaire québécois, notamment par le processus de catégorisation, l'organisation de la catégorisation et les répercussions de cette approche sur les élèves. Nous terminerons cette section en abordant les étiquettes qui y sont associées ainsi que ses impacts sur l'identité de l'élève.

2.3.1 L'approche catégorielle

Le paradigme de l'intégration scolaire, précédemment abordé au sein de ce cadre théorique, sert d'assise aux grandes orientations qui régissent l'organisation des services fournis aux élèves. Ces grandes orientations, mises de l'avant dans la Loi sur l'instruction publique (LIP) et la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), privilégient la classe ordinaire comme endroit de scolarisation lorsque les évaluations des besoins et capacités des élèves indiquent qu'une telle disposition pourrait être bénéfique pour l'élève (CDPDJ, 2018). Cette perspective, qui se veut normalisante de manière à réduire ou bien compenser les déficits (AuCoin et al., 2019; CDPDJ, 2018) entraîne notamment des défis organisationnels concernant la composition des classes. En effet, la logique catégorielle au sein de laquelle baigne notre système scolaire, repose sur « l'assignation de l'élève à la « bonne » catégorie diagnostique et aux mesures compensatoires qui y sont associées » (AuCoin et al., 2019, p.7). La composition de la classe ordinaire est donc assujettie à des règles de prépondérance pour les élèves HDAA, qui sont inscrites au sein des conventions collectives des enseignants (CDPDJ, 2018). Comme évoqué dans la figure 1, les élèves HDAA se voient attribuer un code de difficulté, et les ressources qui leur sont allouées sont dès lors associées à cette catégorie dans laquelle ils ont été classés. Ainsi, l'approche catégorielle permet de situer les élèves par rapport à une norme en allouant des ressources et mesures compensatoires directement liées à la

catégorie dans laquelle ils ont été classés (AuCoin et al., 2019). À l'instar d'une approche inclusive, la logique catégorielle s'inscrit dans une logique normalisante, dans la mesure où l'école s'efforce de pallier ou bien de réduire ces déficits (AuCoin et al., 2019, p.7).

2.3.1.1 Le paradoxe de l'approche catégorielle

Alors que plusieurs éléments de notre système scolaire, comme la présence d'une approche privilégiant la scolarisation en classe ordinaire, laissent présager un penchant pour une approche se situant davantage dans le paradigme de l'inclusion totale, la présence de la logique catégorielle, elle, s'inscrit dans une vision faisant écho à l'opposé du continuum de l'intégration scolaire, soit le *mainstreaming*. En puisant ses appuis au sein d'une logique psychomédicale, l'approche catégorielle véhicule toujours l'idée que le problème réside dans l'individu, ou bien dans notre cas, dans l'élève (Bélanger et Duchesne, 2010), renforçant l'idée d'une dichotomie entre ce qui est considéré comme étant « normal » et ce qui ne l'est pas (Plaisance, 2001).

Par ailleurs, certains écrits dénoncent une certaine discordance entre les orientations ministérielles promouvant une approche individualisée et normalisante (MELS, 2007) et la logique catégorielle de la constitution des classes et de l'octroi du financement des services d'adaptation scolaire (AuCoin et al., 2019; CDPDJ, 2018;). Comme relevé plus haut, l'orientation phare de la Politique de l'adaptation scolaire repose sur la classe ordinaire comme modèle de service à favoriser, toujours en fonction des capacités et de besoins que requiert l'élève (MEQ, 1999). Certes, le financement et la composition de la classe ordinaire sont assujettis à des règles et des pondérations en ce qui a trait aux élèves HDAA : chaque code de difficulté pouvant être attribué à un élève HDAA est associé à une certaine pondération. Ainsi, la présence d'un élève en classe ordinaire pourrait compter pour 2, 3, ou 5 élèves (CDPDJ, 2018). Certes, les classes ordinaires sont elles aussi assujetties à des règles particulières, puisque des règles viennent déterminer le nombre d'élèves par classe (Alliances des professeures et professeurs de Montréal, 2016), venant ainsi complexifier le processus de composition des classes chaque année (CDPDJ, 2018). Qui plus est, le dépassement du nombre maximal d'élèves permis par classe est lui aussi soumis à des pénalités monétaires que doivent payer les écoles, pouvant ainsi inciter les directions à recourir à des points de services ségrégués.

Bien que contestée et remise en question, l'approche catégorielle demeure tout de même le point déterminant sur lequel sont basées les mesures octroyées aux élèves HDAA. Nous nous attarderons dans la section empirique de notre cadre théorique aux répercussions de l'approche catégorielle sur les élèves et à ses contradictions, et nous verrons dans la prochaine section la manière dont l'approche catégorielle s'inscrit dans le processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles.

2.3.3 L'approche catégorielle en milieu scolaire et ses répercussions

Alors que les fondements de l'approche catégorielle furent invoqués au sein de la section précédente, il importe aussi de s'attarder aux recherches empiriques étudiant ses répercussions sur les élèves visés par cette approche. La première étude que nous présentons est, à notre connaissance, l'une des seules études québécoises qui se sont penchées spécifiquement sur les répercussions de l'organisation des services éducatifs québécois sur les élèves HDAA. Dans son rapport, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CDPDJ) a d'abord examiné l'organisation des services offerts aux ÉHDAA par cinq commissions scolaires québécoises. Au terme de l'étude, 147 témoignages ont été recueillis, notamment auprès des équipes de directions des CSS, des directions d'établissement, des enseignants, du personnel et autres.

Cette étude systémique a d'abord permis de mettre en lumière les constats de bon nombre de direction d'établissement et de personnes enseignantes qui remettent en question la pertinence d'une approche par catégorie et mettent de l'avant la nécessité d'élaborer une approche selon les besoins de l'élève HDAA. Les règles de financement des services, parfois trop rigides, complexifient grandement la tâche lorsque vient le temps de sélectionner le code à attribuer à un élève : effectivement, le MEQ ne permet l'octroi que d'un seul code de difficulté par élève, alors qu'en réalité, deux ou trois codes différents pourraient lui être attribués. Ainsi, en plus de présenter d'importants défis lors de l'octroi de la catégorie de difficulté ou bien lors de la composition des classes, les intervenants scolaires déplorent aussi le paradoxe de la présence de cette logique catégorielle alors que la Politique de l'adaptation scolaire prône une approche centrée sur les besoins de l'élève.

Une étude canadienne (Bélanger et Taleb, 2006), elle, a examiné la catégorisation des enfants en ÉHDAA en Ontario en adoptant une approche sociologique compréhensive afin de mettre en lumière les divers « mécanismes et procès d'identification » (p.219) mis en place par le système scolaire ontarien. Alors que peu d'études canadiennes se sont penchées sur les effets de l'approche catégorielle, cette étude a été menée au sein de deux écoles ontariennes en y présentant le cas d'un élève qui est discuté au sein du Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), le comité ontarien chargé de l'identification des besoins et de l'octroi de services aux élèves requérant certains besoins. Au terme de cette étude, Bélanger et Taleb (2006) suggèrent que le système scolaire ontarien, où une approche catégorielle semblable à celle mise en place au Québec, pousse les acteurs scolaires à faire état des multiples difficultés des élèves sans toutefois remettre en question le rôle de l'école et de ses conditions véhiculées. Ainsi, cette logique catégorielle contribue à renforcer l'utilisation d'éléments personnels et familiaux afin de justifier l'identification de difficultés scolaires et rend plus facile l'octroi de services pour les élèves présentant des difficultés et des handicaps, sans que les acteurs autour ne se questionnent à savoir si cette catégorisation est réellement adéquate, augmentant de facto le nombre d'élèves déclarés HDAA au sein des systèmes scolaires.

Qui plus est, l'augmentation du nombre d'élèves déclarés ÉHDAA est une préoccupation croissante chez les chercheurs en éducation depuis déjà plusieurs décennies. Aux États-Unis, nombre de chercheurs se sont, quant à eux, intéressés à la surreprésentation de certains groupes d'élèves dans les classes d'adaptation scolaire, notamment les élèves noirs et hispanique (Oswald et al., 2002). Alors que de nombreux écrits attribuent cette surreprésentation à des outils non culturellement adaptés (Abedi 2002; Hart, 1990) et d'autres à des facteurs socioéconomiques (Oswald et al., 2002), certaines se sont plutôt concentrées sur l'octroi du financement de l'adaptation scolaire et de ses répercussions sur les communautés racisées aux États-Unis (Parrish, 2002). En effet, Parrish (2002) a effectué une étude comparative des systèmes de financement des secteurs de l'adaptation scolaire de 50 états américains en comparant le taux d'identification de 5 groupes d'élèves : les *Indiens américains, les Asiatiques/insulaire du Pacifique, les élèves noirs, les élèves hispaniques et les élèves blancs. Les résultats de cette étude rapportent que les formules de financement de l'adaptation scolaire basées sur des catégories de troubles, de maladies ou de

difficultés montrent des liens troublants entre la suridentification d'élèves HDAA et le sous-financement d'élèves issus de minorités.

Alors que certaines recherches présentées indiquent que l'approche catégorielle alourdit les tâches administratives et omet d'offrir aux acteurs scolaires un espace de réflexion permettant d'appréhender la complexité de l'attribution de catégories de difficultés des élèves (CDPDJ, 2018), d'autres soulignent que cette approche contribue à l'utilisation de facteurs environnementaux pour justifier la catégorisation d'un élève (Bélanger et Taleb, 2006). Enfin, d'autres études indiquent que le financement de l'adaptation scolaire basé sur la catégorisation des handicaps des élèves semble montrer une suridentification des élèves issus de minorités, en plus d'indiquer un sous-financement des services fournis aux élèves en adaptation scolaire. Certes, les conséquences de cette approche sont nombreuses, mais peu d'études se sont penchées spécifiquement sur les répercussions de cette approche sur le bien-être des élèves et les recherchent donnant une voix à ces élèves en leur offrant un espace de parole pour se prononcer à ce sujet qui sont encore moins présentes. Pour comprendre les répercussions de l'approche catégorielle sur le bien-être des élèves, il est important de connaître le processus de catégorisation auquel ces élèves sont contraints. La section qui suit sera consacrée au processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles et à ses répercussions.

2.3.1.1 Le processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles

Avant d'aborder le processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles vécu par les élèves, il importe de préciser qu'il s'agit d'un processus qui découle naturellement de l'approche catégorielle qui régit l'organisation des services aux élèves en difficulté. Toutefois, ce processus est abordé de manière distincte au sein de nos objectifs de recherche puisqu'il nous semblait important de distinguer le processus d'évaluation des difficultés scolaires et personnelles de la manière dont celles-ci sont prises en charge dans le système scolaire.

Le processus de catégorisation des difficultés scolaires s'inscrit parfaitement dans cette approche catégorielle omniprésente au sein d'un milieu scolaire : avant même d'être catégorisés comme ÉHDAA et dirigés vers un modèle de service ou un autre, les élèves doivent passer à travers un

processus d'évaluation et de classement scolaire afin d'identifier la catégorie de difficulté à laquelle ils seront assignés, pour ensuite déterminer les services appropriés par le biais d'un plan d'intervention et d'un potentiel changement d'ordre scolaire. Bien qu'à notre connaissance, la littérature n'effectue aucune distinction entre le processus de catégorisation et celui d'attribution d'un modèle de service, il convient de souligner que ces deux processus n'occurrent pas nécessairement de manière simultanée. En effet, plusieurs années peuvent parfois s'écouler entre la catégorisation d'un élève et un changement d'ordre de modèle de service. En revanche, il convient de souligner qu'un modèle de service peut être imposé à un élève sans avoir vécu un processus de diagnostic au préalable (Tremblay, 2015), en cohérence avec la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), qui tente, tant bien que mal, de plaider pour une approche non catégorielle, bien que, dans les faits, cette logique catégorielle demeure tout de même omniprésente au sein de notre système scolaire (Prud'Homme, 2018).

Comme précédemment mentionné, le système scolaire québécois, bien qu'au sein d'un paradigme inclusif, comporte tout de même certaines caractéristiques pouvant, d'une part, s'apparenter au *mainstreaming*, et d'une autre part, à l'inclusion totale (Bergeron et St-Vincent, 2012). Les caractéristiques relevant du *mainstreaming* concernent entre autres la place centrale qu'occupe le diagnostic afin d'être en mesure d'offrir des services aux élèves, relevant ainsi la nécessité d'une évaluation effectuée par un professionnel du milieu scolaire (orthopédagogue, psychologue, orthophoniste, etc.) ou médical (pédopsychiatre, médecin de famille, etc.).

Ce faisant, l'évaluation, selon Legendre (2005), se désigne comme étant :

« [...] un processus, une action, ainsi qu'au résultat de cette action, c'est-à-dire un jugement permettant de se prononcer sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décisions dans la poursuite d'un but ou d'un objectif » (p.125).

L'évaluation des difficultés scolaires et personnelles peut ainsi s'apparenter à une récolte d'informations à l'égard de l'élève, qui elle peut englober de nombreux aspects comme la performance, l'effort consenti, le niveau de maîtrise atteint et plus encore (Marcoux et al., 2014). Or, Ketele (2010) souligne à cet effet que la finalité du processus évaluatif ne devrait pas être de « porter un jugement », mais plutôt de « fonder une prise de décision » (p.30).

Comme relevé plus haut, le penchant vers le *mainstreaming* de notre système scolaire rend le recours à l'évaluation formelle et à la catégorisation fort préconisé par les autorités scolaires, même si cet usage est contesté par plusieurs études. Collins et Borri-Anadón (2021) ont opérationnalisé les différentes étapes du processus de classement scolaire des élèves en quatre phases distinctes. La première étape est la phase de référence, où une demande d'évaluation des besoins de l'élève est posée par un intervenant scolaire. Ensuite vient la phase d'implication d'un professionnel, où le processus évaluatif est mis en œuvre, de l'obtention du consentement parental jusqu'à l'administration de tests et d'outils. La troisième phase correspond aux rapports des professionnels, où différentes conclusions évaluatives sont posées selon les résultats, pour ensuite terminer avec la quatrième et dernière phase, où une prise de décision, concernant les diagnostics à poser et le choix des mesures mises en place et des regroupements de scolarisation est effectuée (Collins et Borri-Anadón, 2021). Ainsi, la prochaine section sera consacrée à la présentation du modèle québécois de catégorisation des difficultés des élèves HDAA afin de circonscrire le contexte dans lequel sera menée notre recherche.

2.3.1.2 La catégorisation des ÉHDAA

Bien qu'une section précédente ait abordé les regroupements de scolarisation privilégiés par le MEQ, les différentes catégories au sein desquelles sont regroupés les élèves HDAA selon le ministère de l'Éducation du Québec. Le MELS (2007) dichotomise les catégories des élèves à risque et HDAA afin de mieux cerner les caractéristiques entourant chaque diagnostic et les modèles de service qui les accompagnent. D'un côté se trouvent les élèves handicapés et ayant des troubles graves du comportement, soit les élèves à qui l'on attribue un code d'identification afin de permettre une meilleure allocation des ressources, et de l'autre, les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation ou présentant des troubles du comportement. La figure 4, ici-bas, représente la typologie de la classification des ÉHDAA selon les conventions ministérielles.

Il appert de préciser que les divers centres de services scolaires peuvent utiliser des codes d'identification qui ne sont pas reconnus par le MELS. À titre d'exemple, le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) utilise le code 10 pour les élèves en difficulté d'apprentissage, et le code 12 pour les élèves en difficulté d'adaptation, codes qui ne sont pas

établis dans le document d'organisation des services éducatifs aux ÉHDAA du MELS (CSMB, 2010). Le tableau ci-bas témoigne de l'organisation des codes de difficultés attribués aux élèves HDAA.

TABEAU 1: La typologie des ÉHDAA selon le MEQ (2022)

Élèves handicapés et élèves ayant des troubles graves du comportement		Élèves à risque; Élèves en difficultés d'apprentissage; Élèves présentant des troubles du comportement
14	Troubles graves du comportement	- Élèves à risque
23	Déficiência intellectuelle profonde	- Élèves en difficultés d'apprentissage
24	Déficiência intellectuelle moyenne à sévère	- Élèves présentant des troubles du comportement
33	Déficiência motrice légère ou organique	
34	Déficiência langagière	
36	Déficiência motrice grave	
42	Déficiência visuelle	
44	Déficiência auditive	
50	Troubles envahissants du développement	
53	Troubles relevant de la psychopathologie	
98	*Reconnu handicapé au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale	
99	Déficiência atypique	

*NB : «La catégorie 98 est autorisée seulement pour les élèves inscrits en éducation préscolaire 4 ans, excluant les élèves inscrits en animation passe-partout, ou pour les élèves âgés de 18 ans ou plus au 30 juin précédent» (MEQ, 2022).

Cette section a permis de brosser un portrait quant à la situation des élèves HDAA dans les écoles québécoises ainsi que les manières dont ils sont identifiés et catégorisés, leur permettant ainsi de recevoir les services appropriés. Ainsi, la prochaine section sera consacrée à l'organisation des services et des modalités d'enseignement aux élèves HDAA.

2.3.2 Les impacts du processus d'évaluation et de catégorisation chez les ÉII

Tel que nous l'avons explicité au chapitre précédent, certains groupes racisés sont surreprésentés dans les effectifs EHDA des écoles québécoises (Mc Andrew et al., 2011), mais peu d'écrits se sont penchés sur les répercussions de cette catégorisation chez ces élèves. Afin d'assurer l'octroi d'un statut approprié selon les besoins de l'élève, il importe de s'attarder aux pratiques évaluatives afin d'assurer leur équité envers les élèves, et ce, peu importe leur ethnicité et leur statut migratoire.

Selon le MELS (2007), le processus évaluatif sert à « identifier ce qui peut être organisé pour aider l'élève à surmonter ses difficultés, à miser sur ses forces » (p.3) . Il réitère également que la réponse aux besoins de l'enfant doit fortement s'appuyer sur une évaluation effectuée afin de reconnaître les difficultés, les acquis et les capacités de l'élève (MELS, 2007). Ce faisant, l'évaluation occupe une place centrale dans le processus décisionnel en ce qui concerne l'octroi de services et l'endroit de scolarisation des élèves HDAA.

Nous constatons ainsi que le processus d'évaluation est un outil indispensable à la réussite scolaire et éducative des élèves (Borri-Anadón, 2014), mais également à l'octroi de services adaptés aux besoins des élèves. Le portrait brossé dans le chapitre précédent nous indique que malgré la présence de nombreuses politiques venant en aide aux élèves en difficulté, la présence de ces derniers ne cesse de s'accroître dans les effectifs scolaires, et bien entendu, et cela n'est pas garant d'une absence de répercussions sur le bien-être des élèves. Nous nous pencherons donc, dans cette section, sur le potentiel discriminatoire des pratiques scolaires évaluatives, ainsi que leur potentiel impact sur le bien-être d'élèves HDAA issus de l'immigration.

La première étude empirique que nous aborderons en détail est une étude doctorale portant sur les pratiques évaluatives d'orthophonistes scolaires auprès d'élèves issus de minorités culturelles afin de comprendre les manières dont ces professionnelles positionnent leurs pratiques, tenant compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique et des normes liées aux perspectives ancrées dans les pratiques scolaires (Borri-Anadón, 2014). La démarche de la chercheuse s'appuie sur une posture interprétative-critique (Merriam, 2002; 2009) afin d'être en mesure de jeter un regard sur les rapports de pouvoir qui façonnent les pratiques des orthophonistes, tout en étant en mesure de valoriser leur point de vue. Cette étude témoigne premièrement de la difficulté des orthophonistes

à mettre en place des pratiques inclusives : on rapporte notamment un faible nombre d'évaluations en langue maternelle, conjuguée à de rares recours aux interprètes et un très faible nombre d'observations de l'enfant dans son milieu écologique à domicile (Borri-Anadón, 2014; Borri-Anadón et al., 2015). À la suite de ces constats, les participantes ont témoigné des diverses contraintes liées à la mise en œuvre de pratiques inclusives : manque de temps accordé à chaque évaluation, faible disponibilité des ressources supplémentaires comme les interprètes pour effectuer des évaluations dans des langues étrangères ainsi qu'un manque d'orientations professionnelles claires pour guider les pratiques évaluatives envers les élèves issus de minorités culturelles. En outre, plusieurs orthophonistes ont dénoncé la nécessité d'identifier un élève comme étant HDAA afin qu'il puisse bénéficier de services et d'aide supplémentaire. Cette nécessité découle de la présence d'une certaine pression de la part de l'équipe-école afin que les orthophonistes formulent une conclusion orthophonique permettant ainsi à l'élève de bénéficier de services spécialisés. Cette posture d'attente de services est d'ailleurs avancée dans certaines études québécoises (Borri-Anadón, 2014; Borri-Anadón et al., 2015; Deniger et al., 2016). Ce faisant, les professionnels font part d'une certaine pression de la part des autorités scolaires de poser un diagnostic donnant accès à l'élève à des services spécialisés (Borri-Anadón et al., 2015) sans nécessairement se préoccuper de l'impact d'un mauvais diagnostic et de ses répercussions sur le bien-être d'un élève.

La réalité dépeinte par Borri-Anadón (2014) concernant le manque d'orientations évaluatives trouve d'ailleurs écho dans les propos d'autres chercheurs; malgré la présence de nombreux écrits faisant part de recommandations à l'égard de pratiques évaluatives chez les ÉII, bon nombre d'intervenants témoignent d'une absence de consensus à l'égard des pratiques à privilégier (Borri-Anadón et al., 2017). L'étude doctorale de Bakhshaei (2013), elle, se concentrait sur l'exploration des dynamiques familiales et communautaires qui influencent l'expérience socioscolaire et la réussite scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud (Inde, Pakistan, Sri Lanka et Bangladesh), en plus d'identifier les moyens les plus appropriés et efficaces pour diminuer leurs difficultés. Les données, recueillies par des méthodes mixtes, indiquent que l'élève est un acteur important de sa réussite scolaire, mais les différents milieux qu'il fréquente ont tout de même leur rôle à jouer dans cette variable. Bakhshaei (2013) indique d'ailleurs que le contexte d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants, combiné au climat lié aux relations interethniques au sein de la terre d'accueil

jouent également un rôle très important. L'étude rapporte d'ailleurs que plusieurs jeunes originaires de l'Asie du Sud-Est récemment immigrés qu'une grande hétérogénéité dans les processus évaluatifs des élèves laisse place à des préjugés visant des élèves de certaines communautés; à leur arrivée dans le système scolaire québécois, certains élèves seraient ciblés comme étant sous-scolarisés selon leur pays de provenance (Bahkshaei, 2013). En effet, ces derniers seraient automatiquement redirigés vers une évaluation de leurs compétences, tandis que certains de leurs pairs également nouveaux arrivants ne le seraient pas, puisque certains pays sont ciblés comme ayant de meilleurs systèmes scolaires, et auraient donc besoin de moins d'aide supplémentaire. On constate ainsi, à la lumière des études de Bahkshaei (2013) et Borri-Anadón (2014), que le manque de recommandations à l'égard des pratiques à privilégier auprès des élèves issus d'immigration et de minorités culturelles peut laisser place à la formation de préjugés à l'égard des élèves de certaines communautés.

Nous avons vu, dans les lignes précédentes, que plusieurs obstacles persistent en ce qui a trait à la mise en place de pratiques inclusives en évaluation des ÉII et que le manque d'orientations ministérielles claires à ce sujet peut entraîner la formation de préjugés à l'égard de certains sous-groupes d'élèves. Malgré le manque d'orientations pour la mise en place de pratiques évaluatives inclusives, les conclusions tirées par les processus évaluatifs peuvent elles aussi être teintées de préjugés en étant ancrées dans des perspectives déficitaristes. Nous nous pencherons ici sur une étude de Collins et Borri-Anadón (2021) qui visait à documenter les interprétations effectuées par divers intervenants impliqués dans les processus de classement scolaires (PDCS) d'élèves issus d'immigration à l'égard de leurs difficultés scolaires. Dans cette étude, les auteures ont décidé d'ancrer leur réflexion dans une perspective constructiviste, les *Disability Critical Race Studies* (DisCrit), afin d'envisager les difficultés scolaires comme étant un objet social qui se construit notamment à travers les processus de classement scolaire (Harry et Klingner, 2014).

La démarche analytique entreprise par Collins et Borri-Anadón (2021) a permis de dégager quelques interprétations types des difficultés scolaires rencontrées par les ÉII. La première interprétation type concerne la médicalisation par une mise à l'écart des marqueurs culturels. Cette interprétation survient lorsque les intervenants n'utilisent pas les marqueurs culturels pour expliquer les difficultés d'un ÉII. Dans la seconde interprétation type formulée, soit la

médicalisation par contrainte professionnelle; dans ce cas, les marqueurs culturels, contrairement à la première interprétation, occupent une place importante et sont reconnus pour complexifier l'identification des difficultés des élèves, en agissant plutôt à titre de contrainte. De ce fait, les marqueurs culturels rendent la tâche des intervenants plus difficile et peuvent engendrer des doutes par rapport aux conclusions évaluatives tirées, à savoir si les déficits sont intrinsèques ou extrinsèques. En plus de rendre la tâche d'évaluation plus complexe, les marqueurs culturels peuvent également contribuer à la médicalisation de l'élève issu d'immigration. En effet, la troisième interprétation type de cette étude, la médicalisation par déficitarisme culturel, relève que les marqueurs culturels de l'élève peuvent être considérés, par les divers intervenants, comme des facteurs aggravant les difficultés de l'élève. D'un autre côté, la quatrième interprétation type de l'étude, elle, se situe totalement à l'inverse : les marqueurs culturels ne sont pas utilisés dans le regard que l'on porte sur les difficultés de l'élève, et vont plutôt attribuer celles-ci à la position « transitoire » dans laquelle se retrouve l'élève (p.ex. être un peu trop jeune pour être diagnostiqué, l'élève est encore en apprentissage de la langue, mais lorsqu'il sera plus avancé, il n'aura plus de difficultés). Enfin, la dernière interprétation de la typologie de Collins et Borri-Anadón (2021) concerne encore une fois le recours aux marqueurs culturels pour expliquer les difficultés de l'élève, mais cette fois, en utilisant des explications contextuelles qui sont davantage centrées sur le manque d'opportunités d'apprentissage qui peuvent être offertes à l'élève. De ce fait, les diverses manifestations de difficultés qui peuvent avoir été observées chez l'élève ne vont pas nécessairement traduire des difficultés, mais seront plutôt le reflet de leurs expériences familiales et culturelles.

En nous penchant sur les conclusions tirées de la typologie créée dans cet article, nous pouvons constater que les intervenants responsables du processus d'évaluation laissent place à des interprétations pouvant être discriminatoires à l'égard des marqueurs culturels (p. ex. utiliser les marqueurs culturels pour justifier des difficultés), ce qui peut être dommageable pour le bien-être de l'estime de soi de l'élève. Ces interprétations pourraient engendrer le développement d'un sentiment d'insécurité chez l'EII dans le cadre scolaire en lien avec des expériences discriminatoires vécues (Sarot et al., 207), notamment en relation avec le processus évaluatif et les conclusions qui ont été posées. Il importe dès lors de se pencher non seulement sur le potentiel

discriminatoire de nos pratiques, mais également d'en évaluer l'impact sur le bien-être des élèves issus d'immigration.

À la lumière des études touchant les processus d'évaluation que nous venons d'aborder, nous voyons, d'une part, que les pratiques évaluatives inclusives auprès d'élèves issus d'immigration sont difficiles à mettre en place (Borri-Anadón, 2014), et d'autre part, que l'absence de consensus concernant les pratiques évaluatives à privilégier est non seulement dénoncée dans de nombreux écrits (Bakhshaei, 2013; Borri-Anadón, 2014; Borri-Anadón et al., 2017), mais peut également engendrer des préjugés à l'égard d'élèves de certaines communautés, parfois surreprésentés dans les effectifs ÉHDAA (McAndrew, 2011). Les études citées plus haut parviennent à jeter un premier regard sur la situation entourant les processus de classement scolaire chez les élèves issus d'immigration en plus de cibler certaines pratiques discriminatoires, mais elles ne s'attardent malheureusement pas aux répercussions sur le bien-être de ces élèves. C'est donc dans cette optique que nous tenterons de pallier ce manque dans notre recherche.

Nous nous sommes attardés aux enjeux liés à l'ensemble des processus évaluatifs auxquels sont soumis les élèves. Au cours de ce processus, nombreux sont les professionnels qui ont recours à une panoplie d'outils pouvant les guider dans le processus de diagnostic. Nous nous pencherons donc, dans la section suivante, aux divers outils utilisés, ainsi qu'aux manières dont ceux-ci peuvent avoir une grande incidence sur le processus et la conclusion diagnostique du professionnel.

2.3.2.1 Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation représentent une part importante du processus évaluatif des élèves, qu'ils soient issus d'immigration ou non. Nous avons parlé dans la section précédente des processus évaluatifs et des divers obstacles à la mise en place de pratiques inclusives, mais nous n'avons pas abordé les outils qui sont utilisés pour effectuer les évaluations. Généralement, les divers professionnels responsables de l'évaluation ont recours à des outils dits formels, qui possèdent des qualités psychométriques qui permettent de situer les performances par rapport à celle d'une population, donc de pouvoir ainsi quantifier les éventuels écarts à la norme (Shipley et McAfee, 2009). Toutefois, le recours aux outils dits formels chez les élèves issus de l'immigration est loin de faire l'unanimité au sein de la communauté scientifique. Il apparaît évident que les pratiques

évaluatives en contexte plurilingue et pluriethnique entraînent leur lot de défis; les orthophonistes scolaires témoignent de la nécessité du recours aux outils formels, par souci d'uniformisation et d'objectivité des pratiques (Borri-Anadón, 2016) et pour assurer la rigueur du processus évaluatif (Borri-Anadón, 2014).

Une étude américaine effectuée par Abedi (2002) a utilisé une banque de données existantes provenant de divers endroits aux États-Unis afin de se pencher sur l'impact des connaissances linguistiques des élèves sur leurs résultats à des tests de rendement. Les résultats obtenus dans cette étude indiquent que les résultats des élèves aux évaluations peuvent être en lien avec leurs connaissances linguistiques. En effet, les apprenants de l'anglais sont ceux qui ont le moins bien performé à ces tests. Cette étude parvient ainsi à conclure que les outils formels ne devraient pas être utilisés auprès d'élèves issus d'immigration puisqu'ils ont tendance à sous-estimer leur performance. Abedi (2002) relève d'ailleurs à cet effet la plus grande critique formée à l'égard de l'utilisation des outils formels auprès d'EII et de minorités culturelles, soit le fait que ces élèves sont exclus de la norme à partir de laquelle l'outil d'évaluation est utilisé, ce qui rend plus facile un potentiel écart à la norme (Borri-Anadón, 2017). Ces propos trouvent d'ailleurs écho chez de nombreux autres auteurs qui critiquent à leur tour cette utilisation massive de tests standardisés de la population de la société hôte avec des EII, et revendiquent une utilisation d'outils culturellement appropriés (Hart, 2009; Abedi, 2002; Ortiz, 1997).

D'un autre côté, certains écrits perçoivent l'utilisation d'outils formels comme étant nécessaire. Adler (1990), dans un essai dont le but était de présenter, à la suite d'une étude sur les examens des problèmes théoriques et pragmatiques auxquels les orthophonistes sont confrontés lors de leurs diverses interactions avec des locuteurs dont les compétences sont limitées en anglais. L'auteur avance que le recours aux outils formels auprès de personnes issues de minorités et d'immigration est souhaitable, mais plutôt par le biais d'une standardisation de ces outils auprès de populations minoritaires, puisque sans ces outils formels, les professionnels ne seront pas équipés pour répondre adéquatement à la demande grandissante.

Le même son de cloche semble trouver écho au sein d'une étude américaine qui a effectué une évaluation des programmes, des méthodes et de divers outils d'évaluation au sein de méthodes et

les instruments d'évaluation au sein d'une multitude d'écoles publiques américaines, en se penchant sur 41 programmes répartis dans 26 états différents (Brown et al., 2007). L'étude fait état de nombreux obstacles à l'utilisation des outils dits formels. Parmi ces obstacles, on rapporte premièrement un nombre très restreint de tests ayant été traduits dans diverses langues afin d'accommoder les élèves allophones, et ces traductions sont malheureusement de moins bonne qualité, ce qui fait en sorte que leurs qualités psychométriques sont souvent questionnables. De plus, l'étude rapporte également un nombre très limité d'instruments qui sont à la fois culturellement et linguistiquement appropriés qui peuvent être utilisés auprès d'ÉII et de minorités culturelles et linguistiques, ce qui donne peu de données comparables à celles fournies par les instruments normalement administrés dans la langue dominante de l'école.

En contexte québécois, l'utilisation d'outils linguistiquement et culturellement appropriés est encore plus complexe. Une étude de Gaul Bouchard et al. (2009) avait comme objectif de répertorier les outils disponibles en français pour l'évaluation du langage et de la parole des enfants francophones nord-américains, en plus d'évaluer les caractéristiques psychométriques de certains des outils formels répertoriés. Les résultats de l'étude montrent que parmi le 110 outils répertoriés, seulement un très faible nombre d'entre eux ont été développés spécifiquement pour les enfants francophones nord-américains. De plus, la majorité des outils qui ont été répertoriés au cours de cette étude ont été conçus en Europe, où la population pédiatrique se démarque grandement de la population pédiatrique québécoise, notamment en ce qui a trait au contenu enseigné, à l'utilisation du vocabulaire ainsi que les différences marquées entre les systèmes d'éducation québécois et français (Gaul Bouchard et al., 2009). L'utilisation d'outils développés et normalisés dans des contextes différents engendre des limites psychométriques importantes, mais engendre des obstacles supplémentaires concernant l'évaluation des ÉII.

On constate ainsi que les outils auxquels ont recours les professionnels impliqués dans les processus évaluatifs afin d'évaluer des élèves issus d'immigration et de minorités culturelles sont plutôt limités. Le recours aux outils formels, bien que nécessaire afin d'assurer la rigueur du processus évaluatif (Borri-Anadón, 2014) ainsi que son uniformité et son objectivité (Borri-Anadón, 2016) ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté scientifique, puisque ces outils pourraient contribuer à sous-estimer la performance des ÉII (Hart, 2009; Abedi, 2002; Ortiz, 1997).

D'un autre côté, certains auteurs affirment qu'ils sont nécessaires et qu'une standardisation de ces outils auprès de populations minoritaires serait souhaitable (Adler, 1990), mais d'autres écrits rapportent une faible qualité de la traduction des questionnaires ainsi que leurs qualités psychométriques questionnables, en plus d'un nombre restreint d'instruments culturellement et linguistiquement appropriés pouvant être utilisés auprès d'enfants allophones qui peuvent être comparables aux instruments normalement utilisés à l'école (Brown et al., 2007). De plus, la situation se complexifie en contexte québécois, où le nombre de tests pouvant être utilisés auprès des ÉII est encore plus restreint puisque la majorité des outils formels utilisés sont des emprunts de tests qui ont été développés et normalisés en France et aux États-Unis, ce qui ajoute des limites psychométriques importantes.

C'est ainsi que nous constatons que nos diverses pratiques évaluatives à l'égard des élèves issus d'immigration, par le biais des instruments et des outils formels, ne sont pas toujours adaptées à la réalité des élèves issus d'immigration; pratiques évaluatives inclusives difficiles à mettre en œuvre (Borri-Anadón, 2014; 2015), absence de consensus à l'égard des pratiques à privilégier (Borri-Anadón et al., 2017) et l'accès aux services tributaire d'un diagnostic (Bauer et Borri-Anadón, 2021; Borri-Anadón et al., 2015; Deniger et al., 2016) ne sont que certains problèmes relevés. À notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée spécifiquement sur l'impact sur l'élève et son bien-être, et c'est ce que nous tenterons d'effectuer au cours de cette recherche.

2.3.4 Les étiquettes et leurs répercussions sur le bien-être

Nous nous sommes penchés plus haut sur le potentiel discriminatoire des pratiques évaluatives et des outils d'évaluation, mais il est également pertinent de se pencher sur les enjeux liés au diagnostic même. À la suite du processus d'évaluation, un élève recevant un statut d'ÉHDAA, peu importe son statut migratoire, se verra attribuer une certaine étiquette. L'élève issu d'immigration étant identifié comme ÉHDAA doit vivre avec le fardeau d'une double étiquette, soit celle d'élève à besoins particuliers et celle d'immigrant. La présence de l'étiquette est en quelque sorte fondamentalement paradoxale, puisque certaines ont été créées pour identifier et aider les gens dans le besoin, tandis que d'autres ont été créées pour séparer et isoler.

Bien que notre système scolaire s'inscrive au sein d'un paradigme inclusif, l'enjeu de l'inclusion scolaire ici ne s'articule pas nécessairement autour d'une intégration en classe ordinaire ou en classe adaptée, mais plutôt sur la représentation que l'on se fait de la diversité au sein d'une école et d'une salle de classe, représentant une diversité autant au plan culturel que sur le plan des caractéristiques humaines cognitives et physiques, ainsi que des besoins éducatifs variés.

Selon Becker (1952), les étiquettes peuvent influencer à la fois les perceptions de l'individu par rapport à lui-même, mais également les perceptions que les autres membres de la société auront à l'égard de l'individu. Les étiquettes, selon Becker (1952), sont apparues alors qu'une majorité d'individus, principalement des Occidentaux blancs, ont décidé que certains comportements étaient vus comme étant hors norme, et les individus qui n'y adhèrent pas sont dès lors considérés comme étant « déviants ». Il fait également part du pouvoir des mots qui peuvent être associés aux étiquettes : l'étiquetage d'une personne identifiée comme étant « déviante » peut agir comme une prophétie autoréalisatrice et de compte fait renforcer les comportements reprochés chez les personnes étiquetées (Becker, 1963). De plus, certains écrits rapportent que le fait d'assigner une étiquette de personne « handicapée » à quelqu'un lui assigne une identité simplificatrice, en plus de renforcer les dissimilitudes et maintenir une certaine ségrégation au nom d'un droit à la singularité (Gardou, 2001).

Pour des élèves issus d'immigration qui portent déjà l'étiquette « d'immigrant », le danger d'internalisation de biais, de stéréotypes et de préjugés est encore plus préoccupant (Gold et Richards, 2012). D'ailleurs, plusieurs études affirment à leur tour les répercussions négatives des étiquettes : problèmes d'estime de soi (Harry et Klingner, 2014), stigmatisation de la part des pairs et des enseignants et sous-estimation des capacités (Barga, 1996) ne sont que quelques conséquences nommées par les études consultées.

Gardou (2001) rapporte également dans ses écrits l'importance de l'influence de notre regard, ou dans le cas de notre étude, du regard des divers acteurs du milieu éducatif que côtoient les élèves à besoins particuliers, et de l'influence de leur regard sur la construction identitaire de ces élèves. Il relève que la personne touchée par le handicap vit de manière très forte la relation à autrui, et intériorise particulièrement la manière dont il est perçu. Ce faisant, le regard des autres, la

discrimination et la stigmatisation vécue par les personnes en situation de handicap peut-être particulièrement violentes, et par le fait même, affecter leur bien-être.

2.3.4.1 La construction des étiquettes

Nous avons abordé, dans la section ci-haut, l'impact que peut avoir la présence d'un statut d'ÉHDAA mais il importe aussi de se pencher sur les discriminations ethnique et culturelle, ainsi que sur la présence d'événements racistes pouvant se produire au sein d'une école. Les élèves issus d'immigration ayant un statut d'ÉHDAA vivent avec une double étiquette : celle « d'immigrant », et celle d'ÉHDAA et il est important de comprendre toute forme de discrimination pouvant être vécue, afin d'éventuellement étudier ses impacts sur le bien-être.

Nombreuses sont les études à démontrer les liens entre la discrimination perçue et vécue par de nombreuses communautés, dont les afro-américains, sont liées à de nombreuses conséquences négatives, comme les symptômes dépressifs, une baisse de l'estime de soi et de la satisfaction à l'égard de la vie personnelle (Seaton et al., 2010; Wong et al., 2003) et une baisse de la réussite scolaire (Wong et al., 2003).

Certains écrits mettent en lumière le rôle primordial des enseignants dans le processus de construction des étiquettes, en catégorisant les élèves vus « normaux » et ceux « hors de la norme » (Devine et Kelly, 2006). L'étude de Devine et Kelly (2006) s'est penchée sur les relations de pouvoir entre les enfants, et surtout, la manière dont les concepts d'inclusion et d'exclusion sont perçus selon la diversité ethnique et de genre. Les différences physique et ethnique étaient des facteurs qui sont beaucoup ressortis au cours de cette étude, notamment par la couleur de la peau. En effet, la couleur de la peau fut utilisée comme insulte, puisque les enfants interrogés attiraient fréquemment l'attention sur les différences physiques, mettant ainsi en place des conditions propices à des jeux de pouvoir afin de prendre le dessus les uns sur les autres (Devine et Kelly, 2006). Par conséquent, de nombreux élèves issus de la diversité furent rejetés par leurs pairs. En revanche, ce phénomène fut moins marqué chez les garçons, qui eux avaient comme pôle central le sport d'équipe, ce qui laissait un peu moins de place à la discrimination par la couleur de la peau. En somme, cette étude constate que les enfants eux aussi sont victimes de jeux de pouvoir, en s'inspirant de discours basés sur les concepts de normalité et d'altérité afin de justifier leurs

pratiques d'inclusion et d'exclusion, notamment par la couleur de la peau ou l'appartenance à certains groupes minoritaires. De compte fait, les élèves issus de l'immigration ne sont pas à l'abri du rejet par les pairs; si l'on conjugue cette étiquette de « minorité ethnique » à celle d' « handicapé », le potentiel des répercussions sur le bien-être de l'élève s'alourdit.

Comme mentionné plus haut, plusieurs études se sont penchées sur la discrimination vécue par les élèves issus de minorités culturelles à l'école. Certains écrits se sont penchés sur la discrimination culturelle vécue par les pairs (Devine et Kelly, 2006), tandis que nous nous attarderons ici davantage au rôle des enseignants dans la discrimination de ces élèves.

Aux États-Unis, la disparité de réussite scolaire des élèves noirs et blancs est particulièrement marquée. Par ailleurs, on affirme que de nombreux enseignants blancs sont mal préparés à travailler avec des élèves afro-américains; on dénote notamment une incompréhension culturelle ou une indifférence de leur part, tandis que d'autres écrits avancent que l'écart entre les élèves noirs et leurs enseignants blancs est notamment exacerbé par un « conditionnement social qui cultive des attitudes négatives réelles envers les étudiants noirs » (Douglas et al., 2008, p.49). L'étude de Douglas et al. (2008), elle, s'est penchée sur l'impact des enseignants blancs sur la réussite scolaire des élèves noirs du secondaire aux États-Unis, plus précisément sur le rôle facilitant (ou non) des enseignants blancs, de l'opinion des enseignants blancs et leur réponse aux besoins éducatifs des élèves noirs, et enfin, des perceptions des élèves noirs à l'égard de leurs enseignants blancs. À l'issue de cette étude, la notion de respect fut un des thèmes les plus récurrents. Plusieurs élèves interrogés ont rapporté avoir vécu au moins une situation auprès d'un enseignant blanc où ils ne se sentaient pas respectés en raison de la couleur de leur peau. Les stéréotypes ont aussi pris une grande place au sein des analyses effectuées; plusieurs élèves sentaient que leurs enseignants avaient une perception négative et des préjugés à leur égard, en raison de la couleur de leur peau et des vêtements qu'ils portent. Les élèves ont également mentionné que ces stéréotypes étaient ressentis au quotidien, et cela pouvait rendre très difficile la relation entre les élèves et les enseignants. Enfin, la troisième dimension frappante à cette étude concernant cette fois l'administration de l'école plutôt que les enseignants. Les élèves ont confié sentir que la direction de l'école ne mettait pas d'efforts afin de cultiver une relation auprès des élèves afro-américains, et que ces mêmes élèves atterrissaient souvent dans les bureaux de la direction pour les mauvaises

raisons. Malgré les perceptions et les expériences négatives vécues par les élèves noirs avec leurs enseignants et leurs directeurs blancs, les élèves sont somme toute heureux dans leur environnement (Douglas et al., 2018). Certes, il s'agit tout de même d'un problème persistant, et demeure que des solutions doivent être mises en place.

On constate ainsi que de nombreux participants rapportent avoir vécu l'étiquetage de manière négative, autant par rapport à la couleur de leur peau ou à leur diagnostic, en plus d'avoir été victimes de discrimination et de stigmatisation. L'étude de Barga (1996) n'aborde toutefois pas le statut migratoire des élèves, alors il aurait été pertinent de savoir si les élèves avaient été victimes de certains préjugés supplémentaires (p. ex. confondre un trouble d'apprentissage avec l'apprentissage de la langue), et surtout, quel a été l'impact de ces préjugés sur le bien-être de l'élève. De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a combiné le statut racial de l'élève ainsi que son diagnostic, ce qui fait en sorte que nous ne connaissons pas le poids de ce double fardeau porté par les ÉII ayant un statut d'EHDA.

Ainsi, le statut ÉHDA comporte plusieurs enjeux, tant sur le plan du processus évaluatif et de son manque de pratiques inclusives (Borri-Anadón, 2014), que sur le plan des étiquettes engendrées et des impacts identitaires, il est ainsi à constater que ce statut n'est pas absent de conséquences. Nous nous attarderons donc, au prochain chapitre, à savoir comment les services offerts aux élèves à particuliers peuvent entraîner, à leur tour, leurs lots de défis.

2.3.4.2 L'identité de l'élève HDAA

Tel que nous l'avons réitéré dans la problématique, l'adolescence est une période difficile où l'identité du jeune se forge (Braconnier, 1998). Les personnes en situation de handicap, comme les élèves HDAA, vivent bien souvent de nombreuses situations de discrimination en raison de leur handicap (Chan et al., 2009). Faisant face à cette discrimination chronique dont ils sont victimes, les personnes en situation de handicap peuvent aussi subir les effets continus de cette violence dirigée vers leur identité (Watermeyer et Swartz, 2015), c'est ainsi que l'étude de l'influence de cette discrimination sur le bien-être prendra toute son importance. Toutefois, il importe d'abord de se concentrer sur la discrimination vécue en milieu scolaire afin de circonscrire davantage le contexte au sein duquel sera menée notre recherche.

À notre connaissance, rares sont les études empiriques qui abordent l'influence des étiquettes associées aux diagnostics (p. ex. troubles d'apprentissage, TDAH, etc.) sur le bien-être et l'estime de soi des élèves. Une étude américaine a été effectuée auprès d'étudiants universitaires qui, à un moment ou un autre de leurs parcours, ont été identifiés comme ayant des troubles d'apprentissages (Barga, 1996). L'étude a pris place dans une université américaine constituée d'environ 9000 étudiants, et un échantillon d'un total de 9 étudiants, âgés de 18 à 45 ans ont été interrogés dans le cadre de l'étude. Nous nous concentrerons ici sur un seul des deux objectifs de l'étude, soit celui visant à décrire les manières dont les étudiants identifiés comme ayant des troubles d'apprentissages ont, à différents moments de leurs parcours scolaires, géré leur handicap. Les étudiants qui ont participé à l'étude ont tous vécu, à un degré différent, des expériences liées à l'étiquetage (Barga, 1996). Certains répondants ont mentionné avoir vécu l'étiquetage de manière plutôt positive, puisque celle-ci leur a permis d'obtenir de l'aide appropriée et de réussir leurs études, et ont ainsi associé un sentiment de soulagement à leur trouble. D'un autre côté, certains étudiants ont raconté avoir vécu l'étiquetage de manière très négative, autant au niveau secondaire qu'au niveau universitaire. De plus, plusieurs étudiants interrogés ont affirmé être encore victimes de discrimination et de stigmatisation. Certains étudiants ont même exprimé refuser de mentionner à leurs enseignants à l'université qu'ils ont un trouble d'apprentissage à moins qu'ils n'éprouvent que des difficultés majeures et que leur réussite soit en jeu, puisqu'ils ne veulent pas que le professeur change sa vision à leur égard. Un participant a d'ailleurs mentionné qu'un directeur de département facultaire a personnellement tenté de décourager l'étudiant à poursuivre ses études dans le programme, sous prétexte qu'il ne serait pas capable de maintenir le rythme. Le même son de cloche est observable chez une autre étudiante en génie, qui, lorsqu'elle a effectué une demande d'accommodements en raison de ses troubles d'apprentissage, son professeur l'a dès lors qualifiée d'ingénieure « dangereuse » puisqu'elle pouvait mélanger des produits chimiques et produire de graves erreurs dangereuses. Ainsi, les étudiants ayant des TA qui poursuivent leurs études au niveau universitaire vivent eux aussi des discriminations en raison de leur handicap.

En ce qui a trait à la stigmatisation à l'école secondaire, une étude irlandaise effectuée dans une école secondaire (Devine et Kelly, 2006) rapporte le changement du regard porté par leurs camarades à leur égard changer complètement après avoir révélé être atteint d'un trouble

d'apprentissages, notamment dans leur attitude et leurs comportements. Cette discrimination pouvait prendre la forme d'insultes, d'accusations ainsi que de faibles attentes scolaires de la part des pairs et des enseignants, phénomène également relevé au sein d'autres écrits (Devine et Kelly, 2006). En effet, ce sont les enseignants qui détiennent en quelque sorte le pouvoir de catégoriser les élèves étant vus comme « normaux » et d'un autre côté, ceux qui se situent en dehors de la « norme » comme étant déviants (Devine et Kelly, 2006).

Ainsi, le statut ÉHDAA comporte plusieurs enjeux, tant sur le plan du processus évaluatif et de son manque de pratiques inclusives (Borri-Anadón, 2014), que sur le plan des étiquettes engendrées et des impacts identitaires, il est ainsi à constater que ce statut n'est pas absent de conséquences. Certes, les conséquences sur le plan identitaire, telles que nous les avons appréhendées, peuvent être à la fois d'origine intrinsèque, mais aussi d'origine extrinsèque, notamment en raison des configurations liées au système éducatif, ou encore liées à l'entourage de l'élève. Dans le but de cerner les processus par lesquels l'environnement de l'élève influence son vécu, nous avons choisi de construire notre recherche sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner. Ainsi, la prochaine section s'attardera au modèle théorique qui sous-tend notre recherche.

2.4 Le modèle écosystémique

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986) est le modèle théorique sur lequel nos analyses et nos réflexions se baseront tout au long de cette recherche. D'une part, l'utilisation de ce modèle sera pertinente en raison de la multitude et de la complexité des éléments analysés (p.ex. modèles de service, enjeux identitaires entourant un diagnostic, etc.). D'autre part, notre question de recherche cherche à étudier le « comment » de l'influence, soit l'étude des processus d'influence, ce qui se rapporte naturellement au modèle de Bronfenbrenner. Le recours au modèle écosystémique était donc le plus adéquat étant donné du fait que cette théorie prend en compte les multiples dynamiques sociales, familiales et scolaires, nous permettant ainsi d'étudier en profondeur les relations et les processus d'influence entre les différents systèmes.

Le modèle proposé par Bronfenbrenner (1979) met de l'avant l'écologie du développement humain, dans une perspective écosystémique. Il propose par ailleurs une vaste explication des

divers systèmes constituant l'environnement d'une personne, et met ainsi en lumière les manières dont les différents systèmes ont une influence sur la personne, et vice versa.

2.4.1 L'écologie du développement humain

Bronfenbrenner (1989) utilise le terme «écologie du développement humain» pour faire référence à l'objet d'étude de son modèle écosystémique. Il le définit comme étant

«l'étude scientifique de l'accommodation mutuelle progressive tout au long de la vie, entre un être humain actif et en croissance et les propriétés changeantes des environnements immédiats dans lesquels vit la personne en développement, car ce processus est affecté par les relations entre ces paramètres et par les contextes plus larges dans lesquels les paramètres sont intégrés» (Bronfenbrenner, 1977, p.21)

Cette définition permet ainsi de comprendre la vision de Bronfenbrenner sur laquelle se pose l'assise de la théorie; l'environnement influence le développement de l'enfant. Par ailleurs, c'est cette notion d'interaction, fondamentale à l'approche écosystémique, qui permet de mettre en lumière le processus de développement impliquant les relations dynamiques, donc bilatérales, entre une personne et son contexte. Il résume par ailleurs sa position écologique comme étant un système au sein duquel les diverses caractéristiques environnementales et individuelles sont intégrées et interdépendantes (Bronfenbrenner, 1979). D'ailleurs, un autre principe fondamental qui régit sa position écologique repose sur la composition de l'environnement d'un individu; l'environnement est composé d'un ou plusieurs systèmes emboîtés dont font partie les individus et ceux avec lesquels ces individus interagissent (Tudge et Rosa, 2020).

L'écologie du développement humain est applicable, selon Bronfenbrenner (1995), sous le modèle PPCT (Processus-Personne-Contexte-Temps). Les processus proximaux, élaborés par Bronfenbrenner, impliquent donc une interaction réciproque entre l'individu en développement et d'autres personnes qui l'entourent, et même des objets ou des symboles. Dans ces processus, Bronfenbrenner (1995) rappelle que ces derniers peuvent impliquer des activités entre les parents et les enfants, ou encore, entre l'enfant et l'enfant. D'ailleurs, les processus proximaux sont considérés comme étant de puissants prédicteurs du développement humain, et les caractéristiques

individuelles, tout comme environnementales, viennent influencer les processus proximaux (Bronfenbrenner, 1995; Tudge et Rosa, 2013). La personne comporte ses caractéristiques individuelles et biologiques, alors que le contexte est décrit comme étant les différents systèmes interreliés au sein de la vie d'une personne (Erikson et al., 2018); enfin, le temps permet une étude des temporalités de la vie de la personne. Dans la prochaine section, nous nous pencherons spécifiquement sur le contexte du modèle PPCT, soit le cœur du modèle écosystémique de Bronfenbrenner où sont regroupés les différents systèmes (Erikson et al., 2018).

2.4.2 Le modèle de Bronfenbrenner

Afin d'étudier en profondeur les interactions entre l'individu et son environnement au sein de son milieu écologique, Bronfenbrenner propose un modèle où les multiples facettes des environnements s'emboîtent les uns dans les autres. Il propose d'ailleurs de séparer les diverses facettes de l'environnement d'une personne en cinq systèmes différents, pour en ajouter un dernier quelques années plus tard. En effet, jusqu'en 1984, la théorie de Bronfenbrenner était « synchronique » : elle se concentrait sur le moment présent, sans tenir compte de la dimension temporelle. Il ajouta ainsi, quelques années plus tard, le chronosystème, afin de tenir compte de l'importance de la temporalité de la vie d'un individu (Absil et al., 2012). En parallèle avec la temporalité, un concept important mis de l'avant par la théorie de Bronfenbrenner est celui des transitions écologiques; puisque les êtres humains ne sont pas fixes à un seul environnement, leur vie peut connaître divers changements, et il les qualifie de « transitions écologiques ». Des événements de vie importants tels que l'arrivée d'un nouvel enfant, le mariage, le changement d'école, les voyages et tomber malade ne sont que des exemples de transitions écologiques, concept que Bronfenbrenner qualifie de partie intégrante inévitable du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). C'est donc par le biais de cet amalgame de systèmes interreliés et de leur mouvance chronologique que Bronfenbrenner parvient à constituer une taxonomie où l'environnement, perçu comme une multitude de systèmes imbriqués les uns dans les autres, parvient à exercer une influence sur le développement de l'individu. Nous verrons donc, dans les prochaines sections, les différents systèmes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner, soit l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème, ainsi que leurs particularités.

2.4.2.1 L'ontosystème

Le premier système du modèle PPCT, soit l'ontosystème, regroupe les dispositions individuelles et biologiques pouvant affecter le développement de l'adolescent (Bronfenbrenner et Morris, 2006), comme son âge et son sexe. On comprend que l'adolescent, par son âge, est ainsi placé dans une position de vulnérabilité en raison des changements physiologiques qu'implique la période pubertaire. Ainsi, la santé mentale et le bien-être de l'adolescent se retrouvent au sein de l'ontosystème. Enfin, il correspond à la personne du modèle PPCT de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1995; Erikson et al., 2018).

2.4.2.2 Le microsystème

Bronfenbrenner (1979) définit le microsystème comme étant un «modèle d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécues par la personne en développement dans un contexte possédant des caractéristiques physiques et matérielles particulières » (p.22). Il s'attarde d'ailleurs à la définition de « contexte », qui, pour lui, est un endroit où les différents acteurs peuvent entrer interagir en personne (p. ex. l'école, la garderie, la maison, etc.) (Bronfenbrenner, 1979). Dans un contexte où le sujet d'étude en développement est un adolescent issu d'immigration, le microsystème correspond à tous les milieux, ainsi que toutes les personnes avec lesquelles l'adolescent peut directement entrer en contact. On compte notamment sa famille, ses amis, ses pairs, les divers acteurs du milieu scolaire, et plus encore. Absil et al. (2012) relèvent par ailleurs que le nombre de microsystèmes avec lesquels une personne entre en contact tend à s'accroître alors que l'adolescent grandit.

2.4.2.3 Le mésosystème

Le mésosystème, lui, correspond à un ensemble de microsystèmes différents auxquels la personne en développement participe (Bronfenbrenner, 1979) qui ont été mis en interrelation, par le biais d'échanges et de communications (Absil et al., 2012). Pour un adolescent, par exemple, les mésosystèmes peuvent comprendre les relations entre l'école, la famille et la communauté et les relations entre l'élève et son orthopédagogue. Nous pouvons ainsi résumer le mésosystème comme étant le lien et les relations entre l'ensemble des microsystèmes d'une personne (Shelton, 2018).

2.4.2.4 L'exosystème

L'adolescent (ou toute personne) en développement n'est pas toujours un participant actif de l'exosystème, mais cela ne signifie pas qu'il n'est pas affecté par celui-ci pour autant (Bronfenbrenner, 1977). En effet, ce système correspond aux divers milieux où les événements peuvent exercer une influence sur le développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1977), malgré le fait que les acteurs des microsystèmes ne soient pas directement présents au sein du système. L'auteur donne en exemple, dans sa théorie, le climat au travail du père ou de la mère, les activités parascolaires organisées par la commission scolaire, le réseau d'amis des parents, et bien plus encore. Le lien entre l'exosystème et le développement de l'enfant peut être complexe à démystifier; par exemple, advenant que les parents n'aient pas un cercle d'amis bien développé et qu'ils souffrent beaucoup de solitude, leurs attitudes et leurs comportements, qu'ils soient positifs ou négatifs, auront nécessairement des répercussions sur leurs enfants, et donc, sur leur développement et leur bien-être. Dans le cadre de notre recherche, le rapport à l'institution scolaire, au processus de catégorisation et les modèles de service dont ils bénéficient feront partie de l'exosystème étudié. On peut ainsi regrouper, dans le cadre de l'exosystème, le système éducatif québécois et le paradigme d'intégration et de *mainstreaming* qui façonnent les modèles de service ainsi que les règlements établis par les centres de services scolaires (CSS).

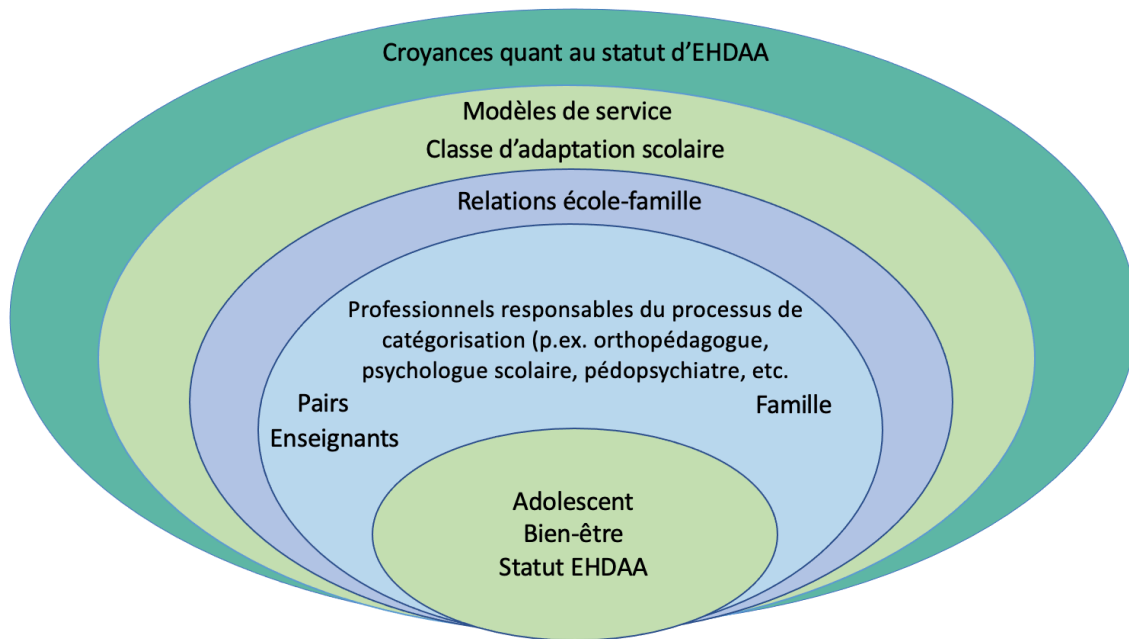
2.4.2.5 Le macrosystème

Quant au macrosystème, il représente le système où l'ensemble des autres systèmes nommés se chevauchent. Bien que son impact sur le développement de l'adolescent puisse sembler difficile à identifier, le macrosystème eut tout de même avoir des répercussions importantes sur son développement et son bien-être. Paat (2013) évoque en exemple le fait que les familles immigrantes soient socialement désavantagées dans leur société d'accueil, étant donné leur manque de familiarité avec la culture dominante, les normes sociales et les pratiques. On comprend ainsi que le macrosystème fait référence aux valeurs, aux normes sociétales, aux idéologies, etc. (Bronfenbrenner, 1994). Dans le cadre de notre recherche, le macrosystème consiste en les valeurs et le regard de la société quant aux élèves HDAA et à l'évaluation et à la catégorisation des difficultés scolaires et personnelles.

2.4.2.6 Le chronosystème

Le chronosystème, quant à lui, regroupe donc les temporalités présentes dans la vie l'individu, autant liées à son histoire familiale et personnelle que l'époque dans laquelle vit cet individu. On relève également la présence d'une temporalité spécifique à chaque système, et celle-ci interagit avec celles des autres systèmes (Absil et al., 2012). L'étude du chronosystème, dans notre recherche, sera abordée sous l'angle de la perception de l'élève par rapport à son statut EHDA et à son classement en adaptation scolaire. Cela se traduira ainsi par une attention à l'évolution en regard du statut HDAA de l'élève, de son évaluation et de son placement en classe d'adaptation scolaire. Nous pouvons ainsi conclure en réitérant la place centrale qu'occupera l'approche systémique dans notre étude. Ce sont les divers systèmes de Bronfenbrenner qui nous aideront à documenter les impacts du processus de catégorisation de l'élève HDAA ainsi que les manières dont cette approche et les étiquettes qui y sont associées peuvent influencer le bien-être de l'élève. L'ontosystème tiendra compte de l'adolescent lui-même et ses caractéristiques biologiques, son bien-être, sa santé mentale et son statut d'EHDA. Nous nous attarderons également, dans le cadre de notre recherche, sur les diverses manières dont les nombreux acteurs du microsystème, comme les enseignants de l'adolescent, sa famille, ses pairs, ainsi que tous les professionnels impliqués dans le processus d'évaluation et présents dans les modèles de service du microsystème influencent le bien-être de l'adolescent. L'influence du mésosystème sur l'ontosystème sera également étudiée, notamment en se penchant sur les diverses manières dont les relations entre l'école et la famille peuvent influencer le bien-être de l'adolescent. Ensuite, l'influence de l'exosystème, qui, dans notre étude, sera constitué des modèles de service chez les élèves HDAA, peuvent influencer l'ontosystème. Nous terminerons également en touchant à l'influence du macrosystème, soit des répercussions des perceptions de la société et de l'adolescent par rapport aux divers diagnostics HDAA sur leur bien-être. La figure 3 ici-bas représente l'application du modèle écosystème de Bronfenbrenner dans notre étude.

Figure 5 : Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner dans notre étude (Béland, 2023)



2.5 Synthèse du cadre théorique et objectifs spécifiques de recherche

À la lumière du cadre de référence, cette recherche abordera notre objet d'étude, le bien-être, selon une perspective systémique afin de répondre à notre question générale de recherche, qui, rappelons-le, visait à documenter les manières dont l'approche catégorielle, les modèles de service et les étiquettes peuvent influencer le bien-être d'adolescents issus d'une première génération d'immigration en adaptation scolaire.

Nous constatons d'emblée que la pertinence d'une perspective systémique revêt son importance, notamment en raison de la complexité de notre objet d'étude et de la visée de notre recherche, celle d'étudier l'influence d'un système éducatif particulier sur le bien-être d'un élève spécifique. Cet objet, soit le bien-être, sera abordé dans une perspective qui se penchera à la fois sur la perception subjective de l'élève par rapport à son bien-être, mais également sur le fonctionnement psychologique et social de l'élève, en consultant notamment l'élève et son enseignant à cet égard. En ce qui a trait aux études empiriques existantes sur l'approche catégorielle, nous constatons qu'il s'agit d'une logique contribuant non seulement à la lourdeur administrative en ce qui concerne les regroupements d'élèves HDAA dans les écoles québécoises (CDPDJ, 2018), mais contribue aussi

à perpétrer un système scolaire où le financement de l'adaptation scolaire reproduit des inégalités (Parrish, 2002; Bélanger et Taleb, 2006).

En ce qui concerne le statut d'ÉHDAA, les processus et outils évaluatifs ainsi que les modèles de service qui en suivent, nous relevons la place importante entourant les enjeux et le potentiel discriminatoire des pratiques évaluatives envers les ÉII; que ce soit concernant le manque de pratiques inclusives en évaluation (Borri-Anadón, 2014), le manque de précisions ministérielles (Bahkshaei, 2013) à cet égard, ou encore les outils évaluatifs non culturellement appropriés (Hart, 2009). De plus, les études empiriques concernant les impacts potentiellement discriminatoires des diagnostics (Gold et Richards, 2012; Harry et Klingner, 2014) et des modèles de service (Barga, 1996; Rosvall, 2020) nous montrent également l'importance de se pencher sur les potentiels impacts sur le bien-être d'élèves HDAA issus de l'immigration.

De plus, nous constatons également que la nécessité de l'étude du bien-être revêt ainsi toute son importance. Le potentiel discriminatoire de nos pratiques en milieu scolaire auprès des élèves HDAA (p. ex. difficultés à mettre en place des pratiques évaluatives inclusives (Borri-Anadón, 2014), outils d'évaluation non appropriés, modèles de service, etc.), conjugués au potentiel discriminatoire qui accompagne le statut d'ÉHDAA (p. ex. discrimination, baisse des attentes scolaires, etc.) et au statut migratoire, et au statut migratoire, il nous semble pertinent de nous pencher sur le vécu des élèves HDAA issus d'immigration qui sont exposés à de nombreux facteurs pouvant engendrer une certaine discrimination, et dès lors, avoir un impact sur leur bien-être. Notre objectif général de recherche, lui, sera de documenter et décrire de quelle manière le processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles, l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées ainsi que les modèles de services en place peuvent avoir une influence sur le bien-être d'adolescents de première génération d'immigration en classe d'adaptation scolaire au secondaire.

Ainsi, trois objectifs spécifiques à notre recherche peuvent être dégagés afin de guider notre travail sur le terrain ainsi que notre analyse des données :

1. Documenter et décrire les manières dont le processus de catégorisation de l'élève HDAA peut influencer le bien-être d'adolescents de 1^{re} génération d'immigration fréquentant une classe d'adaptation scolaire au secondaire.
2. Documenter et décrire les manières dont les modèles de service peuvent influencer le bien-être d'adolescents de 1^{re} génération d'immigration fréquentant une classe spécialisée d'adaptation scolaire au secondaire.
3. Documenter et décrire les manières dont l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées peuvent influencer le bien-être d'adolescents de 1^{re} génération d'immigration fréquentant une classe spécialisée d'adaptation scolaire au secondaire.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

En vue d'être en mesure de répondre aux trois objectifs spécifiques dégagés plus haut, la mise en place d'une méthodologie rigoureuse et explicite s'imposait. Dans le cadre de ce chapitre, nous débuterons par aborder le type de recherche et de méthodologie dont il sera question dans cette étude. Ensuite, nous nous pencherons sur la population concernée ainsi que l'échantillon visé, pour terminer avec les outils de collecte de données et les limites rencontrées.

3.1 Les orientations méthodologiques de la recherche

Afin de répondre à nos objectifs de recherche, l'utilisation d'une démarche qualitative est préconisée dans le cadre de cette étude. La démarche qualitative permet d'étudier en profondeur les spécificités de notre objet d'étude, qui, par sa complexité, comporte de nombreux aspects : le bien-être, le processus de catégorisation, l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées ainsi que les modèles de service. Notre objet d'étude est également dynamique, dans la mesure où il n'est pas figé à un état, et la méthodologie qualitative permet d'étudier son influence sur le bien-être. Par ailleurs, cette méthodologie permettra non seulement d'analyser de manière rigoureuse et précise les spécificités de notre objet d'étude énoncé plus haut, mais rend aussi possible l'investigation de celui-ci dans son contexte naturel de manière systémique (Gagnon, 2012).

Cette méthodologie qualitative s'opérationnalise par le recours à l'étude de cas, qui offre la possibilité de saisir l'unicité de chaque cas, et ainsi de dégager ce qui est commun en ce qui concerne l'influence de la manière avec laquelle les processus de catégorisation, l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées ainsi que les modèles de service influencent le bien-être. Afin d'être en mesure de saisir l'unicité de plusieurs cas, le recours à une étude de cas multiple s'impose. Malgré la présence d'une multitude de méthodes de recherche qualitative, l'étude de cas, soit « l'exploration approfondie à partir de perspectives multiples de la complexité et de l'unicité d'une personne dans un contexte réel » (Simons, 2009, p.21), est l'approche la plus adéquate à notre étude. Puisque nous étudions notre objet d'étude dans un contexte authentique, c'est-à-dire le bien-être de l'élève dans son milieu scolaire, l'étude de cas, dans une perspective systémique, offre la possibilité d'étudier les interactions entre l'environnement et notre élève.

Le cas, qui consiste en un adolescent de première génération d'immigration ayant un statut d'ÉHDAA, fut approfondi par le biais de la triangulation des données afin d'assurer la validité de nos résultats. En effet, ce concept de la triangulation vise à renforcer la validité des résultats (Denzin, 1978) et permettra d'accéder à diverses perspectives en regard à notre objet d'étude (Bryman, 2006). Ce faisant, nous avions initialement prévu de croiser trois regards distincts dans le cadre de notre recherche; celui de l'adolescent, de son enseignant titulaire ainsi que celui de ses parents, afin de s'assurer de la validité des données sur notre sujet. Certes, des limites méthodologiques rencontrées qui seront abordées plus tard ont réduit la triangulation à l'unique croisement des regards de l'adolescent et de son enseignant. Cette rencontre des diverses sources de données sur un même sujet prendra la forme, dans le cas de notre étude, de l'influence du processus de catégorisation, des étiquettes et du modèle de service sur le bien-être de l'adolescent HDAA issu d'immigration.

Afin d'assurer une variété de données ainsi que leur concordance (Yin, 2009), celles-ci seront récoltées auprès de différentes sources (Benbasat et al., 1987; Eisenhardt, 1989; Yin, 2009), soit les élèves et leur enseignant. Cette vérification systématique des données auprès de différentes sources (Woodside et Wilson, 2003; Baxter et Jack, 2008) fut effectuée afin d'être en mesure de parvenir à une triangulation des données, notamment pour s'assurer de leur rigueur. De plus, la triangulation nous permettra de dépasser certaines limites de notre objet d'étude, comme le fait de

ne pas figer le bien-être à un moment précis; le fait d'avoir recours à la perception des enseignants sur le processus d'évaluation subi par l'élève peut non seulement permettre de pallier des oublis à cet égard, mais nous permet aussi de dépasser la simple perception subjective de l'élève par rapport à son bien-être.

La reconnaissance dont jouit l'apport méthodologique de l'étude de cas en raison de son examen des données en profondeur est indéniable (Fortin, 2010). Toutefois, l'étude de cas repose sur un nombre souvent limité de participants, pouvant ainsi soulever des questions au plan de la rigueur scientifique et de la validation de ses résultats (Alexandre, 2013). Ce faisant, afin de représenter diverses réalités vécues par les élèves, nous avons eu recours à l'étude de cas multiple, qui elle, a pour but de tirer des conclusions à partir d'un ensemble de cas (Gagnon, 2008). Cela nous a offert la possibilité de brosser un portrait plus juste à l'égard de notre objet d'étude, en présentant une description du contexte dans lequel se déroule notre étude, qui est à la fois riche, mais aussi en mesure de présenter la profonde structure des divers comportements sociaux (Light, 1979). Initialement, un nombre de cinq cas fut visé, mais des limites méthodologiques liées au recrutement des participants ont restreint notre corpus à trois cas. Bien que le nombre de cas recommandé pour une étude de cas oscille de quatre à dix cas (Eisenhardt, 1989), le court échéancier d'un projet de deuxième cycle ne nous offrait malheureusement pas une telle possibilité, en plus des difficultés de recrutement rencontrées.

3.2. Population

La population de notre recherche est constituée d'adolescents immigrants de première génération d'immigration ayant été catégorisés comme EHDAA. Selon l'Organisation mondiale de la Santé (2021), l'adolescence se définit comme une « période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans ». Le statut d'immigration, quant à lui, est défini par le ministère de l'Éducation selon trois éléments : le lieu de naissance de l'élève, qui est obligatoire à déclarer, ainsi que les lieux de naissance du père et de la mère, qui eux, ne sont pas obligatoirement déclarés par les parents (MELS, 2014). On y définit donc les ÉII comme étant ceux et celles qui sont nés à l'extérieur du Canada (première génération), tandis que ceux qui sont nés au Canada ayant au moins un des deux parents nés à l'étranger sont considérés comme appartenant à la deuxième génération (MELS, 2014). La dernière particularité de notre

population, elle, concerne la catégorisation d'ÉHDAA. Comme réitéré au sein du précédent chapitre, les élèves identifiés HDAA sont, selon le MELS (2007), des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, vivant avec un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

3.3 Échantillon, critères d'inclusion et recrutement

Bien évidemment, nous n'avons pas pu solliciter l'ensemble de la population visée par notre étude. Afin de nous arrimer à la méthodologie qualitative de notre recherche, nous avons décidé d'avoir recours à une méthode d'échantillonnage non aléatoire répondant à des critères spécifiques (Fortin, 2006). Le choix de la méthode non probabiliste par choix raisonné fut donc utilisé afin de sélectionner les participants de la recherche en fonction de caractéristiques précises (Fortin et Gagnon, 2010) qui seront énoncées plus bas.

Avant tout, il importe de faire part de certains enjeux méthodologiques liés au recrutement qui nous ont engendré un remaniement méthodologique. En effet, notre méthodologie initiale prévoyait un entretien auprès des parents. Certes, le refus des adolescents à ce que leurs parents ne participent à l'étude, combiné à des difficultés à rejoindre les parents qui nous ont poussés à revoir, avec l'accord du jury, notre méthodologie afin de faire fi de cet entretien auprès des parents.

3.3.1 Les critères de participation

Le premier critère de participation concerne le statut ÉHDAA de l'élève. Ce statut a besoin d'avoir été émis au Québec, afin de permettre la documentation et la description du processus d'évaluation adopté par l'école québécoise et de déterminer ainsi s'il a eu ou non un impact sur le bien-être de l'élève et si oui, le décrire. De plus, l'élève doit être issu d'une première génération d'immigration, puisque nous étudions les répercussions de nos objets d'étude sur le bien-être de ces élèves. De plus, les élèves choisis doivent être en mesure de communiquer à l'oral avec aisance afin de mettre l'impact de leur statut d'ÉHDAA sur leur estime de soi et leur bien-être. En ce qui concerne les critères relatifs à la scolarisation de l'adolescent, celui-ci doit être scolarisé entre la première et la cinquième secondaire. En ce qui concerne les parents, peu de critères étaient établis, puisque ceux à relatifs à l'adolescent ont permis ainsi de contacter les parents. Le seul critère spécifique aux parents est celui d'habiter avec l'enfant au moins une semaine sur deux (en garde partagée) ou à temps plein, afin d'être en mesure de se prononcer sur le fonctionnement social de l'enfant et sur

son bien-être au quotidien. Enfin, le seul critère relatif aux enseignants est d’avoir une bonne connaissance de l’élève et de sa situation, ainsi que de le côtoyer à raison d’un minimum de trois heures par semaine en classe. Le tableau 2 ici-bas représente un résumé des critères d’inclusion.

Tableau 2 : Critères d’inclusion (Béland, 2023)

CRITÈRES D’INCLUSION	
ENTRETIEN	CRITÈRES
ÉLÈVES	<ul style="list-style-type: none"> -Appartenir à une première génération d’immigration -Avoir un statut d’ÉHDAA -Être scolarisé en classe d’adaptation scolaire dans une école ordinaire -Être scolarisé entre la 1^{re} et la 5^e secondaire -Être en mesure de communiquer à l’oral avec aisance -Avoir une bonne capacité d’introspection
ENSEIGNANTS	<ul style="list-style-type: none"> -Être l’enseignant titulaire de l’élève et/ou le côtoyer un minimum de trois heures par semaine en classe -Bien connaître l’élève, ses forces et ses difficultés

En bref, nous venons de présenter les différentes particularités de notre population, les critères de participation ainsi que le processus de recrutement qui ont été régis afin de recruter nos participants. Nous verrons donc, dans la prochaine section, les outils qui seront employés afin d’effectuer notre collecte de données.

3.5 Outils de collecte de donnée

Tel que nous l’avons réitéré plus haut, les principaux éléments d’intérêt de notre étude sont l’influence du processus de catégorisation, du modèle de service ainsi que de l’approche catégorielle et des étiquettes qui y sont associées sur le bien-être des adolescents EHDAA scolarisés en adaptation scolaire et issus de première génération d’immigration. Le recours à l’étude de cas comme approche méthodologique s’accompagne de nombreux dispositifs de collecte de données (Barlatier, 2018), mais l’entretien semi-dirigé est le dispositif privilégié dans cette recherche afin d’obtenir des données relatives à ces différents éléments.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous avons effectué des entretiens semi-dirigés auprès des élèves, notamment afin d'obtenir des informations concernant leur perception subjective de leur propre bien-être, mais également auprès de leurs enseignants afin d'obtenir une perception autre que la perception subjective du jeune. L'entretien individuel semi-dirigé fut sélectionné, puisqu'il permet d'obtenir des informations détaillées sur un sujet donné (Savoie-Zajc, 2009) et permet de conserver la complexité de l'expérience de la personne (Van der Maren, 2010). Dans le cadre de notre recherche, l'entretien individuel semi-dirigé est d'autant plus pertinent puisqu'il permet non seulement d'aller étudier la perception subjective du bien-être de notre élève au cours de son entretien, mais les manifestations du bien-être psychologique sont aussi accessibles grâce aux perceptions de l'élève et de son enseignant.

Cette technique de collecte de données fut notamment sélectionnée en raison de la richesse du contenu qu'elle permet d'acquérir (Fortin et Gagnon, 2010), ce qui sera primordial pour l'atteinte de l'objectif principal de cette recherche, qui, rappelons-le, vise à documenter et à décrire les manières dont les processus et les outils d'évaluation, le diagnostic et les modèles de services ont un impact sur le bien-être d'adolescents EHDAA issus d'immigration pourra être atteint par le biais d'entretiens semi-dirigés. Notre objet d'étude pourra donc être abordé sans restrictions, et les participants auront un espace libre d'élaborer de manière rigoureuse leurs réponses. Il faut toutefois tenir compte de certaines limites inhérentes à l'entretien semi-dirigé afin d'obtenir une validité optimale des données.

Par ailleurs, notre recours à des entretiens auprès des enseignants facilitera l'obtention d'informations sur ce processus afin de déterminer s'il a eu un impact sur le bien-être des élèves ou non. Ensuite, nos données recueillies à l'égard de l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées permettront d'évaluer les répercussions sur le bien-être des élèves. L'entretien avec l'élève, lui, permettra de mettre en valeur sa perception subjective par rapport à son bien-être tandis que l'entretien auprès de son enseignant facilitera un regard sur les déterminants du fonctionnement social et psychologique de l'élève qui font aussi partie de son bien-être. Enfin, nous recueillerons des données concernant les modèles de service auxquels les élèves ont droit, et les modalités entourant l'aide qui leur est octroyée.

En résumé, nos entretiens auprès des élèves et de leurs enseignants permettent de recueillir les deux perceptions différentes afin de décrire de manière plus réaliste les impacts du modèle de service et de l'approche catégorielle sur le bien-être des élèves, en bénéficiant du point de vue de leurs enseignants sur leur bien-être en contexte d'apprentissage et en contexte social. Les entretiens auprès des élèves et des enseignants pourront davantage nous éclairer par rapport aux relations avec les camarades de classe, le sentiment de contrôle de son milieu, l'acceptation de soi (Ryff, 1989) et aussi la satisfaction de l'élève à l'égard de sa vie (Diener, 1984). Notre méthodologie initiale prévoyait le recueil des perceptions des parents à l'égard des relations interpersonnelles de l'élève et de son fonctionnement au sein du modèle de service. En effet, notre objectif du croisement des trois regards (élève, enseignant, parent) autour d'un même cas nous aurait facilité l'obtention d'une vision globale du bien-être de l'élève, nous permettant de dépasser les limites de notre objet d'étude. Certes, le croisement du regard de l'élève et de son enseignant fut tout de même très riche grâce à la diversité de leurs points de vue, apportant des visions à la fois distinctes et complémentaires.

En bref, nous avons pu constater que le recours à l'étude de cas multiple, qui permet un examen en détail de notre cas (Gagnon, 2008), devient alors la méthodologie la plus pertinente afin de se pencher sur notre objet d'étude, qui, par sa complexité et son dynamisme, nous permettra non seulement d'analyser de manière rigoureuse et précise les divers objectifs de notre étude, en plus de les investiguer dans leur contexte naturel de manière systémique (Gagnon, 2012).

3.5.1 Analyse des données

Les données recueillies à partir de six entretiens semi-dirigés, soit trois entretiens auprès des élèves et trois entretiens auprès de leurs enseignants. Les six entretiens ont été transcrits en verbatims distincts (101 pages) qui ont été analysés selon une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) basée sur une grille de codage conçue en fonction du cadre théorique et des concepts à l'étude (voir Annexe 1).

D'abord, le processus de catégorisation fut analysé au regard de plusieurs indicateurs, notamment la présence d'affects positifs dans la vie de l'élève (Andrews et Whitley, 1974; Diener, 1984; Deci et Ryan, 2006), la présence d'affects négatifs (Emmons, 1986) ainsi que la présence de sentiments

de bien-être émotionnel. Pour ce faire, des questions sur la baisse d'estime de soi sur le vécu du processus et des changements chez l'élève à la suite de celui-ci ont été posées afin de faire les liens avec les éléments théoriques et conceptuels énoncés ci-haut. Ensuite, afin d'évaluer les impacts du modèle de service sur la vie du jeune, des questions quant au vécu du modèle de service et ses répercussions sur la vie scolaire et personnelle du jeune ont pu faire ressortir des données à plusieurs égards : la satisfaction à l'égard de sa vie scolaire et personnelle (Diener, 1984), la présence de sentiments de bonheur dans la vie de l'adolescent (Keyes, 2006) ainsi que la qualité de ses relations interpersonnelles (Ryff, 1989; Ryff et Keyes, 1995), indicateurs du bien-être psychologique et subjectif. Finalement, la documentation de l'impact de l'approche catégorielle et des étiquettes qui y sont associées se manifestera notamment à l'égard de relations interpersonnelles de l'élève (Ryff, 1989; Ryff et Keyes, 1995) de son acceptation de soi (Ryff, 1989) et de son estime de soi (Keyes, 2006), en croisant les regards de sa perception subjective et des manifestations évoquées par l'enseignant.

3.6 Recrutement des participants

À la lumière de notre méthodologie initiale, un total de cinq cas distincts étaient prévus, chaque cas étant soutenu par trois entretiens : un entretien seul avec l'élève, un entretien semi-dirigé auprès de ses parents et un autre auprès de son enseignant. Après l'obtention du certificat d'éthique du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP de l'Université de Montréal en novembre 2021 et celui du CSS Marguerite-Bourgeoys en octobre 2021, nous avons tout de suite entamé notre processus de recrutement en sollicitant d'abord des directions d'écoles secondaires de ce même CSS. Notre recrutement s'est avéré plutôt fastidieux en raison d'une recrudescence de la Covid-19, et le recrutement en présentiel dans les écoles n'était plus possible à ce moment. Ainsi, notre recrutement en présentiel a pu débuter en février 2021, lorsque les règles sanitaires ont été assouplies pour la recherche. Notre sollicitation fut effectuée au sein d'une vingtaine de classes d'adaptation scolaire réparties dans 6 écoles secondaires montréalaises différentes. Certes, le recrutement fut difficile, et c'est à ce moment, avec l'accord du jury, que nous avons opté pour un changement sur le plan méthodologique : nous avons diminué le nombre de cas (de cinq à trois). Par ailleurs, les quelques adolescents ayant accepté de participer à notre recherche refusaient la participation de leurs parents au projet, ou ces derniers n'étaient pas joignables. Face à cette situation, nous avons pris la décision de retirer l'entretien auprès des

parents de notre méthodologie. Il importe aussi de préciser qu'aucun participant ne fut exclu de la recherche en raison d'un refus de participation de la part des parents.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Afin de demeurer en congruence avec les tenants de notre approche méthodologique privilégiée, notre chapitre de résultats sera séparé en trois grandes parties selon les résultats liés à nos trois participants, Alexandre, Clara et Diego. Au sein de chaque section, nous aborderons de manière distincte nos trois objectifs de recherche, qui, rappelons-le, visent à documenter et décrire le processus de catégorisation, le modèle de service qui s'en suit ainsi que l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées, et comment celles-ci peuvent influencer le bien-être d'adolescents de première génération d'immigration fréquentant une classe spécialisée d'adaptation scolaire au secondaire. L'analyse des données relatives à chaque élève tiendra compte de sa perception subjective qui sera croisée avec celle de son enseignant, toujours en phase avec notre méthodologie de triangulation des données. Enfin, chacune de nos trois sections se terminera par une conclusion permettant de faire les liens entre les éléments systémiques et les répercussions sur les diverses dimensions du bien-être affectées.

4.1. Le premier participant : Alexandre

Le premier participant, Alexandre (prénom fictif), est un adolescent de première secondaire âgé de 13 ans originaire d'un pays d'Amérique Centrale. Arrivé au Québec à l'âge de 4 ans accompagné de sa mère, il a commencé l'école dès la maternelle dans le système scolaire québécois. Il précise que son père biologique habite toujours dans son pays d'origine et qu'il entretient une relation plutôt tumultueuse avec son beau-père, le conjoint de sa mère. Selon son enseignante, Béatrice (prénom fictif), Alexandre a un plan d'intervention depuis la 3^e année du primaire et a toujours été scolarisé en classe ordinaire jusqu'à ce qu'il entre en première secondaire, où il est scolarisé en classe d'adaptation scolaire en cheminement continu. Béatrice mentionne qu'Alexandre est un élève ayant beaucoup de besoins, autant sur le plan scolaire que sur le plan affectif. Alors qu'il est en âge d'être scolarisé en première secondaire, Alexandre est plutôt scolarisé dans une classe d'adaptation scolaire de type cheminement continu, soit une classe à effectifs réduits pour les élèves ayant de graves difficultés d'apprentissage et dont les compétences des 2^e et 3^e cycles du primaire ne sont pas jugées comme étant acquises. Son enseignante mentionne qu'il a reçu un

diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et qu'il ne prend pas de médication à cet égard en raison d'un refus de ses parents. Alexandre bénéficie également de mesures d'aide particulières en français, particulièrement en écriture et en lecture, mais son enseignante n'a pas précisé de quelles mesures il s'agit.

4.1.1 Le processus de catégorisation d'Alexandre

Selon Alexandre, son processus de catégorisation s'est déroulé alors qu'il était en 4^e année primaire. A priori, il ne mentionne pas avoir vécu un processus de catégorisation à proprement parler et ne se souvient pas d'avoir été évalué par des professionnels comme des orthopédagogues ou une personne psychologue. Sur le plan ontosystémique, lorsque questionné sur la provenance de son diagnostic de TDAH, Alexandre évoque que l'on ne lui a pas expliqué le but du processus de catégorisation et ne se souvient pas qu'on lui ait dit avoir un TDAH, mais qu'il l'a plutôt découvert par lui-même en faisant des recherches :

X: Ils ne me l'ont pas dit, je l'ai su.

Y: Comment tu l'as su? Peux-tu m'expliquer?

X: Parce que, bien, il y a un prof qui m'a dit « Ah, tu as beaucoup d'énergie, peut-être que tu es TDAH! » [...] Puis j'ai cherché sur internet puis j'ai remarqué « Oh, j'ai le TDAH ».
(Alexandre, élève de CCI)

Puisqu'Alexandre n'avait pas de souvenir de ses évaluations, il fut impossible pour lui de se remémorer son état au moment de son processus de catégorisation. En revanche, l'entretien auprès de son enseignante, Béatrice, confirme que des évaluations en orthopédagogie ainsi qu'en psychologie ont eu lieu, mais elle ne peut pas confirmer leurs conclusions outre celle d'un diagnostic de TDAH puisqu'elle ne disposait pas du dossier d'Alexandre au moment de notre entretien. Certes, elle confirme qu'Alexandre fut diagnostiqué avec un TDAH alors qu'il était en 4^e année du primaire, mais qu'il fut seulement classé en adaptation scolaire à son entrée au secondaire. Même s'il n'était pas en mesure de nous parler du processus de catégorisation découlant de son classement en adaptation scolaire, Alexandre a tout de même pu raconter comment cette annonce du classement en adaptation scolaire s'est déroulée, et surtout, ce qu'il a ressenti lorsqu'il l'on lui a annoncé :

Ben elle (enseignante) m'a dit : « Alexandre, viens. Et euh, elle m'a mis dans une classe genre, mais dans un genre de bureau, puis elle me l'a dit, j'étais dévasté. C'était vraiment triste. J'étais dévasté de de tristesse et de peur [...] Je me disais que j'étais pas intelligent, que c'est pour

ça que j'allais dans cette classe. Je suis pas intelligent. [...] En 6^e quand ils m'ont annoncé ça, euh, je n'étais pas surpris, parce qu'en 6^e, je pourrais dire que j'étais le moins intelligent de la classe. (Alexandre, élève de CC1)

Par ailleurs, Alexandre mentionne qu'il était aussi très triste de ne pas pouvoir fréquenter la même école que son meilleur ami au secondaire :

[...] c'est ce qui me rendait le plus triste que j'allais pas au régulier et que j'allais au secondaire, c'est parce que mon meilleur ami, mon « bff » il changeait d'école. Il allait à l'école X. Moi, j'étais triste parce qu'on pouvait pas aller dans la même école [...]
(Alexandre, élève de classe CC1)

Ainsi, la conclusion du processus évaluatif chez Alexandre semble avoir occasionné certaines réactions. Le sentiment de tristesse rapporté dû à la rupture d'un lien significatif, celui de la perte de son meilleur ami, occasionnée par un changement d'école en raison du classement en classe d'adaptation scolaire semble avoir ébranlé notre participant. De plus, les propos évoqués par Alexandre trouvent écho chez son enseignante, Béatrice, qui, rappelons-le, n'a pas vécu ce processus avec lui :

Je pense qu'il a trouvé ça difficile. Il était super jeune, au primaire, donc il ne devait pas comprendre pourquoi il faisait ça, mais je pense que ça a clairement affecté son estime. Il avait tellement de difficultés, et de se faire évaluer, moi je pense que ça l'a beaucoup affecté. Il a dû se sentir incompetent, pas intelligent. (Béatrice, enseignante titulaire d'Alexandre)

En bref, nous avons pu recueillir que très peu d'informations à propos du processus de catégorisation vécu par Alexandre principalement puisque celui-ci s'est déroulé alors qu'il était tout jeune au primaire et n'a pas réellement de souvenir de ce processus. Certes, les propos évoqués par Alexandre à propos de sa réaction à sa catégorisation portent à croire qu'il fut tout de même ébranlé par le processus et sa conclusion.

4.1.2 Le modèle de service proposé à Alexandre

Tout au long de sa scolarité, Alexandre a reçu l'aide de divers professionnels du milieu de l'éducation, mais il n'avait jamais été classé en adaptation scolaire avant son entrée en première

secondaire. Selon son enseignante, Alexandre avait très peu d'estime de soi à son arrivée en classe de cheminement continu.

[...] je ne le connaissais pas l'année passée, mais il est arrivé au début de l'année, vraiment en disant « Moi, tu vas voir, je ne suis pas capable de gérer mes émotions, tu vas voir, les gens ne m'aiment pas. Il n'était pas capable de nommer des forces au début de l'année [...] (Béatrice, enseignante d'Alexandre)

En effet, ces propos de l'enseignante d'Alexandre sont cohérents avec la manière dont il décrit la gestion des comportements liés à son TDAH lorsqu'il n'était pas en adaptation scolaire :

Je suis capable de contrôler mon TDAH. Mais pas à 100%. Mais sinon, en 6^e, je n'étais pas capable. 0. Même pas 1%. J'étais vraiment...si je ne prenais pas ma médication, en 6^e, j'étais vraiment malade mental, je pourrais même dire ça. (Alexandre, élève de CC1)

Ceci étant dit, il est important de noter la particularité de certains vocables utilisés par Alexandre afin de décrire sa gestion de ses comportements liés à son TDAH. L'utilisation de l'expression « malade mental » pour se décrire lorsqu'il ne prenait pas sa médication laisse présager une vision plutôt péjorative à son égard, ainsi qu'une possible difficulté à accepter sa condition sans le recours à sa médication.

Sur le plan microsystemique, Alexandre exprime qu'il avait une certaine difficulté à entrer en relation avec ses pairs alors qu'il était en classe ordinaire au primaire, notamment en raison de son TDAH : *[...] ils s'éloignaient de moi parce que j'avais beaucoup d'énergie et je les gossais souvent, je pouvais pas me contrôler. Donc, oui, je n'avais pas d'amis. (Alexandre, élève de CC1)* Aujourd'hui, alors qu'il est en classe d'adaptation scolaire, Alexandre mentionne qu'il n'a plus autant de difficulté à se faire accepter par ses pairs : « Non, maintenant ils sont corrects avec moi. Ils me disent souvent « allô », c'est ça là ». Qui plus est, son enseignante Béatrice constate une belle progression chez lui depuis qu'il est scolarisé en classe d'adaptation scolaire :

[...] on essaie toujours de nommer du positif, donc là ils voient un peu la classe comme « Ah mon Dieu, je me sens bien là tu sais, c'est différent d'avant ». Puis Alexandre, ben, il ne l'a pas nommé, mais je suis convaincue qu'il se sent comme ça. (Béatrice, enseignante d'Alexandre)

Somme toute, Alexandre mentionne se sentir bien dans son école et apprécier l'environnement de la classe, même s'il n'a pas toujours envie d'aller à l'école. En outre, Alexandre mentionne plusieurs éléments qu'il apprécie de la classe d'adaptation scolaire, notamment en ce qui concerne le rythme des apprentissages en classe, le fonctionnement de la classe d'adaptation scolaire (professeur titulaire, pas de changement de classe), ainsi que la manière dont les évaluations sont présentées aux élèves :

[...] il y a beaucoup de sorties, c'est vraiment le fun. [...] Les examens se transforment en projet, c'est vraiment le fun. [...] Aussi, j'ai moins de profs, donc je ne dois pas toujours changer de classe, ça ne mélange pas mon cerveau. (Alexandre, élève de classe CCI)

Alexandre mentionne aussi que l'environnement de la classe d'adaptation scolaire ainsi que le rythme de celle-ci semblent aussi favoriser ses apprentissages : « [...] c'est vraiment calme, c'est vraiment plus le fun. [...] Maintenant, c'est plus facile pour moi l'école ». Conséquemment, l'environnement exosystémique d'Alexandre contribue à sa progression sur la gestion de ses comportements ainsi que sur la qualité des apprentissages. En outre, il exprime apprécier les sorties nombreuses, mais semble ambivalent à savoir s'il aimerait mieux être en classe ordinaire qu'en classe d'adaptation scolaire :

Je trouve ça le fun Je ne sais pas...je ne sais pas encore si j'aimerais mieux être au régulier, parce que le régulier, tu sais, c'est plus rapide. Et...je ne dis pas que je n'aimerais pas être au régulier, c'est juste que je ne le sais pas encore. [...] de toute façon, c'est la même chose, c'est juste que le régulier, ça va être plus rapide. (Alexandre, élève de CCI)

Lorsque questionné à propos des différences entre l'adaptation scolaire et la classe ordinaire ainsi que sur les services offerts en adaptation scolaire, Alexandre n'est pas tout à fait en mesure d'expliquer quels sont les outils qui l'aident et quels sont les éléments favorables à ses apprentissages et à son bien-être dans la classe d'adaptation scolaire. Certes, nous pouvons constater qu'il semble tout de même apprécier la classe d'adaptation scolaire dans son ensemble même s'il semble éprouver un dilemme entre le besoin d'un sentiment de normalité et de se sentir comme les autres au régulier et le besoin d'être dans un environnement qui correspond à ses besoins éducatifs (rythme plus lent, sans changement de classe, activités variées, etc.)

À l'école, c'est vraiment fun, [...], tsé, c'est vraiment le fun le CC, puis ça ne me dérangerait pas d'aller au régulier, mais ça ne me dérangerait pas de continuer en CC. C'est mes profs qui vont décider. (Alexandre, élève de CC1)

Selon son enseignante, le modèle de service proposé à Alexandre, soit la classe d'adaptation scolaire, est très bénéfique, ne serait-ce que sur le plan du fonctionnement de la classe :

Oui, puis je pense que le fonctionnement de la classe, c'est quand même bénéfique pour lui. Tu sais, on a des vélos stationnaires, on a une période « zen » au retour du dîner pour comme se calmer avant de commencer les notions. (Béatrice, enseignante d'Alexandre)

Béatrice évoque aussi l'importance de l'accompagnement et de l'encadrement qui sont offerts au sein de la classe d'adaptation scolaire, ce qu'elle estime grandement bénéfique pour notre participant :

[...] beaucoup d'encadrement, beaucoup d'accompagnement, donc il est bien en CC là en ce moment, d'avoir un prof qui est tout le temps après lui "oublie pas ta feuille, oublie pas tes affaires". Ça alors qu'au régulier, sa feuille, il faut qu'il aille la chercher le matin dans le local, puis après ça, ben c'est lui qui doit aller voir chacun de ses enseignants, mais là, c'est moi. Tu sais, maintenant, il part en éducation et il a oublié sa feuille, ben là je vais aller lui porter en éducation. Le prof au régulier ne fera pas ça. (Béatrice, enseignante d'Alexandre)

Elle souligne également l'importance de l'accompagnement de divers intervenants à l'école, notamment la technicienne en éducation spécialisée (TES) avec qui il semble avoir un bon lien :

[...] notre TES prend beaucoup de temps avec lui. Ils ont un bon lien puis il se confie quand même beaucoup à elle. Il a comme besoin de cette attention-là de l'adulte. Par exemple quand c'est moi, quand c'est la TES, quand c'est l'intervenant du local CP là il va beaucoup s'ouvrir, il va parler beaucoup à l'adulte, il a comme besoin de cette attention-là.

Béatrice mentionne aussi qu'Alexandre a déjà reçu un suivi en psychoéducation lorsqu'il était au primaire, mais que ceux-ci n'ont pas été particulièrement fructueux : « Ça date, on le voit, puis on le voit qu'il a été suivi, en psychoéducation aussi. Donc il y a eu des interventions, mais malgré tout, c'est quand même difficile pour lui ». De plus, des enjeux exosystémiques, comme le manque de ressources à l'école fréquentée par Alexandre, font en sorte qu'une seule personne psychoéducatrice travaille pour les 2000 élèves de l'école, alors un suivi plus serré est presque impossible pour des élèves ayant des besoins plus particuliers comme Alexandre.

Alors que notre premier objectif visait à documenter et décrire les manières dont le modèle de service peuvent avoir un impact sur le bien-être de l'élève, nous nous sommes également attardés à la perception et des croyances que peuvent avoir les élèves, mais aussi leurs parents à propos de l'adaptation scolaire. Lorsque questionné sur le support de ses parents face à son placement en adaptation scolaire, Alexandre ne parle pas directement de la vision de ses parents face à l'adaptation scolaire, mais son enseignante, elle, témoigne que la coopération avec les parents n'est pas particulièrement facile :

Il y a l'approche « adapt » là que moi j'explique à tout le monde, puis je suis à fond là-dedans, mais j'ai l'impression que ça [ne]leur parle pas tant [que ça] [...] il y avait une situation là, un conflit avec un autre élève, puis c'est pour ça aussi qu'on a rencontré les parents. Puis, pour eux, c'était comme [nom de l'école] [ne] fait jamais rien pour l'intimidation, tu sais, ils sont comme contre nous un peu, j'ai l'impression [...] que c'est comme difficile [...] (Béatrice, enseignante d'Alexandre)

Les propos de Béatrice témoignent d'une certaine discordance, sur le plan mésosytémique, entre la perception de l'enseignante et celle des parents d'Alexandre non seulement à propos de l'approche éducative proposée en adaptation scolaire, mais aussi sur le plan des besoins psychologiques de ce dernier. Alors que les parents sous-entendent un vécu d'intimidation qui pourrait potentiellement affecter Alexandre sur le plan ontosytémique par la présence d'affects négatifs (Emmons, 1986) qui peuvent occasionner un mal-être, l'enseignante semble focaliser sur les besoins éducatifs du jeune. Par conséquent, cette dichotomie perçue entre la vision des parents et celle de l'enseignante permet de noter que leurs préoccupations respectives ne sont pas en phase et que les besoins psychologiques d'Alexandre ne sont pas nécessairement pris en compte.

Somme toute, le vécu du modèle de service d'Alexandre, tel que dépeint par son enseignante et lui-même, semble avoir tout de même des effets positifs sur son bien-être. Du côté ontosytémique, Alexandre témoigne d'une belle amélioration du côté de son estime de soi depuis qu'il est scolarisé en adaptation scolaire, notamment en raison des outils qui lui sont proposés et de la structure de la classe (rythme plus lent, plus de projets, examens différents, etc.) qui semblent avoir un impact positif sur sa réussite scolaire, et de facto, sur son estime de soi. Par ailleurs, l'ambiance de la classe d'adaptation scolaire semble plus propice à la gestion de ses comportements liés à son TDAH, faisant en sorte que ses relations avec ses pairs, une dimension importante du bien-être

psychologique (Ryff, 1989; Ryff et Keyes, 1995) se sont également grandement améliorées. Certes, il est à noter que les relations mésosytémiques, entre l'école et la famille d'Alexandre, semblent plutôt tendues, ce qui peut potentiellement affecter le bien-être de notre élève, particulièrement en ce qui a trait le déni de la part de l'enseignante de certains besoins psychologiques de l'élève.

4.1.3 L'approche catégorielle et les étiquettes chez Alexandre

Le troisième objectif de notre recherche était lié à l'impact de l'approche catégorielle et des étiquettes qui y sont associées, en se penchant sur l'impact de cette approche sur le bien-être de l'élève. Pour ce faire, notre analyse thématique a porté sur différents marqueurs identifiés, comme le sentiment d'exclusion, de discrimination ou d'injustice ressenti ou non, la perception de l'élève par rapport aux étiquettes qu'il pourrait ou non ressentir ainsi que la compréhension de sa catégorisation.

A priori, Alexandre mentionne avoir été quelque peu triste lorsqu'on lui a annoncé la conclusion de son processus de catégorisation, notamment puisqu'il préférerait aller au régulier, notamment pour être avec son meilleur ami.

Mais moi, en fait, c'est parce que je voulais absolument aller en régulier [...] Donc j'étais triste, je voulais absolument aller au régulier. Je disais que j'aimais pas la classe [...]
(Alexandre, élève de classe CCI)

Lorsque questionné plus en détail en lien avec sa catégorisation, Alexandre semble plutôt optimiste quant à son diagnostic de TDAH :

« [...] j'ai su que j'étais TDAH, mais aussi on dirait que ça a des effets positifs. J'ai plus d'énergie donc ça fait que tu sais- je peux faire plus de sport. » (Alexandre, élève de classe CCI)

Comme mentionné dans la section précédente, Alexandre avait une très faible estime de soi à son arrivée en adaptation scolaire et avait beaucoup de difficulté au niveau microsystème, notamment en ce qui a trait aux relations avec ses pairs. Lorsque questionné par rapport à la discrimination qu'il peut vivre par ses camarades à l'école, il rapporte une situation de discrimination directement liée à son statut d'élève en adaptation scolaire :

La seule chose que j'ai vraiment eue de mauvais c'était une personne qui ne voulait pas m'approcher parce qu'il disait que « ah t'es en CC, t'es pas intelligent » (Alexandre, élève de CCI)

Par ailleurs, cette situation fut appuyée par les propos de son enseignante, à qui il s'est confié à cet égard :

*[...] il a raconté que c'est arrivé. On en a déjà parlé souvent là, puis il m'en a parlé [...]
(Béatrice, enseignante d'Alexandre)*

Ici, l'affirmation de l'enseignante semble confirmer une crainte exprimée par les parents que nous avons relevée précédemment, celle d'un vécu d'intimidation de leur fils. Toutefois, Béatrice n'est pas certaine de pouvoir confirmer la validité de l'histoire, puisqu'elle explique qu'Alexandre n'est pas toujours honnête, notamment en lien avec les histoires qu'il peut raconter :

[...] il m'en a parlé, il m'a raconté, mais des fois il ment. Ça fait que je sais pas à quel point il raconte ça juste pour comme appuyer ce que je dis, je sais pas si c'est vraiment arrivé. Pour vrai, je sais pas. (Béatrice, enseignante d'Alexandre)

En conséquence, nous constatons ici que les craintes des parents sont fondées et que l'école ne répond pas nécessairement aux besoins psychologiques de leur fils, en faisant fi d'un vécu d'intimidation. Cela dit, au moment de notre entretien, Alexandre mentionne tout de même avoir de meilleures relations avec ses pairs, des propos également appuyés par son enseignante :

[...] à force de faire un travail avec notre éducatrice spécialisée, lui individuellement, puis nous avec le groupe en conseil de coop, tu sais, y'a des félicitations qui sont sorties de la part des autres élèves (Béatrice, enseignante d'Alexandre)

Alors que la production d'étiquettes et de sentiments d'exclusion à l'égard des élèves représente l'un des plus grands reproches de l'approche catégorielle, Alexandre mentionne avoir tout de même ressenti une certaine discrimination dans le traitement qui lui était réservé par ses pairs, comme mentionné précédemment (voir section 4.1.1.2). En revanche, même si les relations avec ses pairs pouvaient être plutôt tumultueuses en classe ordinaire, il mentionne qu'il se sent plutôt « normal », notamment en raison du fait que plusieurs de ses camarades de classe, lorsqu'il était en classe ordinaire, étaient eux aussi TDAH :

« [...] je me suis senti normal [...] j'ai demandé à ma classe [...], j'ai demandé qui était TDAH, et tout le monde a levé la main. Donc je me sentais comme eux! » (Alexandre, élève de CCI)

Lorsque questionné à propos du traitement qui lui est réservé à l'école, notamment en lien avec le sentiment d'être traité comme les autres par le personnel ou ses enseignants, les propos d'Alexandre abondent dans le même sens : *« [...] tout le monde me traite normalement. »*

Bien qu'il rapporte un sentiment de normalité et de meilleures relations avec ses pairs, Alexandre évoque des difficultés au plan microsystemique, mais cette fois-ci en lien avec sa famille. D'emblée, Alexandre a présenté tout au long de son entretien des enjeux de confiance en soi, notamment en mentionnant à plusieurs reprises qu'il n'était pas intelligent, une observation aussi appuyée par son enseignante Béatrice. Lorsque questionné à cet égard, Alexandre mentionne que son beau-père lui a souvent dit qu'il n'était pas intelligent. Par ailleurs, la relation entre Alexandre et ses parents, particulièrement son beau-père, est quelque peu tumultueuse, et son enseignante rapporte que la collaboration avec les parents l'est aussi.

Y : Non, on me l'a beaucoup dit. On me l'a tellement dit dans ma vie que maintenant c'est juste un mot.

X : Est-ce que tu te sens à l'aise de me dire qui te l'a dit?

Y : Mon beau-père, c'est bon. Parfois, il était fâché de mes notes, puis il disait que j'allais jamais réussir.

En somme, Alexandre rapporte avoir un rapport positif avec l'étiquette qui lui a été apposée, notamment puisqu'il a réalisé que plusieurs autres élèves étaient atteints d'un TDAH et se sentait moins différent. Cependant, nous soulignons une influence négative de l'approche catégorielle puisqu'Alexandre a aussi vécu certains moments difficiles en lien avec sa catégorisation, principalement sur le plan microsystemique où les liens avec ses camarades pouvaient être difficiles, ainsi qu'une relation tumultueuse avec son beau-père qui ne semble pas accepter son diagnostic.

4.1.4 Résumé de notre troisième participant

Au regard des résultats précédemment illustrés, nous constatons que le bien-être d'Alexandre ne fut pas particulièrement affecté par le processus catégoriel, puisque ses souvenirs de ce processus sont plutôt vagues, notamment en raison de son jeune âge au moment de ce dernier. Cela dit, les propos d'Alexandre témoignent souvent d'une faible d'estime de soi, et son enseignante mentionne qu'il a probablement difficilement vécu ce processus, notamment en raison de sa fragilité à cet égard, bien que les propos ne furent pas corroborés par Alexandre. Bien que le processus ne fut pas particulièrement marquant pour Alexandre, il importe de souligner la rupture d'un lien significatif survenue lors de son placement en classe d'adaptation scolaire, un événement qui a fait surgir un sentiment de tristesse, affect négatif lié au bien-être subjectif (Keyes, 2006). D'ailleurs, l'estime de soi d'Alexandre semble fragilisée par son beau-père, qui peine à accepter sa différence, phénomène, qui, selon certains auteurs, affecte le sentiment de bien-être émotionnel (Rose et al., 2017) et la satisfaction à l'égard de sa vie personnelle (Diener, 1984). En ce qui concerne le modèle de service, Alexandre semble, selon ses propos ainsi que ceux de son enseignante, montrer une amélioration globale sur le plan éducatif et social depuis son arrivée en adaptation scolaire, et manifeste être heureux et satisfait de sa vie, tel qu'il est manifeste un sentiment de satisfaction à l'égard de sa vie scolaire (Diener, 1984). Cette amélioration manifeste une adéquation du modèle de service à ses besoins et a des conséquences tant sur le plan personnel que social. Ainsi, grâce à l'enseignement de stratégies personnelles, Alexandre témoigne de l'amélioration de la qualité de ses relations avec ses pairs, contribuant à son bien-être psychologique (Ryff, 1989; Ryff et Keyes, 1995). Cette amélioration se transpose aussi sur ses résultats scolaires grâce à un rythme plus adapté à ses apprentissages. Enfin, les effets l'approche catégorielle ne semblent pas particulièrement présentes chez Alexandre; malgré une estime de soi plutôt faible, il ne sent pas de différence marquée entre ses pairs et lui-même. Malgré la présence de certains affects négatifs qui auraient potentiellement pu ébranler son bien-être psychologique (Emmons, 1986), Alexandre se sent et va bien. Somme toute, la scolarisation en adaptation scolaire semble être plutôt bénéfique pour Alexandre, autant selon l'élève lui-même que selon son enseignante Béatrice.

4.2 La seconde participante : Clara

La seconde participante, Clara (nom fictif), est une adolescente de 14 ans originaire d'un pays du Moyen-Orient. Arrivée au Québec avec sa famille à l'âge de 9 ans, elle a passé deux ans en classe d'accueil à son arrivée et a tout de suite intégré une classe de cheminement continu dès son entrée au secondaire en raison de ses grandes difficultés scolaires, qui, selon elle, étaient déjà présentes avant son arrivée au Canada. Clara est la benjamine de la famille et est très proche de sa grande sœur. Cette dernière, une étudiante au baccalauréat en adaptation scolaire, est très impliquée au sein de la scolarité de sa petite sœur puisque ses parents peinent à communiquer avec l'école en français ou en anglais. Au moment de notre entretien avec Clara, elle fréquentait une classe de cheminement continu pour les élèves en âge d'être scolarisés en deuxième secondaire.

4.2.1 Le processus de catégorisation de Clara

Selon elle, Clara a débuté son processus de catégorisation alors qu'elle était au primaire, en classe d'accueil fermée. Bien que le processus de catégorisation qui nous intéresse est celui où l'élève est évaluée afin de déterminer si elle présente des difficultés d'apprentissage afin de fournir les services adaptés en fonction de la (non)présence d'un diagnostic, il parut tout de même pertinent de questionner l'élève à propos de son expérience dès son arrivée au Québec, puisqu'elle est arrivée à un âge plus avancé que nos deux autres participants. Clara évoque donc avoir vécu des évaluations en français et en mathématiques à son arrivée au Québec, afin d'évaluer son niveau de français et son niveau en mathématiques :

Oui, j'ai fait un test de mathématiques et de français. Mais je n'étais pas trop capable de les faire, et je suis allée demander à ma sœur, puis elle ne voulait pas trop m'aider parce qu'elle aussi était en train de faire un test, donc elle me disait "fais les choses que tu connais et laisse les choses que tu ne connais pas de côté" (Clara, élève de CC2).

Lorsque questionnée à propos de son état au moment de passer les évaluations, Clara mentionne ne pas s'être sentie très à l'aise avec celles-ci, notamment en raison de son désaccord avec le processus migratoire entamé par sa famille :

Euh, je n'étais pas trop confortable. [...] Parce que moi je ne voulais pas venir au Canada. Moi, j'étais habituée dans mon pays et tout ça...donc je ne voulais pas voyager dans un autre pays. (Clara, élève de CC2)

Par ailleurs, Clara aborde les difficultés qu'elle a rencontrées en effectuant ces évaluations, notamment en raison du contenu de celles-ci :

[...]je comprenais un peu, mais pas beaucoup. Je ne savais pas quoi faire. Je ne me rappelle pas si j'étais toute seule...ah, j'avais ma sœur, elle avait mon âge comme maintenant, et j'étais avec elle, mais je ne me souviens pas si j'avais ma [autre] grande sœur. Il y avait plein de choses que je ne comprenais pas. Il y avait une madame, elle m'expliquait des choses, et je ne savais pas comment les faire. (Clara, élève de CC2).

Après avoir vécu un premier processus de classement à son arrivée au Québec, Clara a été scolarisée en classe d'accueil pendant un an, selon elle.

Y : Parce que c'était aussi comme, euh, on a coupé la classe en deux parties

X : Ok

Y : Et la 4^e année c'était comme coupé les deux classes

X : Donc tu es sortie de l'accueil, tu étais en quelle année?

Y : 4^e je pense?

X : Ok, donc tu es sortie de l'accueil et tu étais en 4^e année, mais tu ne penses pas que c'était le régulier.

Y : Non c'est ça.

Certes, après une vérification auprès de son enseignant, Bernard (nom fictif), Clara a été scolarisée en classe d'accueil pendant deux ans au primaire, avant d'être scolarisée pour la première fois en adaptation scolaire, en classe de cheminement continu, à son entrée en première secondaire. Après avoir fait sa première année au Québec en classe d'accueil, Clara évoque qu'on lui a expliqué qu'elle allait être redirigée vers une classe pour des élèves ayant des difficultés : « *Ils me disaient que c'était une classe [pour les élèves] qui ont de la difficulté, et comme, et moi si j[e n'ai] plus de difficulté, je peux aller [au] régulier* ». Ici, l'espoir d'un retour vers la classe ordinaire semble être un élément auquel Clara s'est accrochée afin d'accepter sa catégorisation. Certes, nous verrons plus tard que cet espoir semble avoir été terni par des propos de son enseignant.

Notre participante mentionne qu'elle n'était pas particulièrement heureuse d'être transférée d'une classe d'accueil vers une classe d'adaptation scolaire, bien que son enseignant confirme qu'il s'agissait bel et bien d'une seconde classe d'accueil pour l'apprentissage du français et qu'elle n'a intégré la classe d'adaptation scolaire qu'à son entrée au secondaire « *Je n'étais pas contente...ni maintenant [je suis pas contente]. Je préfère [aller] dans une classe [ordinaire]* ».

Notons par ailleurs que les difficultés scolaires de Clara, notamment en lien avec l'apprentissage de la langue, semblent avoir des répercussions ontosystémiques, en lien avec son estime de soi, une dimension importante du bien-être psychologique :

Parce que mes cousines parlent français, elles sont nées ici toute leur vie, ils parlent tout le temps français. Elles comprennent l'arabe, mais elles ne parlent pas toujours l'arabe, alors je me sentais mal...tout le monde comprend le français et moi je suis toujours en adaptation scolaire...je ne suis jamais allée dans une classe ordinaire. (Clara, élève de CC2)

La mention de ne jamais avoir fréquenté une classe ordinaire fait écho à l'absence de sentiment de normalité chez Clara, un sentiment fort convoité à l'adolescence, indiquant une fois de plus une insatisfaction à l'égard de sa vie, en raison du microsystème au sein duquel est elle est scolarisée au moment de notre entretien.

Par ailleurs, lorsque questionnée à propos du processus de catégorisation des difficultés scolaires qu'elle a pu subir, elle pense d'abord et avant tout à des examens :

X : Te souviens-tu d'avoir été évaluée? Peut-être par l'orthopédagogue, la psychologue...

Y : Comme faire un examen? (Entretien de Clara, élève de CC2)

Après avoir compris qu'il ne s'agissait pas d'un examen, mais plutôt d'évaluations auprès de personnes spécialistes à l'école, Clara explique qu'elle en a déjà subi, alors qu'elle était au primaire :

Au primaire, je faisais ça, mais avant la Covid. [...] pas des examens là, mais, comme, on sortait ensemble, on jouait à des choses de mémoire, puis elle m'aidait aussi des fois. Et j'ai arrêté ça en 2020. (Clara, élève de CC2)

Lorsque questionnée sur les raisons pour lesquelles le processus d'évaluation a cessé, Clara ne semble pas en mesure de les expliquer. Toutefois, nous notons l'influence d'un élément contextuel ayant pu entraîner la rupture des services orthopédagogiques :

Je pense que c'est comme, ma sœur qui est allée parler avec [le personnel scolaire], parce que comme, je sais que ça m'aide, mais peut-être que ma sœur est allée leur parler...je sais pas. (Clara, élève de CC2)

Lorsque questionnée sur la nature de ces évaluations, afin d'évaluer sa compréhension du processus, Clara n'est pas en mesure d'expliquer les raisons pour lesquelles elle a subi ce processus de catégorisation : « [...] *je ne sais pas pourquoi, ça fait longtemps* ». Bien qu'elle ne se souvienne pas pourquoi elle a subi ce processus, Clara semble toutefois avoir de légers souvenirs de la manière dont elle s'est sentie lors de ce processus, bien qu'elle semble a priori ne pas avoir vécu une expérience des plus marquantes : « *C'était correct. On jouait à des jeux* ».

En revanche, son enseignant titulaire, Bernard, semble penser qu'elle ne devait pas être particulièrement consciente de ce processus. Certes, il n'attribue pas ce manque de conscience à un enjeu ontosystémique qui lui est propre, comme son âge au moment du processus vécu, mais plutôt à un manque de conscience de son entourage et du monde dans lequel elle vit.

C'est sûr que moi j'étais pas là, ça s'est fait au primaire. Moi, si tu me le demandes là, je pense qu'elle ne s'en est probablement pas rendu compte. Tu sais, quand je parlais d'être conscient de ce qui se passe autour de toi, je pense qu'elle ne l'a peut-être pas été. C'est mon hypothèse. Mais comme je te dis, j'étais pas là, je le sais pas. (Bernard, enseignant titulaire de Clara)

Une fois de plus, nous constatons que le processus de catégorisation ne semble pas avoir affecté le bien-être de notre participante, notamment en raison d'enjeux ontosystémiques, comme moment où le processus a été effectué, sa compréhension des démarches entreprises par les divers professionnels et l'interprétation qu'elle en faisait. En raison de son jeune âge, elle appréhendait ce processus comme un jeu et ne fut pas affectée négativement à cet égard. De surcroît, l'arrêt soudain du processus de catégorisation en raison de la crise sanitaire soulève un questionnement quant à la validité de la conclusion diagnostique. Bien que l'évaluation orthophonique fut non conclusive, il importe tout de même de s'interroger sur la prise en compte de l'ensemble des besoins de Clara au sein de ce processus, puisqu'il fut interrompu par une variable contextuelle externe.

4.2.2 Le modèle de service proposé à Clara

Comme mentionné plus haut, Clara est scolarisée en classe d'adaptation scolaire fermée, dans une classe de cheminement continu pour les élèves ayant de graves difficultés et retards scolaires.

Alors qu'elle en est à sa deuxième année de scolarisation dans cette classe, Clara a exprimé à plusieurs reprises le souhait d'être intégrée à la classe ordinaire plutôt que d'être en classe d'adaptation scolaire. En effet, elle exprime à deux reprises être malheureuse en classe d'adaptation scolaire et qu'elle souhaiterait être en classe ordinaire « comme les autres ». Ainsi, la différence de Clara indique une perturbation ontosystémique de la perception subjective de son bien-être.

X : Et si je te demandais, en général, dirais-tu que tu es heureuse dans ta classe [d'adaptation scolaire] ?

Y : Non.

En revanche, la perception de son enseignant semble plutôt opposée aux propos de Clara, qui considère qu'elle semble bien dans la classe : « *Je dirais que oui, elle semble bien* ». Il renchérit toutefois en expliquant qu'elle n'est pas une élève particulièrement démonstrative et qu'il peut être difficile de déceler comment elle se sent réellement :

Je ne pense pas qu'elle est malheureuse. Je pense que Clara, au niveau de ses émotions, de ce qu'elle ressent, c'est assez flou. C'est pas clair dans sa tête. Et est-ce qu'elle le sent ? Tu sais je ne l'ai jamais vue en colère, je ne l'ai jamais vue exaspérée, impatiente ou quoi que ce soit. Clara, elle est là, elle ne réagit pas peu importe le temps que ça prend, elle est là, elle est prête. Si tu ne lui parles pas, elle ne réagit pas, elle ne parle pas. Elle va poser des petites questions si elle a des petites choses qui la dérangent ou qui l'inquiètent. Si tu l'interpelles, elle va sourire, elle est toujours souriante, toujours de bonne humeur, elle va rentrer toujours avec le beau sourire, mais au-delà de ça c'est difficile... (Bernard, enseignant de Clara)

Bien que Clara n'aborde pas ce sujet, l'aisance et la personnalité de cette dernière semblent varier selon l'environnement où elle se trouve. À cet égard, Bernard mentionne la dichotomie entre la personnalité de Clara à l'école et celle décrite par sa famille :

Tu sais...c'est comme...l'élève [Clara] que j'ai en classe, qui est très très timide, ce n'est pas ça qu'on me décrit à la maison. À la maison on la décrit comme une enfant qui parle beaucoup, qui, je vais pas dire jusqu'à verbomoteur, mais c'est une vraie pie et qu'elle raconte plein de choses, alors qu'ici, il faut que je la pince pour qu'elle réponde oui. (Bernard, enseignant titulaire de Clara)

De toute évidence, Bernard décrit Clara comme étant une élève très timide qui parle très peu en classe, alors que sa famille la décrit comme une jeune plutôt épanouie qui entretient des relations

interpersonnelles positives. Son enseignant explique cette variation dans sa personnalité selon le microsysteme où elle se trouve par un milieu familial très sécurisant, alors qu'en classe, les personnalités et les types de problèmes rencontrés par ses camarades, comme les troubles de comportement, sont parfois intimidants pour elle.

X : Et comment tu expliquerais ça toi, le fait qu'on voit une Clara complètement différente à la maison?

Y : C'est la sécurité, son milieu familial est très sécuritaire, très réconfortant, très rassurant. Alors qu'ici, elle est peut-être intimidée par d'autres élèves, et surtout un environnement comme une classe CC avec beaucoup de garçons, des troubles de comportement, sans que ce soit cette année des cas très graves. Mais quand même, des troubles de comportement, c'est intimidant pour elle. C'est sûr que se lever dans la classe, lever la main pour répondre à une question, ou même poser une question, c'est très demandant pour elle.

Clara, elle, attribue d'abord son inconfort en classe à un tempérament anxieux qui et une anxiété liée au fait de se faire poser des questions aléatoirement en classe, ce qui contribue à son mal-être en classe :

Je me sens pas bien, [...] des fois, comme, quand il [enseignant] me dit de répondre, je ne sais pas quoi répondre. [...] Moi, [je vis] du stress [depuis que je suis] petite, et je suis toujours stressée. Et moi, comme je suis toujours stressée, [...] ma sœur me dit « ça va » ...Et je sais pas quoi répondre, comme, quand quelqu'un me dit de répondre. (Clara, élève de CC2)

Dès lors, force est de constater que l'absence de sentiments de bien-être émotionnel (Rose et al., 2017) et de relations interpersonnelles chaleureuses et positives (Keyes, 2006) sont deux indicateurs d'une perturbation quant au bien-être psychologique de notre participante. De plus, le glissement de personnalité de Clara entre les différents microsystemes au sein desquels elle prend part indique un certain mal-être créé par le modèle de service.

Par ailleurs, Clara mentionne que les relations avec certains élèves de la classe sont plutôt difficiles, pouvant aussi contribuer au fait qu'elle soit plus timide dans sa classe d'adaptation scolaire. Effectivement, elle mentionne notamment avoir reçu des commentaires désobligeants de la part de certains de ses camarades de classe, en classe d'adaptation scolaire :

Parce qu'on était en train de corriger les devoirs, et puis il m'a demandé de répondre sur cette question, puis là, tout le monde disait que j'avais pas la bonne réponse, mais moi j'avais la bonne réponse. Et puis, il m'a dit [enseignant], 'j'ai un doute', et puis il est allé vérifier, puis j'avais la bonne réponse. Et personne avait la bonne réponse. Et puis le garçon qui était derrière moi, il m'a dit 'c'est sûr que t'es pas intelligente de le savoir toi-même, t'es allée le chercher' » (Clara, élève de CC2)

Lorsqu'elle revient sur cet événement, Clara semble avoir été plutôt affectée par les propos de son camarade de classe : « *Je me suis sentie tellement mal. Je voulais juste sortir de la classe* ». Selon elle, ce type de commentaire semble plutôt fréquent dans sa classe d'adaptation scolaire, et met en exergue les répercussions négatives de ce microsystème sur son bien-être, notamment en raison de ses relations interpersonnelles tumultueuses.

X : Et est-ce que ça arrive souvent des commentaires comme ça, dans la classe?

Y : Oui.

X : Est-ce que tu sais pourquoi les gens se font ce genre de commentaire là dans la classe?

Y : Parce qu'ils se croient qu'ils sont meilleurs que les autres qui ont de la difficulté...

L'ambiance de la classe d'adaptation scolaire de Clara est plutôt particulière, puisque les élèves se connaissent et fréquentent la même classe depuis plusieurs années. Selon Bernard, l'enseignant titulaire, 10 des 14 élèves étaient dans la même classe l'année précédente et auraient aussi été dans les mêmes groupes lors d'années scolaires antérieures. Ainsi, le fait d'avoir des élèves qui fréquentent la même classe depuis des années et qui se connaissent très bien peut, selon lui, laisser place à plus de conflits au sein du groupe, jetant la lumière sur une limite exosystémique du modèle de service qui a de fortes répercussions sur le climat de la classe et le bien-être des élèves :

Ils se connaissent trop, il y a des «patterns» [qui] sont établis, ils ne vont pas s'influencer positivement, ils vont s'influencer négativement parce qu'ils se connaissent trop. Des anciennes chicanes [...] qui font surface, ça peut créer des choses comme ça. (Bernard, enseignant de Clara)

Alors que l'ambiance du groupe peut parfois être teintée par des conflits dans la classe, Bernard attribue l'inconfort que peut y ressentir Clara au fait que son milieu familial est très sécurisant, et que les personnalités et les types de problèmes rencontrés par les autres élèves de la classe, comme les troubles de comportement, sont parfois être intimidants pour elle.

X : Et comment tu expliquerais ça toi, le fait qu'on voit une Clara complètement différente à la maison?

Y : C'est la sécurité, son milieu familial est très sécuritaire, très réconfortant, très rassurant. Alors qu'ici, elle est peut-être intimidée par d'autres élèves, et surtout un environnement comme une classe CC avec beaucoup de garçons, des troubles de comportement, sans que ce soit cette année des cas très très graves. Mais quand même, des troubles de comportement, c'est intimidant pour elle. C'est sûr que se lever dans la classe, lever la main pour répondre à une question, ou même poser une question, c'est très demandant pour elle.

Les affirmations de Bernard portent à croire que le climat de la classe n'est pas sécurisant pour Clara, puisque ses comportements varient de manière draconienne entre la maison et la classe. Certes, il remet en question la volonté de Clara plutôt que de remettre en question le climat de la classe.

Malgré sa gêne et son inconfort en classe, Clara évoque tout de même entretenir des liens d'amitié avec certaines camarades de classe et parvient à bien travailler en équipe avec elles : « *C'est nous qu[i] [choisissons] les équipes, et je suis toujours avec mes amies* » propos qui semblent plus en phase avec la perception de son enseignant Bernard :

Je dirais que oui, elle semble bien. [...] on avait quand même 5 filles, les filles s'entendaient bien ensemble, elles avaient une bonne relation et Clara appréciait les autres filles. Tu peux le voir facilement quand on fait des travaux d'équipe. Facilement, elle [Clara] travaillait avec les autres. (Bernard, enseignant de Clara)

Au-delà des liens d'amitié qu'elle a pu tisser pendant l'année scolaire, Clara ressent tout de même un certain mal-être au sein de la classe d'adaptation scolaire, notamment en lien avec la perception que les gens qui l'entourent ont de son placement dans cette classe. D'emblée, Clara mentionne que ses parents, bien qu'ils ne soient pas particulièrement impliqués dans sa scolarité, sont une bonne source de soutien pour elle : « *Comme, ils [parents] m'encouragent et tout ça, mais comme, ma mère elle m'a jamais dit comme "je suis fâchée contre toi parce que t'es dans cette classe-là"* », alors que ses propos sous-entendent qu'elle perçoit de manière très négative le fait d'être en classe d'adaptation scolaire.

Sa sœur aînée, étudiante au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, est en revanche celle qui est la plus impliquée dans la scolarité de sa sœur cadette, et lui procure aussi un excellent soutien, autant sur le plan psychologique que scolaire. Malgré de bonnes relations et une absence

de jugement de la part de sa famille immédiate, elle mentionne ne jamais révéler aux gens qu'elle fréquente une classe d'adaptation scolaire, pas même à des membres de sa famille, comme ses cousines, de qui elle est très proche, par peur de jugement :

Y : Oui, et comme, j'aime pas dire aux gens que je connais que je suis en adaptation scolaire, parce que comme, je pense pas si mes cousines le savent, mais si un jour, elles vont me le demander, je vais pas leur dire que je suis en adaptation scolaire.

X : Est-ce que tu as peur qu'elles te jugent ?

Y : Oui.

Ainsi, la crainte du jugement d'autrui semble être un enjeu particulièrement présent chez Clara. En effet, elle raconte une situation où après avoir annoncé à une amie qu'elle était scolarisée en classe d'adaptation scolaire, son amie a eu une réponse quelque peu négative, événement qui semble avoir affecté négativement Clara :

Comme quand j'ai dit à mon amie que j'étais en adaptation scolaire, elle a dit que je devrais jamais aller dans cette classe-là, et je me sentais tellement mal...comme c'est une classe normale comme tous les gens, alors, je sais pas quoi répondre, alors j'ai pas répondu. (Clara, élève de CC2)

En effet, Clara mentionne qu'elle est très affectée lorsqu'elle reçoit des commentaires désobligeants de la part d'autrui à propos de sa scolarisation en adaptation scolaire : « *Je me sens très mal. Comme, j'ai envie de sortir de l'adaptation scolaire* ». Dans un autre ordre d'idées, le désir de « sortir » de l'adaptation scolaire fut exprimé par Clara à plusieurs reprises au cours de notre entretien. Selon elle, un des aspects les plus « néfastes » du modèle de service sur son bien-être est la ségrégation physique entre les classes ordinaires et les classes d'adaptation scolaire au sein de l'école régulière :

Comme, tout le monde, dans cette école, est dans une classe ordinaire. Ici [secteur de l'école où se trouvent les classes d'adaptation scolaire], il y a trois classes d'art plastique, et les gens du régulier viennent ici [dans le corridor de l'adaptation scolaire], et moi j'aime pas ça, parce qu'ils disent des choses comme « ici c'est l'adaptation scolaire » et des fois ils disent des choses. [...] Je sais pas exactement qu'est-ce qu'ils disent, mais j'aime pas. Personne rentre ici, parce que c'est juste pour l'adaptation scolaire. (Clara, élève de CC2)

À cet égard, Clara souhaite que les classes d'adaptation scolaire ne soient plus séparées des classes ordinaires, ce qui semble contribuer à ce sentiment d'être marginalisée, diminuant aussi le bien-être qu'elle peut ressentir :

[J'aimerais] qu'on ne soit pas séparés, comme toute l'école soit mélangée, que la classe d'adaptation scolaire soit à côté du régulier. (Clara, élève de CC2)

Comme l'évoque Clara, les classes d'adaptation scolaire sont regroupées dans un secteur reculé et peu fréquenté de l'école, ce qui fait en sorte que les élèves des classes ordinaires n'ont presque jamais à se déplacer dans cette aile du bâtiment, outre pour les cours d'art plastique. Ainsi, cette séparation physique entre les élèves du secteur régulier et du secteur de l'adaptation scolaire fait en sorte qu'ils sont beaucoup moins enclins à se mêler lors des pauses communes, et Clara mentionne qu'elle a l'impression que les élèves du secteur régulier la voient différemment puisqu'elle est en adaptation scolaire, ce qui semble aussi affecter son sentiment général de bien-être dans l'école. En revanche, son enseignant Bernard a une vision plutôt inverse de la ségrégation entre les classes d'adaptation scolaire et des classes du secteur régulier. En effet, Clara était scolarisée l'an dernier dans un autre pavillon de l'école où les classes d'adaptation scolaire sont parsemées un peu partout dans l'établissement, contrairement à l'école où elle est scolarisée au moment de notre entretien, où les classes d'adaptation scolaire sont regroupées dans un secteur du bâtiment isolé du reste de l'école. Bernard, lui, considère qu'il était beaucoup plus difficile pour Clara d'être dans une classe qui est physiquement près des classes ordinaires et qu'elle aurait ressenti plus de mal-être à cet égard. Une fois de plus, la perception de Bernard est diamétralement opposée aux propos évoqués par Clara, ce qui témoigne de sa distance émotionnelle et de sa méconnaissance du vécu de son élève :

Je n'ai pas l'impression [qu'elle se sent à l'écart des élèves des classes ordinaires]. Est-ce qu'elle le vivait l'année dernière? Tu sais, l'année dernière le CC1 était à l'autre pavillon, et là peut-être vu que le « clash » est plus visuel, tu le sais qu'elle est en classe CC alors que les autres sont au régulier, alors peut-être qu'elle le vivait l'année passée. Là, ici, j'en ai pas été témoin si elle l'a été. (Bernard, enseignant de Clara)

Alors que la séparation physique est difficile et que les liens avec les élèves du secteur régulier de l'école sont difficiles, Clara raconte qu'elle n'a qu'une seule amie à l'extérieur des classes d'adaptation scolaire de son école. Elle mentionne somme toute entretenir un bon lien avec cette

amie, mais que son placement en adaptation scolaire semble être un sujet sensible qu'elle ne désire pas nécessairement aborder avec elle :

Elle est gentille et tout, puis elle me dit « tu dois faire des efforts pour aller au régulier ». Et moi je lui dit « ok je vais essayer » et tout ça. (Clara, élève de CC2)

L'emplacement reculé des classes d'adaptation scolaire au sein de l'école semble créer, pour Clara, une certaine ségrégation entre les élèves des deux secteurs. Cette dernière évoque aussi que le fait de ne pas avoir besoin d'aller récupérer ses effets scolaires à son casier lors des pauses accentue la différence visuelle entre les élèves du secteur régulier et du secteur de l'adaptation scolaire. En effet, elle mentionne que les élèves du régulier, eux, changent de classe et doivent donc laisser leurs cahiers dans leur casier, alors que les élèves de l'adaptation scolaire ne changent jamais de classe et peuvent ainsi laisser leurs effets dans la classe. Les propos suivants mettent d'ailleurs en évidence le sentiment de différence ressenti par Clara ainsi que le poids du regard d'autrui :

Y: Quand la cloche sonne, je vois tout le monde qui vont dans leur casier et prendre des cahiers, et nous on prend pas, parce que nous...

X: Tout est ici?

Y: Oui, tout est ici [dans la classe]. Alors j'aime pas quand les gens me regardent et que j'en ai pas...comme, tout le monde en a, reste que moi j'en ai pas.

X: Et ça, comment ça te fait sentir?

Y: Pourquoi eux, ils peuvent aller chercher leurs cahiers et nous on peut pas?

Nous avons vu plus haut que la peur du jugement d'autrui semble être un enjeu ayant un poids significatif chez Clara, alors que sa « différence » est selon elle davantage exposée en raison de l'organisation du modèle de service de la classe d'adaptation scolaire, notamment par un emplacement isolé des classes d'adaptation scolaire et l'absence de la nécessité d'un casier pour récupérer les effets scolaires entre les cours. De plus, cette crainte du jugement d'autrui semble être aussi présente dans sa relation avec le personnel de l'école. Lorsque questionnée à ce sujet, elle mentionne que le seul lien significatif avec un adulte membre du personnel (enseignant et non-enseignant) est avec le technicien en éducation spécialisée (TES) du secteur de l'adaptation scolaire :

[...] oui, avec le TES! Il est gentil avec moi, comme, quand je le vois, il me salue, il me fait un « high five » [...] Il est vraiment gentil. Je peux dire que c'est le seul [intervenant] qui est comme gentil avec moi. (Clara, élève de CC2)

Pour Clara, le TES est un adulte en qui elle a pleinement confiance et qu'elle n'hésite pas à consulter lorsqu'elle rencontre des problèmes, et mentionne que leurs rencontres sont particulièrement aidantes. Par contre, le fait que le TES soit un homme semble être un frein à l'ouverture de Clara et exprime le souhait d'avoir une TES femme afin d'être plus à l'aise pour se confier, ce qui pourrait aussi expliquer l'absence de lien significatif avec son enseignant Bernard. Elle mentionne aussi qu'il y a d'autres intervenantes femmes à qui elle aimerait pouvoir se confier, mais qu'elle ne peut pas puisqu'elles ne sont pas attirées au secteur de l'adaptation :

Ouais, parce que les autres [TES] ils sont tous au régulier, ils s'occupent pas d'ici [l'adaptation scolaire]. [...] Oui, ils sont toujours juste pour nous, on est toujours à part (Clara, élève de CC2).

Lorsque questionnée sur sa relation avec son enseignant, Clara exprime bien s'entendre avec lui et apprécie son aide en classe, mais elle ne sent pas qu'il s'agit d'une personne à qui se confier à propos de certaines situations et préfère plutôt aller parler avec le TES et parle surtout du fait qu'elle n'aime pas se faire questionner aléatoirement en classe. Certes, Clara mentionne que les adultes de l'école ne sont pas toujours encourageants avec elle. À cet égard, elle raconte une rencontre de parents où on lui parle d'aller terminer ses études secondaires à la formation générale des adultes alors qu'elle n'est qu'en deuxième secondaire :

Quand on avait les rencontres de parents, il[enseignant] me disait [...] si je [...] finis pas le régulier dans (nom de l'école), je vais devoir aller à l'école des adultes pour finir mon secondaire. Et moi, comme, j[e] [n'ai] pas aimé ça qu'on me dise d'aller finir mon secondaire aux adultes. (Clara, élève de CC2)

Ici, les propos de l'enseignant entrent en conflit avec l'espoir d'un retour en classe ordinaire qui a été semé chez Clara au moment de sa catégorisation, espoir auquel elle semblait s'accrocher. Or, le fait d'aborder un éventuel transfert vers le secteur de la formation générale des adultes semble plutôt précoce, considérant que notre participante n'était qu'âgée que de 13 ans au moment où cette possibilité fut abordée par son enseignant. Ce faisant, il importe de mettre en lumière l'impact très fort d'un microsystème qui, déjà, condamne Clara à l'échec et ne croit pas en ses compétences.

En somme, nous constatons que le modèle de service et son organisation ont d'abord des répercussions au niveau de son bien-être en classe. Alors qu'un changement non négligeable au niveau de sa personnalité à l'école et celle qui est décrite par sa famille est observable, le climat de la classe parfois difficile à cause de conflits, des enjeux comportementaux de ses camarades et de commentaires désobligeants dont elle est parfois victime affecte le bien-être de Clara. Qui plus est, l'inadéquation de la perception de l'enseignant quant au vécu de Clara en classe d'adaptation scolaire met en lumière une certaine distance entre notre participante et les intervenants qui l'entourent et la portée négative de leurs propos sur le bien-être de Clara. Enfin, l'organisation du modèle de service dans son école semble particulièrement fastidieuse pour cette jeune adolescente. L'absence de liens entre les élèves les secteurs du régulier et de l'adaptation scolaire en raison d'une séparation physique marquée par une différence visible dans l'école contribuent à la peur du jugement d'autrui de Clara, qui elle, aimerait se fondre davantage dans la masse plutôt que d'être différente de la majorité de l'école.

4.1.2.3 L'approche catégorielle chez Clara

Nos deux sections précédentes ont d'ores et déjà permis de brosser un portrait du vécu de Clara, tant en lien avec le processus de catégorisation vécu qu'avec le modèle de service au sein duquel elle est scolarisée. D'abord, le processus de catégorisation ne semble pas avoir eu un impact significatif sur le bien-être de Clara en raison de son jeune âge au moment de sa catégorisation. En revanche, le vécu du modèle de service a somme toute permis de révéler des relations plutôt difficiles avec ses camarades de classe, une sensibilité au jugement d'autrui ainsi qu'un inconfort au sein de la classe d'adaptation scolaire de cheminement continu. À cet égard, son enseignant, Bernard, mentionne que Clara présente un profil beaucoup plus similaire aux élèves de classes ayant des problèmes de langage, comme la dysphasie et qu'elle représente le « profil type » de l'élève en classe langage, notamment en raison de sa gêne et de sa difficulté à s'exprimer. Certes, l'évaluation orthophonique ne fut pas assez concluante pour émettre un diagnostic de trouble de langage, faisant en sorte qu'elle n'a pas pu intégrer une classe spécialisée pour les enjeux de communication. Malgré tout, ses difficultés scolaires étaient trop importantes pour qu'elle puisse poursuivre ses études en classe ordinaire, alors elle fut intégrée à une classe de cheminement continu, une classe pour les élèves ayant de grandes difficultés et retards scolaires sans qu'ils aient

pour autant besoin d'intégrer une classe d'adaptation scolaire plus particulière en raison de l'absence d'un diagnostic précis.

En orthophonie, elle a été évaluée, pas de résultat concluant pour un trouble de langage. [...] [S]i tu rentres dans une classe de communication, ils sont moins turbulents, je vais dire, à la base. Beaucoup plus introvertis, alors ça ressemble beaucoup au profil de Clara. Parler devant les gens c'est très très difficile, dire ce qu'elle pense, forger son idée ou sa pensée, c'est même difficile pour à peu près n'importe quoi. [...] Clara, elle, c'est très difficile [de] donner un argument, quelque chose qui va être valable. C'est difficile de forger sa pensée. (Bernard, enseignant de Clara)

En raison de la réalité catégorielle des milieux scolaires, notre participante ne pouvait être scolarisée dans une classe qui serait potentiellement plus en phase avec ses besoins à cause de l'absence d'un diagnostic de trouble de langage. Sachant que le processus de catégorisation fut écourté étant donné la crise sanitaire de 2020, il importe de nuancer ce propos de l'enseignant et de réitérer les enjeux d'apprentissage de la langue évoqués par Clara. Dès lors, nous constatons que Clara est intégrée à une classe de cheminement continu qui ne correspond pas tout à fait à ses besoins éducatifs et psychologiques, ce qui pourrait partiellement contribuer à son inconfort au sein du microsystème de sa classe de cheminement continu, notamment en raison des différents enjeux de ses camarades et de leurs personnalités.

Clara a évoqué à de nombreuses reprises son désir d'intégrer la classe ordinaire et son mécontentement en classe d'adaptation scolaire. L'organisation du modèle de service, telle que soulevée plus précédemment, suscite chez elle un certain mal-être, notamment en raison de l'écart physique et de la différence visible (p. ex. retour de récréation les mains vides) des élèves de l'adaptation scolaire au sein de son école. À cet égard, Clara mentionne qu'elle a l'impression que cette forme de séparation crée une ségrégation entre elle et les élèves du secteur régulier et lui donne l'impression d'apposer une étiquette sur son front qui indique à toute l'école qu'elle est en adaptation scolaire. Selon elle, une des répercussions de cette séparation marquée causée par le modèle de service en raison de l'approche catégorielle le régissant est aussi l'absence de socialisation et de relations entre les élèves du secteur régulier et de celui de l'adaptation. À cet égard, Clara mentionne qu'elle se sent à part des gens du régulier, et qu'elle souhaite que les choses se passent différemment :

X : [...] tu ne côtoies pas les gens du régulier parce que vous êtes à part?

Y : Ouais c'est ça

X : Aimerais-tu pouvoir te mélanger aux gens du régulier?

Y : Oui

Ainsi, cette absence de relations avec les élèves du secteur régulier met aussi en lumière son anxiété provoquée et nourrie par un système qui accentue sa différence, et de facto, sa crainte du jugement d'autrui, alors qu'elle évoque vouloir se « fondre » davantage dans l'école et se sentir moins différente de ses pairs. Contrairement à notre premier participant Alexandre, Clara se sent très différente de ses pairs, et cette différence semble faire ressurgir beaucoup d'émotions, notamment de l'injustice :

X : Et comment tu te sens par rapport à cette différence-là?

Y : C'est injuste

X : Pourquoi tu sens que c'est injuste?

Y : Parce que tout le monde fait comme, pas des erreurs, mais je [ne] sais pas comment expliquer...

Bien que Clara ne soit pas en mesure d'élaborer davantage quant à la nature de cette injustice pour elle, il est clair qu'elle ressent un sentiment d'injustice et qu'elle se sent lésée. Ceci nous amène à penser que le modèle de service qu'on lui a imposé est vécu comme une atteinte à son intégrité. Son désir de conformité et de normalité se complexifie au regard d'un système qui accentue sa différence, est une réalité très anxiogène avec laquelle elle doit composer (Scelles, 2007), et son expérience de la « normalité » de l'adolescence (Guimond et Dambrun, 2003) qui lui est dérobée engendre ici un sentiment d'injustice. Dès lors, les répercussions de l'approche catégorielle créent de vives réactions chez elle, notamment un sentiment d'injustice lié à la différence qu'elle vit avec les élèves du secteur régulier, et manifestent une certaine incompréhension de la différence des difficultés scolaires et personnelles vécues entre les élèves du secteur régulier et de celui de l'adaptation scolaire.

En somme, la rigidité de l'approche catégorielle restreint Clara à la scolarisation au sein d'une seule classe de cheminement continu, faute de présence d'un diagnostic précis qui aurait

potentiellement pu lui permettre de fréquenter d'autres types de classes. De plus, l'organisation de cette approche crée une certaine ségrégation, autant physique que visuelle, entre les élèves des classes d'adaptation scolaire et ceux des classes ordinaires, dérobant Clara d'une expérience « normale » de l'adolescence, contribuant aussi au mal-être de Clara.

4.2.4 Le résumé de notre seconde participante

À la lueur des résultats énoncés, il est évident que le portrait brossé chez Clara semble d'emblée plus sombre que celui de notre premier participant, Alexandre. D'abord, le processus de catégorisation ne fut pas particulièrement marquant pour Clara, notamment puisqu'il a été réalisé alors qu'elle était très jeune et qu'elle ne comprenait pas tout à fait les raisons pour lesquelles elle subissait ce processus, ce qui semble toujours être le cas à ce jour. De son interprétation plutôt ludique du processus a suivi l'imposition d'un cheminement scolaire inattendu et non désiré vécu, comme une atteinte à son intégrité engendrant un choc ontosystémique lors de l'annonce de la conclusion du processus, ébranlant son estime de soi ainsi que sa satisfaction à l'égard de sa vie scolaire et personnelle (Diener, 1984), dimensions liées au bien-être psychologique. Ensuite, nos questions à propos du modèle de service ont permis de mettre en lumière un certain mal-être chez Clara, notamment puisque ce modèle la dérobe d'une expérience normale de l'adolescence. Notre participante, qui exprime à plusieurs reprises le fait d'être malheureuse en adaptation scolaire, est visiblement affectée quant à la perception subjective de son bien-être (Keyes, 2006), un sentiment qui n'est pas relevé par son enseignant, bien qu'il soit conscient d'une différence marquée du comportement, de l'attitude et de l'expression verbale de Clara entre les microsystèmes de l'école et de la maison. D'ailleurs, bien qu'elle entretienne une camaraderie avec certaines jeunes filles de sa classe, plusieurs de ses relations avec ses pairs ne sont pas positives et mettent en exergue les répercussions négatives du microsystème de la classe sur son bien-être (Ryff, 1989; Ryff et Keyes, 1995; Rose et al., 2017). Enfin, l'organisation du modèle de service engendre aussi des perturbations ontosystémiques quant au bien-être psychologique et subjectif de Clara en raison de relations interpersonnelles négatives, qu'elles soient avec ses camarades de classe, ou bien des relations absentes avec les élèves des classes ordinaires (Ryff et Keyes, 1995). L'approche catégorielle, enfin, restreint Clara à fréquenter une classe qui la rend malheureuse, notamment en raison d'une inadéquation de la classe à ses besoins ainsi que des relations tendues avec ses pairs (Ryff, 1989), en plus de la dérober d'une expérience normale de l'adolescence qui accentue son

mal-être et son insatisfaction à l'égard de sa vie (Diener, 1984) ainsi que sa difficulté à accepter sa différence (Ryff, 1989). Ce système, qui crée une ségrégation physique et visuelle entre les élèves des deux secteurs de l'école, ébranle donc le bien-être psychologique de Clara ainsi que sa perception subjective de son bien-être.

4.3 Le troisième participant : Diego

Diego (nom fictif) est un élève de 13 ans originaire d'un pays des Balkans qui est arrivé au Québec vers l'âge de 2 ans avec son père et sa mère. Il a aussi un frère cadet qui a deux ans de moins que lui. Diego a toujours été scolarisé au sein du système scolaire québécois. Ayant comme langue maternelle une langue slave d'ex-Yougoslavie, il a commencé sa maternelle dans une classe de francisation et a ensuite commencé sa première année en classe ordinaire. Ensuite, dû à de grandes difficultés scolaires, notamment en raison d'une dyslexie, d'une dysorthographe et d'un trouble déficitaire de l'attention, Diego fut scolarisé en classe d'adaptation scolaire dès la 5^e année du primaire.

4.3.1 Le processus de catégorisation de Diego

D'entrée de jeu, Diego aborde son processus de catégorisation de manière plutôt candide et nonchalante. Il explique qu'à son entrée en maternelle, il ne parlait pas du tout français, alors il fut d'abord envoyé dans une classe de francisation. Bien qu'il ait pu intégrer la classe ordinaire dès la première année du primaire, Diego évoque avoir de sérieuses difficultés d'apprentissage de la langue, notamment en ce qui a trait à sa compréhension en lecture et des difficultés à s'exprimer à l'oral, autant au niveau de l'organisation de ses pensées que de son vocabulaire.

Ben, ça n'allait toujours pas bien en français [rires], alors des fois je ne comprenais pas ce qu'ils disaient dans les textes et les examens, alors je n'étais comme toujours pas bon dans le français, et comme, je ne peux pas faire des phrases complètes, je ne savais pas des mots. (Diego, élève de CC2)

Malgré les difficultés évoquées, Diego a tout de même poursuivi sa scolarité en classe ordinaire jusqu'à la fin de sa quatrième année primaire, au moment où il a vécu le processus de catégorisation. Certes, il mentionne avoir été également évalué alors qu'il était en première année, mais son enseignant, Bernard, n'a pas pu confirmer le tout puisque cette information n'apparaissait

pas dans son dossier. Lorsque questionné à propos du processus de catégorisation comme tel, Diego décrit un processus qui semble ludique : il a fait des évaluations de mathématiques et de français, et se souvient d'avoir eu le droit de jouer à des jeux à la fin des évaluations :

C'était comme des tests, des fois c'était comme mathématiques, des fractions, des trucs comme ça. Des fois si je faisais bien, j'avais le droit de comme jouer aux playmobils, je faisais des maisons (rires) (Diego, élève de CC2).

En revanche, lorsque questionné sur la manière dont il a vécu ce processus, Diego mentionne ne pas avoir trouvé ce processus particulièrement difficile et que cela ne l'a pas vraiment dérangé, notamment puisqu'il ne savait pas pourquoi on le lui faisait vivre, et qu'il appréhendait le tout davantage comme une période de jeu:

Ouais, en fait je savais pas vraiment c'était pourquoi [le processus de catégorisation]. [...] En fait, moi, j'étais quand même excité un peu! (Diego, élève de CC2)

Par contre, après avoir discuté plus en détail de ce processus, Diego laisse planer un doute quant à l'impact du processus sur son estime de soi, notamment en raison de la perception d'autrui. En effet, il ressentait un certain malaise quant au fait qu'il ne parlait pas aussi bien le français que ses camarades, et il était gêné de devoir subir des évaluations et de nécessiter des mesures d'aide supplémentaires. Somme toute, Diego semble maintenir un souvenir plutôt positif de son processus de catégorisation, particulièrement en raison de l'aspect ludique de ce processus et de son bas âge à l'époque.

Dans un même ordre d'idées, les propos de Diego à l'égard de son processus de catégorisation trouvent écho à ceux de son enseignant, Bernard. En effet, ce dernier mentionne que bien qu'il n'ait pas été témoin du processus de catégorisation de son élève, il n'a pas l'impression que Diego eut été particulièrement affecté par celui-ci, notamment en raison de son jeune âge à l'époque :

Écoute, il était tellement jeune, je ne pense pas que ça a dû l'affecter outre mesure. Il ne devait pas comprendre pourquoi on lui faisait de faire ça, il était tout petit. (Bernard, enseignant de CC2)

En bref, l'expérience du processus de catégorisation fut positive pour Diego et ne semble pas avoir eu de répercussions majeures sur son estime de soi et son sentiment de bien-être. Son regard enfantin sur le processus, notamment en raison de son incompréhension et des expériences ludiques inhérentes à celui-ci semblent donc teinter son regard sur le processus de catégorisation, une vision partagée par son enseignant. Ceci étant dit, la prochaine section s'attardera à la suite de ce processus de catégorisation, soit le vécu de Diego dans son nouveau modèle de service en adaptation scolaire.

4.3.2 Le modèle de service proposé à Diego

Diego, rappelons-le, est âgé de 13 ans au moment de notre entretien et est scolarisé dans une classe de cheminement continu de deuxième secondaire. Son processus catégoriel a débuté alors qu'il était en première année du primaire, mais il n'a intégré la classe d'adaptation scolaire qu'en quatrième année. Il évoque une transition de la classe ordinaire vers la classe d'adaptation scolaire qui s'est bien déroulée, en plus de s'être rapidement adapté à sa nouvelle école et à son nouveau modèle de service, puisque son école primaire de quartier n'avait pas de classes d'adaptation scolaire. Bien qu'il ait trouvé difficile de devoir quitter ses amis de son quartier, l'arrivée de Diego en classe d'adaptation scolaire fut facilitée par la présence de quelques amis de son ancienne école.

Lorsque questionné à propos de la manière dont il se sent en adaptation scolaire, Diego se montre plutôt hésitant : *Je me sens... ok... (hésitation). It's not bad. [...] Ouais, ça pourrait être mieux, disons.* En discutant davantage à ce sujet, Diego se confie sur l'ambiance parfois désagréable en classe qui semble teinter négativement son expérience. Il explique que l'ambiance au sein de sa classe d'adaptation scolaire laisse à désirer, notamment en raison de conflits avec certains de ses pairs qui peuvent détériorer son état de bien-être : *[...] dans la classe, il y a comme des personnes qui me détestent, vraiment, elles me détestent.* Par contre, il adopte une attitude nonchalante en lien avec le comportement agressif de certains camarades où il ne semble pas particulièrement atteint par leurs commentaires ou du moins, ce qu'il laisse croire : *Comme elles viennent des fois et elles m'insultent devant moi et je suis comme "ok, fais ce que tu veux"'. La manière dont Diego décrit cette situation laisse entendre un vécu d'une certaine violence verbale et d'intimidation, ce qui peut affecter son bien-être psychologique, notamment par la présence de relations interpersonnelles tumultueuses et l'absence de sentiments de bonheur et de bien-être émotionnel. Somme toute, Diego demeure plutôt vague quant à la nature de ces conflits et explique que ses*

différents avec ses pairs sont principalement liés à des traits et enjeux de comportement plutôt qu'à des conflits : « *Ouais, y'a juste les gens, quelques personnes qui parlent trop et crient trop* ».

Son enseignant, Bernard, rapporte lui aussi que Diego a des conflits avec plusieurs élèves dans la classe et qu'il n'est pas particulièrement apprécié de plusieurs camarades féminines, notamment en raison d'un évènement avec une jeune fille de la classe avec qui il entretenait une relation amoureuse :

[...] il y a une fille dans la classe que l'année passée, c'était sa copine, et ils ont pris des photos. Ils se sont chicanés en début d'année, et sur les réseaux sociaux, ils se sont traités de plein de noms, et lui, ben l'ultime «move», c'était de mettre sa photo et de la publier. Il a été suspendu, il a été rencontré, il y a eu beaucoup d'interventions. Et tu sais, c'est un jeune qui a eu beaucoup de manifestations de propos désagréables dans la classe envers d'autres filles. (Bernard, enseignant de Diego)

Qui plus est, Bernard aborde l'attitude négative de Diego dans la classe, ce qui pourrait également expliquer ses relations plutôt conflictuelles avec ses camarades :

Il manipule beaucoup aussi. C'est un peu comme le petit king ou le petit «fresh», et j'en ai deux autres dans la classe qui sont collés à lui un peu. Il va envoyer les autres passer ses messages. Il ne le fait pas avec tout le monde, mais j'en ai deux plus fragiles, alors eux autres sont plus facilement manipulables, alors Diego, il va faire ça. (Bernard, enseignant de CC2).

Le point de vue de l'enseignant jette un regard différent sur les relations conflictuelles de Diego et ses camarades de classe. Lorsque Diego est questionné à savoir s'il se sent heureux en classe d'adaptation scolaire, sa réponse semble plutôt mitigée. Par contre, bien qu'il ait précédemment mentionné qu'il avait beaucoup de problèmes avec les élèves de sa classe, il admet tout de même qu'il est plus facile de se faire des amis en adaptation scolaire qu'au secteur régulier :

X : Est-ce que tu dirais que tu es heureux?

Y : Pas vraiment, mais comme oui en même temps

X : Est-ce que tu peux m'expliquer un peu plus?

Y : (Rires) C'est comme compliqué. C'est plus facile [de se] faire des amis, mais comme au régulier, des fois, c'est comme plus difficile.

L'explication de Diego concernant la facilité à se faire des amis en adaptation scolaire n'est pas tout à fait claire : *Ils sont plus comme...des fois ils veulent comme être tout seuls, mais ici [en*

adaptation scolaire], ça les dérange pas. Il renchérit en expliquant que la majorité de ses amis sont en adaptation scolaire et qu'il ne côtoie pas vraiment les élèves du secteur régulier, outre un ami avec qui il fréquentait son ancienne école primaire avant d'être admis dans une classe d'adaptation scolaire : « *Je connais un seul gars qui est au régulier car on se connaissait depuis que j'étais à l'école [nom de l'école primaire]* ». Certes, le fait d'avoir plus de facilité à créer des liens d'amitié en adaptation scolaire indique que le modèle de service répond tout de même à certains de ses besoins et réalise que ce serait plus difficile de socialiser au secteur régulier.

Somme toute, il est difficile de tirer des conclusions générales quant au sentiment de Diego au sein de sa classe d'adaptation scolaire puisque ses sentiments sont ambivalents et ses réponses parfois contradictoires. Ceci étant dit, le « mal-être » ressenti par Diego ne semble pas lié à la structure du modèle de service en tant que tel, mais plutôt au climat général de la classe et des conflits en lien avec ses pairs.

Malgré les conflits de Diego, ce dernier aborde plutôt positivement son expérience en classe d'adaptation scolaire dans une école régulière. Cela dit, son enseignant brosse un portrait différent des propos évoqués par Diego. À cet égard, Bernard explique clairement qu'il estime que Diego n'est pas particulièrement bien dans son école et qu'il perçoit de manière erronée le mal-être de celui-ci :

X : Penses-tu qu'il est bien dans l'école?

Y : Je pense pas non plus. Je pense que c'est un jeune qui est seul, qui aime mieux être chez lui, c'est clair. Il va me le dire des fois, si je lui demandais quand il s'absentait par exemple « tu étais où hier après-midi, t'as fait quoi? T'es allé chez toi? » Il va dire « non, je ne suis pas allé chez moi, je suis allé à la bibliothèque à côté de l'école », il va aller lire des mangas, des bandes dessinées. C'est un jeune qui s'isole beaucoup. Dans ma classe, cette année sur les 14 élèves là, celui que je sentais qui était le moins bien, le moins heureux, c'est lui.

Ainsi, nous constatons une fois de plus une certaine contradiction entre les propos de Diego ainsi que ceux de son enseignant, Bernard. Diego, lui, laisse présager qu'il est plutôt bien en classe d'adaptation scolaire, alors que son enseignant estime qu'il s'agit plutôt d'une façade afin de ne pas montrer ses réelles émotions, une attitude que nous avons précédemment relevée lorsque Diego évoque des situations de conflit avec ses camarades. Il importe de souligner ici que l'enseignant estime que les besoins éducatifs de Diego sont somme toute comblés, et que ses besoins

psychosociaux microsystémiques ne sont pas tout à fait comblés, en faisant référence à ses nombreux conflits avec ses pairs. Qui plus est, Bernard semble avoir un peu plus d'empathie pour la situation de Diego, chez qui il perçoit les besoins psychologiques, chose qu'il n'est pas en mesure de faire pour son autre élève, Clara.

Diego mentionne avoir une relation plutôt mitigée avec son enseignant, Bernard. En effet, il évoque quelques « chicanes » où son enseignant hausse le ton et lui réplique, mais il considère leur relation tout de même bonne. Selon Diego, son enseignant est plutôt sévère, mais il estime sa posture tout de même bienveillante et confirme qu'il a tout de même une bonne relation avec son enseignant : *« Ouais, je comprends qu'il [ne] veut pas faire ça [être sévère], comme, je comprends qu'il est sévère comme ça on peut apprendre mieux ».*

Bernard, quant à lui, appréhende sa relation avec Diego d'une manière un peu différente; il décrit son élève comme un jeune qui se méfie des adultes, mais qui veut tout de même avoir une relation avec eux, sans toutefois entretenir une relation plus personnelle : *« [...] Diego c'est pas un jeune qui va se confier. Je te dirais que l'enseignant ou l'adulte c'est pas une menace, mais on se méfie. Oui, on veut être en bonne relation, mais on n'est pas confidents. »* En discutant davantage de la relation de Bernard avec Diego, l'enseignant nous explique que Diego est un élève qui n'exprime pas beaucoup ses émotions, même lors de situations conflictuelles en classe :

Si verbalement en classe j'interviens auprès de lui, ou je le remets à sa place pour certaines choses, il va faire comme si ça lui passait au-dessus de la tête. Il peut me dire « ça me dérange pas, c'est pas très grave monsieur ». Facilement, comme si il disait « mes émotions, je ne les laisse pas m'atteindre ». Surtout devant les autres. [...] Mais à l'autorité, il répond quand même bien, du moins, à la mienne. Je pense qu'il voulait quand même avoir une relation avec moi. (Bernard, enseignant de Diego)

Bernard explique que Diego est un jeune qui a une attitude plutôt nonchalante, dans la mesure où il ne laisse pas paraître ses émotions lorsqu'il est contrarié, propos qui semblent faire écho à ceux de Diego lorsqu'il aborde sa réaction lors de moments conflictuels avec ses pairs. Outre son enseignant, Diego estime avoir une bonne relation avec le technicien en éducation spécialisé, avec qui il discute de temps en temps, une relation plutôt bénéfique selon lui. Bernard, lui, considère que les relations entre Diego et ses enseignants et intervenants peuvent être parfois plus difficiles à certains égards :

La plus grande problématique en anglais, c'est que la plupart du temps c'est des profs femmes, et c'est vraiment marquant, malheureusement, mais c'est palpable, chez certains élèves, dont Diego. Ils vont dire « t'es une fille, c'est pas important, je t'écoute pas », si tu ne viens pas à bout de rentrer dans son créneau. Il serait capable. (Bernard, enseignant de Diego)

Malgré certaines difficultés sur le plan relationnel, Diego est d'avis que la classe d'adaptation scolaire semble bénéfique pour ses apprentissages. En effet, il explique d'abord que les apprentissages sont plus faciles à réaliser en classe d'adaptation scolaire : « *Bah, c'est pas vraiment comme les autres [classes ordinaires], les trucs qu'on apprend c'est comme plus facile* ». Selon lui, le rythme est plus adapté à son apprentissage, et que cela lui est bénéfique. Lorsqu'on lui demande s'il avait le choix de retourner en classe ordinaire ou bien de rester en classe d'adaptation scolaire, Diego hésite d'abord, pour ensuite expliquer qu'il aurait beaucoup d'efforts à faire et qu'il est plus bénéfique pour ses apprentissages de demeurer en classe d'adaptation scolaire. En outre, Diego explique que la classe d'adaptation scolaire l'aide aussi à gérer ses problèmes de concentration et qu'il a vu une certaine différence depuis son arrivée en adaptation scolaire : « *Ouais, ça [problèmes de concentration] s'est amélioré l'année passée* ».

Alors qu'il estime que la classe d'adaptation scolaire est bénéfique pour ses apprentissages, Diego semble avoir plusieurs difficultés sur le plan microsystemique, notamment en lien avec ses relations avec ses pairs et ses enseignants.

4.3.3 L'approche catégorielle chez Diego

Afin de se pencher sur l'impact de l'approche catégorielle chez Diego, il importe de s'attarder à la perception de Diego par rapport à sa catégorisation. En discutant de son sentiment au moment de sa catégorisation, lorsqu'il était en quatrième année du primaire, Diego exprime avoir difficilement vécu l'annonce de sa catégorisation. Effectivement, il explique que l'on ne lui a jamais expliqué les raisons pour lesquelles il devait être redirigé vers une classe d'adaptation scolaire, ce qui semble avoir eu un grand impact ontosystemique, notamment sur son estime de soi : « *Ça m'a fait sentir mal. C'est comme s'ils me traitaient d'idiot, un peu, en plus, on m'a pas expliqué* ». Diego exprime donc s'être senti moins intelligent que les autres, ce qui présage tout de même un impact de la catégorisation sur son estime de soi. D'ailleurs, ce n'est que quelques années plus tard que sa mère lui a expliqué les raisons pour lesquelles il est scolarisé en adaptation scolaire. À ce jour, la

compréhension de Diego par rapport à sa catégorisation n'est pas tout à fait claire, puisqu'il estime que son placement est principalement lié à ses problèmes d'attention :

J'avais comme beaucoup de problèmes de concentration, comme je pouvais pas me concentrer comme sur des exercices, je pensais à plein d'autres choses comme qu'est-ce que je vais faire quand je suis à la maison. Est-ce que je vais sortir dehors? Est-ce que je vais jouer avec mes ami. Est-ce que je vais aller jouer à ma playstation? Est-ce que moi et mon petit frère on va se chicaner encore?

En revanche, lorsque questionné à propos de l'impact de la catégorisation sur le bien-être de Diego, l'enseignant ne semble pas tout à fait convaincu de la conscience de Diego à propos de ses enjeux : « *Je ne pourrais pas dire qu'il en est plus conscient, non* ». Cela dit, bien que Bernard considère que Diego n'est pas tout à fait conscient de ses enjeux, nous constatons que Diego a tout de même une certaine conscience des défis auxquels il fait face. Il est ici intéressant de constater que Diego ne semble pas connaître l'étendue des raisons pour lesquelles il est scolarisé en classe d'adaptation scolaire, bien qu'il ait tout de même un peu de conscience de ce que représente l'adaptation scolaire.

Toujours en lien avec les diverses représentations que Diego se fait de l'adaptation scolaire, il exprime à quelques reprises se sentir différent des autres élèves de son école, et qu'il constate une différence entre les élèves du secteur régulier et ceux de l'adaptation scolaire : « *[...] tout le monde a une différence ici, au régulier ça paraît pas, mais nous oui* ». Ces propos de notre quatrième participant témoignent clairement de sa conscience de sa différence, qui est perçue comme un handicap « visible » en raison du modèle de service reçu. Lorsque nous lui demandons d'expliquer en quoi il se sent différent des élèves du secteur régulier de son école, Diego exprime qu'il se sent moins intelligent qu'eux : « *Ouais, comme eux [élèves du régulier] ils sont plus intelligents, plus développés, ils [en] savent plus que moi* ». Même s'il rapporte se sentir bien dans sa classe d'adaptation scolaire, Diego a tout de même recours à un discours marquant sa différence avec les élèves des classes ordinaires, en parlant au « on » lorsqu'il réfère au groupe de personnes différentes et utilise le pronom « ils » pour référer aux élèves des classes ordinaires. De surcroît, il adopte un discours négatif à son égard, en ayant potentiellement internalisé un discours où il se sent inférieur aux élèves des classes ordinaires.

Bien qu'il affirme ressentir une différence entre les élèves de la classe d'adaptation scolaire et les élèves du secteur régulier, Diego affirme qu'il ne se sent pas « étiqueté » comme élève d'adaptation scolaire au sein de son école et qu'il y vit très bien. Il rapporte avoir vécu à quelques reprises des situations où des propos désobligeants à l'égard de sa scolarisation en adaptation scolaire lui ont été véhiculés par des élèves de classe ordinaire. Il rapporte s'être fait dire des phrases de type « *tu n'es pas intelligent parce que tu es en adaptation scolaire* », mais il mentionne une fois de plus ne pas s'être laissé affecter par ces propos. Certes, cela indique qu'il a vécu des situations de violence verbale et d'intimidation, mais ses propos concernant son interprétation de l'évènement n'indiquent pas un impact sur son bien-être, malgré un microsystème dont le climat ne semble pas particulièrement sain et inclusif.

4.3.4 Le résumé de Diego

Notre troisième et dernier participant, Diego, ne semble pas avoir été affecté outre mesure par le processus de catégorisation, notamment en raison de son très jeune âge au moment où celui-ci a été entamé. En effet, il semble garder un souvenir plutôt positif de ce processus, particulièrement grâce à l'aspect ludique de certaines évaluations, ce qui minimise les répercussions ontosystémiques en matière d'estime de soi (Ryff, 1989). Sur le plan microsystémique, en ce qui concerne l'impact du modèle de service, Diego évoque un sentiment général de bien-être dans sa classe ainsi que dans son école, et ce, malgré des relations interpersonnelles tumultueuses avec ses camarades et le personnel de l'école. En revanche, la perception de son enseignant vient jeter la lumière sur une façade derrière laquelle Diego semble cacher une faible estime de soi et un certain mal-être, notamment en s'isolant beaucoup de ses pairs. Enfin, concernant les répercussions de l'approche catégorielle, Diego explique ne pas se sentir étiqueté ni différent de ses camarades du secteur régulier, bien qu'il exprime remarquer une différence claire entre les élèves du régulier et ceux de l'adaptation scolaire.

4.4 Synthèse des résultats

En bref, ce quatrième chapitre rapporte l'impact du processus catégoriel, des modèles de service ainsi que de l'approche catégorielle et des étiquettes qui y sont associées sur le bien-être selon une

perspective systémique pour chacun de nos trois participants. Le regard des enseignants titulaires de nos participants permet parfois de confirmer les propos évoqués par les élèves, mais permet parfois d'aborder un regard différent à ce propos. D'une part, nous constatons que les processus catégoriels de nos participants ont été réalisés en bas âge et que leurs interprétations plutôt ludiques du processus ont augmenté la possibilité d'un éventuel état de choc lors de l'annonce de la catégorisation, ébranlant le bien-être psychologique et leur estime de soi. Le modèle de service, vécu différemment pour chacun de nos participants, est parfois bénéfique sur le plan éducatif, comme c'est le cas pour Alexandre et Diego, mais peut aussi ne pas être en mesure de répondre aux besoins éducatifs comme nous l'avons remarqué chez Clara, qui elle, est contrainte par un système rigide qui ne répond pas à ses besoins et a de nombreuses répercussions sur son bien-être. Ceci étant dit, soulignons aussi les besoins psychosociaux, dont la prise en compte laisse à désirer chez nous trois élèves. Enfin, l'approche catégorielle suscite également des réactions différentes, parfois paradoxales, notamment un sentiment d'injustice en lien avec la ségrégation entre les élèves des classes ordinaires et des classes d'adaptation scolaire, mais provoque aussi un sentiment de normalité en étant entourés d'élèves jonglant avec les mêmes enjeux.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Notre question générale de recherche visait à étudier la manière dont le processus de catégorisation des difficultés scolaires et personnelles, les modèles de service proposés ainsi que l'approche catégorielle et les étiquettes qui y sont associées peuvent influencer le bien-être d'élèves issus de première génération d'immigration scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire. À la suite de l'analyse de nos résultats, nous avons pu dégager des constats permettant de répondre à nos trois objectifs de recherche, soit de documenter et décrire les manières dont le (1) processus de catégorisation de l'élève HDAA, (2) le modèle de service ainsi que (3) l'approche catégorielle peut influencer le bien-être d'adolescents de première génération d'immigration fréquentant une classe d'adaptation scolaire au secondaire. D'abord, nous aborderons les constats ontosystémiques, inhérents à l'élève, concernant les enjeux entourant la méconnaissance et l'incompréhension des processus de catégorisation et de ses conclusions. Ensuite, les enjeux microsystemiques concernant l'adéquation et la considération des besoins éducatifs et psychosociaux seront présentés, qui feront ensuite écho aux limites exosystémiques inhérentes au système éducatif. Pour terminer, les limites de notre recherche seront abordées, autant sur le plan méthodologique.

5.1 La méconnaissance et l'incompréhension du processus de catégorisation et de l'approche catégorielle et ses conséquences

Nous analyses ont permis de mettre en lumière une incompréhension du processus de catégorisation. Bien que leur (in)compréhension ait pu être teintée par leur jeune âge, elle fut parfois exacerbée par une influence microsystemique où l'on a omis de leur fournir des explications à l'égard de ce processus. Certes, les répercussions de cette incompréhension se manifestent lors de l'annonce de la conclusion du processus, notamment avec l'explication du changement de modèle de service, vécue comme un choc pour plusieurs de nos participants. En effet, la rupture provoquée par un processus ludique qui se termine par une annonce négative se vit comme un choc pour certains de nos participants. La rupture de liens significatifs (Ryff, 1989; Ryff et Keyes, 1995) et la perte de repères, provoquée par un changement de modèle de service, ont des répercussions ontosystémiques non négligeables sur le bien-être subjectif et le bien-être psychologique de l'élève, notamment par la présence d'émotions négatives comme la tristesse (Emmons, 19986) et le manque d'estime de soi (Keyes, 2006) ainsi qu'une difficulté d'acceptation de soi (Ryff, 1989).

En prenant appui sur les écrits de Barrois (1988) cité par Papazian-Zohrabian et al. (2018), tout traumatisme, quelle que soit sa source, est un corrélat, est corrélat d'une rupture. Nous pouvons ainsi avancer que le vécu d'un processus de catégorisation peut représenter un événement potentiellement traumatique sur le plan ontosystémique, mais ce vécu négatif réside dans l'interprétation que l'élève fait de la situation. Ici, le jeune âge de nos participants semble avoir engendré une interprétation ludique du processus, en ayant comme souvenir marquant des jeux, ce qui peut expliquer les souvenirs plutôt positifs du processus. Nos résultats soulignent qu'une combinaison d'un manque d'explications fournies quant au processus de catégorisation et à la catégorisation en tant que telle, exacerbé par une interprétation ludique d'un processus ludique, occasionne un choc traumatique chez les élèves lors de l'annonce de la conclusion du processus de catégorisation. En effet, selon Winnicott (1974, cité par Bokanowski, 2002), le traumatisme est le résultat de l'effondrement dans la zone de confiance à l'égard d'un environnement prévisible par l'intrusion d'un fait réel imprévisible. Par ailleurs, l'absence d'explications à l'égard des modèles de service proposés ainsi que l'incompréhension de la catégorisation fait écho aux écrits de Collins (2021), où les résultats montrent que les élèves d'écoles spécialisées ne connaissent pas les raisons pour lesquelles ils fréquentent ces écoles, sans même connaître leurs diagnostics et les cotes de difficulté qui leur sont attribuées.

Enfin, la méconnaissance et l'incompréhension de la catégorisation peuvent également être un enjeu microsystémique ayant des répercussions sur les relations interpersonnelles des élèves. En effet, un de nos participants, Alexandre, doit vivre avec un beau-père qui refuse de l'accepter comme il est, qui le dénigre et refuse de collaborer avec l'école en raison de son incompréhension et de son refus de la catégorisation et des services offerts. Nos résultats ont pu mettre en lumière les répercussions de cette relation interpersonnelle minée par le manque de compréhension du modèle de service et de la catégorisation d'Alexandre, en plus d'avoir des répercussions sur son estime de soi et son acceptation de soi (Ryff, 1989) et son fonctionnement social (Laguardia et Ryan, 2000), tous les deux des dimensions importantes du bien-être psychologique.

Dès lors, nous constatons que la méconnaissance et l'incompréhension de l'approche entourant le processus de catégorisation, la catégorisation elle-même ainsi que le modèle de service ont des répercussions à la fois ontosystémiques et microsystémiques. Sur le plan ontosystémique, les

répercussions sur le bien-être subjectif et psychologique sont liées à la présence d'émotions négatives (Emmons, 1986), une faible estime de soi (Keyes, 2006), mais aussi sur le fonctionnement social (Laguardia et Ryan, 2000), ainsi que les relations interpersonnelles (Keyes, 2006). D'autre part, les répercussions microsystemiques peuvent se manifester selon l'interprétation négative de la catégorisation et des modèles de service qui l'accompagnent en influençant aussi le bien-être de l'élève.

5.2 La réponse aux besoins éducatifs et psychologiques

À l'issue de notre recherche, il a été possible de révéler des enjeux microsystemiques quant à l'organisation de la classe fréquentée par nos participants, ce qui se reflète dans la prise en compte de leurs besoins éducatifs et psychosociaux. Comme nous l'avons mis de l'avant au sein de notre cadre théorique, les écrits ministériels privilégient une approche individualisée des services de l'adaptation scolaire en confiant l'organisation des services aux élèves HDAA aux milieux scolaires afin de mieux répondre à leurs besoins (MEEQ, 1999). Certes, nos analyses démontrent que cette approche individualisée, qui s'appuie sur des évaluations formelles permettant de cerner les difficultés et les acquis de chaque élève (MELS, 2007), peine à tenir compte de l'ensemble des besoins de l'élève, autant en ce qui concerne les besoins éducatifs que les besoins psychosociaux.

L'analyse des résultats de notre recherche montre que les besoins éducatifs semblent plutôt comblés chez un de nos participants, Alexandre. En effet, nous notons une amélioration globale de son dossier scolaire ainsi qu'une évolution positive sur le plan de la gestion de ses comportements est notable, ayant entre autres des répercussions positives sur son estime de soi, sa satisfaction à l'égard de sa vie scolaire (Diener, 1984) et sur ses relations interpersonnelles avec ses pairs (Ryff, 1989; Ryff et Keyes, 1995). Toutefois, chez nos deux autres participants, le modèle de service ne semble pas combler leurs besoins éducatifs, comme c'est le cas pour Clara, dont l'enseignant considère que ses besoins seraient plus en phase avec l'intégration d'une classe pour les élèves ayant des troubles du langage. Qui plus est, les répercussions d'un modèle de service qui peine à tenir en compte des besoins éducatifs de l'élève sont palpables chez nos participants, alors qu'en étant déjà exclus d'une classe ordinaire en raison de leurs difficultés, ils peinent à réussir même lorsqu'ils sont dans un modèle censé répondre à leurs besoins et à leurs difficultés. D'autre part, nous relevons le manque flagrant de la prise en compte des besoins psychosociaux chez nos trois

participants. Alors que certains d'entre eux laissent entendre un vécu d'intimidation, les enseignants réagissent en niant ce vécu et ses répercussions, alors que d'autres réprimandent l'élève pour ses relations interpersonnelles tumultueuses. Ainsi, les besoins psychosociaux de nos participants ne semblent pas perçus comme importants par leurs enseignants, et les répercussions d'un microsystème qui peine à répondre aux besoins de l'élève se manifestent autant sur leur sentiment de bonheur et de bien-être émotionnel (Rose et al., 2017; Keyes, 2006) que sur leur satisfaction à l'égard de leur vie (Diener, 1984) et leur acceptation de soi (Ryff, 1989).

De surcroît, nous constatons que le microsystème de la classe d'adaptation scolaire est difficilement malléable, et lorsqu'il ne convient pas aux besoins éducatifs et psychosociaux de l'élève, la situation de l'élève devient alarmante et son bien-être en pathie. D'une part, lorsque l'élève ne répond pas aux critères précis pour intégrer une classe qui serait, aux dires de l'enseignant, plus en phase avec ses besoins, il est condamné à fréquenter une classe où les critères d'intégration sont moins rigides, bien que cela ne corresponde pas nécessairement aux besoins de l'élève, comme c'est le cas pour Clara. L'élève est en quelque sorte prisonnière de cette classe, qui ne répond non seulement pas à ses besoins éducatifs, mais fait également fi de ses besoins psychosociaux. Bien qu'elle se retrouve au sein d'un système qui préconise une approche dite individualisée afin de répondre à l'ensemble de ses besoins, elle est tout de même coincée dans un système teinté d'une flexibilité quasi inexistante, ce qui entraîne de nombreuses répercussions sur son bien-être psychologique et subjectif.

Somme toute, les enjeux microsystémiques relevés au sein de cette recherche témoignent de l'absence de la considération des besoins psychosociaux des élèves de la part des enseignants et d'une considération partielle des besoins éducatifs. Dès lors, ce modèle de service, combiné à une rigidité systémique qui contraint les élèves à s'adapter au système plutôt que l'inverse, devient un élément important ayant des répercussions négatives considérables sur le bien-être des élèves.

5.3 L'influence d'éléments mésosystémiques

Alors que plusieurs éléments microsystémiques ont été mis en évidence par l'analyse des résultats de notre recherche, plusieurs enjeux contextuels relevant du mésosystème furent aussi mis en lumière. Tout d'abord, nous avons précédemment relevé, au sein de notre chapitre de

méthodologie, le refus des élèves concernant la participation de leurs parents au projet, comme le prévoyait notre méthodologie. Nous avons initialement interprété ces refus comme étant inhérents à la vulnérabilité de notre objet de recherche ainsi qu'aux enjeux de l'adolescence, notamment la rupture avec les repères associés au monde de l'enfance et un besoin viscéral d'indépendance (Braconnier et Marcelli, 1998). Cela dit, l'analyse de données a révélé une inadéquation entre la perspective des enseignants et des élèves quant à leur bien-être. Qui plus est, les données ont aussi révélé une inadéquation entre la vision des parents quant au bien-être et au vécu de leurs enfants ainsi que celle des enseignants. L'absence de prise en compte, voire même le dénigrement de l'opinion des parents, serait-elle aussi un facteur contribuant au refus de nos trois participants? Les élèves portent-ils en eux les enjeux mésosystémiques négatifs? Bien que nous n'ayons pas adressé la question directement à nos participants, il apparaît important de se pencher sur la question.

5.4 L'adaptation scolaire : la rigidité d'un système et ses limites

Bien que nos objectifs spécifiques de recherche portaient sur les répercussions du processus de catégorisation, du modèle de service ainsi que de l'approche catégorielle et ses étiquettes sur le bien-être de nos participants, plusieurs limites exosystémiques, inhérentes au système éducatif, ont été relevées.

D'abord, il appert de souligner la rigidité de l'organisation des services de l'adaptation scolaire, qui, selon les écrits ministériels, sont issue d'une approche dite individualisée et adaptée aux besoins de chaque élève (MEQ, 1999; MELS, 2007). Cela dit, nos données montrent que le système peine à tenir compte de l'ensemble des besoins de l'élève, le laissant parfois dans une situation où son bien-être est visiblement négativement impacté, sans toutefois offrir de solutions. De plus, une fois le modèle de service proposé, l'absence d'une réévaluation des services et de leur adéquation avec les besoins de l'élève et laissée aux dépens des enseignants, de leurs marges de manœuvre et de leurs perceptions subjectives.

Les relations interpersonnelles entre les élèves furent des enjeux au centre des cas de Clara et de Diego, qui fréquentaient tous les deux une classe de cheminement continu où les élèves se suivent depuis plusieurs années, offrant un terreau fertile aux conflits entre eux. Or, l'approche catégorielle actuelle qui régit l'organisation des services octroie le financement selon le nombre d'élèves ayant

besoin de services et non en finançant de manière globale le système, réduisant ainsi le nombre de classes d'adaptation scolaire au nombre d'élèves ayant besoin de les fréquenter. Dès lors, peu d'options s'offrent aux élèves comme Clara, qui ne bénéficient pas d'une évaluation assez conclusive pour intégrer une autre classe, restreignant ainsi les possibilités à la seule classe de cheminement continu de son école, sans possibilité de changer, bien qu'elle ne soit pas heureuse dans son milieu. L'approche catégorielle mise sur une prise en compte dite globale des besoins de l'élève, mais le constat d'un délaissement des besoins psychosociaux au profit des besoins éducatifs, qui peinent parfois aussi à être comblés. Tout le comme le rapport de la CDPDJ (2018), nos données remettent en question la pertinence d'un système basé sur un financement selon la catégorie de difficulté octroyée aux élèves, alors qu'elle ne correspond pas toujours à ses besoins éducatifs et psychosociaux, et restreint l'élève dans un modèle rigide et lui offre peu d'issues.

Par ailleurs, il apparaît important de souligner le rôle de circonstances particulières dont les retombées ont pu avoir une incidence sur le processus de catégorisation, l'approche catégorielle ou le modèle de service de l'élève. Une de nos participantes, Clara, mentionne avoir vécu un processus de catégorisation qui s'est arrêté au début de la pandémie de Covid-19 au printemps 2020, et explique qu'elle n'a jamais repris les évaluations à la reprise des classes. Toutefois, son enseignant, Bernard, confirme que Clara a bel et bien eu un rapport d'évaluation orthophonique non concluant, signifiant qu'elle ne pouvait pas être considérée comme une candidate pour une classe pour élèves ayant des difficultés de langage en raison de l'absence de conclusion diagnostique. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de vérifier si une évaluation complète a été effectuée, puisqu'elle aurait pu être écourtée en raison de l'implantation de mesures sanitaires draconiennes. Clara a aussi, rappelons-le, de nombreuses difficultés scolaires qui la suivent depuis le début de sa scolarisation au pays d'origine, et mentionne avoir d'importantes difficultés d'apprentissage de la langue. Son enseignant a aussi exprimé un changement de personnalité selon le microsystème où elle se trouve, alors qu'elle est très verbomotrice à la maison, et très gênée et réservée à l'école. Alors que des travaux se sont penchés sur les difficultés de diagnostics orthophoniques chez les élèves issus d'immigration (Borri-Anadón, 2014; Hart, 2009), il serait pertinent de se questionner à savoir si les difficultés langagières de Clara sont réellement liées à des difficultés orthophoniques, ou bien à des difficultés d'apprentissage de la langue.

5.5 Les enjeux migratoire et culturel, grands absents des discussions

Au sein de notre premier chapitre, les enjeux inhérents à l'immigration chez les élèves de première génération ont été largement abordés. À notre grande surprise, les enjeux migratoires et culturels n'ont pas du tout fait surface lors de nos entretiens avec nos élèves ni avec leurs enseignants. Bien que nous ayons mis en lumière plusieurs enjeux importants comme l'âge au moment de la migration, le caractère planifié ou non de la migration ainsi que ses potentielles répercussions ainsi que les enjeux d'acculturation et d'intégration, mais aussi les défis d'apprentissage de la langue. Nos discussions n'ont abordé aucune de ces thématiques. D'entrée de jeu, il est évident que nos questionnaires ne mettaient pas l'accent sur les enjeux migratoires puisqu'ils n'étaient pas au premier plan de nos objectifs de recherche. Cela dit, il aurait été intéressant, particulièrement dans le cas de Clara, de s'attarder aux enjeux de compréhension de la langue, à savoir si ces derniers ont des répercussions dans les apprentissages des élèves, comme nous l'avons précédemment évoqué.

5.6 Les limites de la recherche

Comme toute recherche, il est évident que la nôtre ne fut pas dépourvue de limites. La première concerne la notion de bien-être de l'élève : nous savons, comme il a été mentionné plus tôt, que le bien-être n'est pas figé dans le temps, et qu'il est en évolution constante. Puisque nous n'avons effectué qu'un seul entretien avec chaque élève, il se peut que sa perception subjective de son bien-être ne soit pas la même à un moment ou un autre, dépendamment des événements qui surviennent dans sa vie et dans son environnement. Pour ce faire, le croisement du regard de l'élève avec celui de l'enseignant s'est avéré judicieux afin d'obtenir une perception différente à cet égard, mais surtout, de nuancer la perception du bien-être et de cerner ses diverses dimensions. Cet outil méthodologique nous a donc permis de dépasser la limite liée à la perception du bien-être dans un temps donné, en demandant aux participants de parler rétroactivement de leurs expériences et de leur vécu. De plus, la définition du bien-être que nous avons adoptée pour ce mémoire englobe d'ailleurs à la fois la perception subjective de l'élève à l'égard de son bien-être, mais englobe aussi les perceptions concernant son fonctionnement psychologique et social. De ce fait, le recours à la triangulation des données (participants interrogés) nous a permis de mettre en lumière les points convergeant et divergeant (Denzin, 1978) par rapport au bien-être de l'élève.

La seconde limite observée, bien qu'elle soit toujours liée à notre objet d'étude, soit le bien-être, est quant à elle liée au recrutement. Bien que des difficultés de recrutement étaient anticipées avant le début de la recherche, nous nous sommes butés à un obstacle beaucoup plus considérable que prévu. Au fil de la sollicitation dans les classes, nous avons remarqué une grande réticence chez les élèves à participer au projet, malgré des explications détaillées. Nous attribuons ainsi une part de la difficulté du recrutement à l'exercice plutôt fastidieux pour un adolescent de s'exprimer sur un sujet aussi personnel que le bien-être à une personne inconnue. De surcroît, l'entretien avec les parents fut également un grand frein à la sollicitation. Plusieurs élèves ont exprimé leur inconfort à ce que leurs parents se prononcent à l'égard du bien-être, et ont dès lors refusé de participer à la recherche à cet effet.

Nos difficultés de recrutement ont également eu des répercussions sur le plan méthodologique, alors que notre méthodologie initiale, soit l'étude de cas multiple, prévoyait des entretiens auprès des parents. Or, ces entretiens se sont avérés impossibles à réaliser, puisque des difficultés de communication ainsi que des refus de la part des élèves nous ont obligés à revoir notre méthodologie, comme mentionné précédemment. De ce fait, la démarche de la triangulation incluant la perception des parents nous aurait permis de dépasser certaines limites de notre objet d'études (Woodside et Wilson, 2003), notamment en permettant d'obtenir davantage d'informations quant au processus de catégorisation afin de pallier certains oublis des élèves, mais également de dépasser la simple vision subjective de l'élève à cet égard. De surcroît, notre méthodologie initiale prévoyait trois cas, soit nos trois participants, et que les données recueillies à leur égard auprès de leurs enseignants et de leurs parents serviraient à étudier ces cas en profondeur. Puisque nous n'avons pas pu réaliser les entretiens auprès des parents, ces « cas » n'ont pas pu être étudiés de manière exhaustive telle que nous l'avions initialement souhaité. De ce fait, il est difficile d'argumenter que nos élèves sont réellement des « cas », et nos divers cas sont le bien-être de nos élèves de première génération d'immigration qui fréquentent la classe d'adaptation scolaire.

D'autres difficultés méthodologiques ont aussi été rencontrées en ce qui concerne le recrutement de nos participants, qui fut très difficile. En effet, le sujet délicat de notre étude, le bien-être, aurait-il pu être en cause? Dans tous les cas, nous invitons les chercheurs à faire preuve de bienveillance

lors du recrutement auprès d'adolescents ayant des difficultés, alors que nos données indiquent qu'il s'agit d'un sujet plutôt sensible pour nos participants, qui, malgré leur désir de participer à la recherche, avaient parfois du mal à s'exprimer sur un sujet aussi sensible.

Bien que nos participants étaient tous scolarisés en classe d'adaptation scolaire en français, il est important d'aborder les limites linguistiques inhérentes à la recherche auprès d'élèves issus d'immigration dont la langue maternelle n'est pas le français. Bien que le niveau de français de nos participants fut jugé adéquat pour faire un entretien auprès de la chercheuse étudiante, plusieurs de nos participants semblaient avoir quelques difficultés de compréhension ou bien des difficultés à exprimer clairement leurs idées. Ainsi, cet enjeu linguistique a potentiellement pu teinter nos données, et il est important d'en tenir compte pour les recherches futures auprès de cette population.

CONCLUSION

À l'issue de ce mémoire, nous constatons que les élèves issus d'une première génération d'immigration scolarisés en classe d'adaptation scolaire présentent une multitude d'enjeux de bien-être liés au processus de catégorisation vécu, au modèle de service qui en suit ainsi qu'à l'approche catégorielle et les étiquettes qui en découlent. Nos cas, ceux d'Alexandre, de Clara et de Diego, ont permis de constater des enjeux d'estime de soi, d'acceptation de soi, de relations interpersonnelles, d'exclusion, de discrimination et plus encore. Les résultats de notre étude soulignent d'abord l'importance de la compréhension de l'élève, mais aussi de ses parents, quant au motif du processus de catégorisation et des possibles avenues à la suite de celui-ci, afin d'éviter que l'annonce de la catégorisation soit perçue comme un choc pour l'élève et provoque une douloureuse rupture de ses repères. Nous mettons aussi en lumière l'importance pour les milieux scolaires de se pencher sur les mécanismes d'exclusion des élèves en adaptation scolaire ainsi que leurs répercussions sur le bien-être des élèves, notamment en ce qui a trait à l'organisation des services. En effet, les classes d'adaptation scolaire à l'écart des classes ordinaires contribuent à la création d'une ségrégation

physique et visuelle entre les élèves des deux secteurs, contribuant ainsi au mal-être de certains élèves d'adaptation scolaire. À plus grande échelle, nous réitérons la nécessité d'un remaniement du financement octroyé au secteur de l'adaptation scolaire, puisque ses répercussions dépassent largement le spectre microsystemique de la composition d'une classe et de l'octroi de services.

À l'issue de notre réflexion, plusieurs questions demeurent en suspens, mais une attire particulièrement notre attention : qu'en est-il de la place des parents? Alors que des écrits déplorent l'absence de la prise en compte de la voix des parents issus d'immigration en milieu scolaire (Béland et Borri-Anadón, sous presse; Charrette, 2018), les relations tendues avec les parents de nos participants, qui entretenaient des discours parfois complètement opposés, ont aussi des répercussions sur les élèves. Ces derniers se sentent-ils aussi en conflit? En sachant les contradictions entre les versions véhiculées par l'école et celles véhiculées par les parents, les enfants sont-ils pris dans les mailles d'un mésosystème conflictuel?

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelnoor, A. et Hollins, S. (2004). The effect of childhood bereavement on secondary school performance. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), 43-54. DOI: [10.1080/0266736042000180401](https://doi.org/10.1080/0266736042000180401)
- Abedi, J. (2002). Standardized achievement tests and English language learners: Psychometrics issues. *Educational assessment*, 8(3), 231-2
- Absil, G., Vabdoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain*. Réflexion et action pour la Promotion de la santé.
- Adler, S. (1990). Multicultural clients: implications for the SLP. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 135-139.
- Alary, P. (2016). Perspectives démocratiques en santé mentale de la rhétorique à la pratique : le patient, usager ou partenaire ? *Pratiques en santé mentale*, 62(2), 5-14. <https://doi.org/10.3917/psm.162.0005>

- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2016). Règles de formation des groupes. https://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publications/Fiches_syndicales/Regles_formation_groupes_2016-09.pdf
- Alvin, P. (2006). Maladie et handicap à l'adolescence : le visible et le non-visible. *Enfances & Psy*, 32(3), 27-36. <https://doi.org/10.3917/ep.032.0027>
- Ancet, P., & Toubert-Duffort, D. (2010). Corps, identité, handicap. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 50(2), 5-6. <https://doi.org/10.3917/nras.050.0005>
- Andrews, M. et Withey, S. (1974). Social indicators of well-being: America's perception of life quality: Results from several national surveys. *Social Indicators Research*, 1, 1-26.
- Angold, A., Costello, E. J., & Worthman, C. M. (1998). Puberty and depression: the roles of age, pubertal status and pubertal timing. *Psychological Medicine*, 28(1), 51-61. <https://doi.org/10.1017/S003329179700593X>
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 13-35.
- AuCoin, A., Borri-Anadón, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A-C. et Saumure, V. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre pour le Réverbère*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite. <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/04/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversite%CC%81-cadre-pour-le-RE%CC%81VERBE%CC%80RE.pdf>
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaire et systémiques* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10117>
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes Québécois issus de l'immigration: un diagnostic*. Fondation Lucie et André Chagnon. http://www.clicbc.ca/Documents/E_CtreDoc/Immigration%20et%20interculturel/Rapports/La_scolarisation_des_jeunes_quebecois_issus_de_l'immigration_Rapport_de_recherche_de_la_Fondation_Lucie_et_Andre_Chagnon_JANVIER2015.pdf
- Bardeau-Garneret, J.-M. (2010). De l'accès aux connaissances à la construction de l'identité par les enfants atteints de déficiences motrices. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 50(2), 89-97. <https://doi.org/10.3917/nras.050.0089>
- Barga, N. K. (1996). Students with Learning Disabilities in Education: Managing a Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 413-421. <https://doi.org/10.1177/002221949602900409>
- Barlatier, P. J. (2018). Les études de cas. *Les méthodes de recherches du DBA, EMS Management et Sociétés*, Business Science Institute, 133-146.

- Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *The Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. The Free Press.
- Beiser, M. et Hou, F. (2016). Mental health effects of premigration trauma and postmigration discrimination on refugee youth in Canada. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(6), 464-470.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion des élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélanger, N. et Taleb, K. (2006). Une mise en scène du rôle des comités d'identification de l'enfance en difficulté en Ontario français. *Éducation et sociétés*, 18, 219-236. <https://doi.org/10.3917/es.018.0219>
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American psychologist*, 35(4), 320.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K. et Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of information systems. *MIS Quarterly*, 11(3), 369-386.
- Benoît, C. (2005). *Nouvelle vision de l'adaptation scolaire*. Guérin.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Billon-Descarpentries, J. (2000). Essai de théorisation des modèles explicatifs de l'éducation appliquée à la santé. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 17-30. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2000_num_25_1_1507
- Bokanowski, T. (2002). Traumatisme, traumatique, trauma. *Revue Francaise De Psychanalyse*, 66, 745-758.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Dunod.
- Borri-Anadón, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6351>

- Borri-Anadón, C., Savoie- Zajc, L. et Lebrun, M. (2015). Pratiques évaluatives des orthophonistes scolaires à l'égard des élèves de minorités culturelles. *Recherches & éducatons* (14), 81-92. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2400>
- Borri-Anadón, C. (2016). Entre pratiques déclarées et effectives : le processus évaluatif à l'égard des élèves de minorités culturelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 65-78. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0065>
- Borri-Anadón, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans Potvin, M., Magnan, M-O. et Larochelle-Audet, J. (dir), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p.215-225).
- Borri-Anadon, C. et Gérin-Lajoie, P. (2016). Les défis et les enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise. Dans P. Doray et C. Lessard (Eds.), *50 ans d'éducation au Québec* (1st ed., pp. 171–178). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f89ssj.20>
- Borri-Anadón, C., Ouellet, S. et Rousseau, N. (2017). *L'évaluation des besoins des élèves autochtones par les professionnels scolaires : favoriser la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur des prises de décisions éclairées*. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/O0000065416_Rapport_2017.pdf
- Bourdon, P. et Toubert-duffort, D. (2017, 2017-12). Conclusion. Provide schooling for sick or injured children and teenagers: evolutions, challenges and perspectives. *Scolariser les enfants et adolescents malades ou accidentés. Évolutions, enjeux et perspectives. Conclusion du dossier. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(79-80), 215-225. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01688520>
- Braconnier, A. (1998). Les adieux à l'enfance. In Ruano-Borbalan, J. C (dir.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Éditions Sciences Humaines. 95-101.
- Brewer, C. A. (2016). An outline for including refugees in Canadian educational policy. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 7, 1–9.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development (2^{éd.} vol. 3). In T. Husen et T.N. Postlethwaite (Dir.), *International Encyclopedia of Oxford*, Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., et K. Luscher (dir.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (p. 619–647). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658>
- Brooks-Gunn, J. et Warren, M. P. (1989). Biological and Social Contributions to Negative Affect in Young Adolescent Girls. *Child Development*, 60(1), 40-55. <https://doi.org/10.2307/1131069>
- Brown, G., Scott-Little, C., Amwake, L. et Wynn, L. (2007). A review of methods and instruments used in state and local school readiness evaluations. *Issues & Answers. REL 2007*, (004).
- Brown-Jeffy, S. et Cooper, J. E. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Siksou, M. (2008). La psychologie de la santé. *Le Journal des psychologues*, 260(7), 28-32. <https://doi.org/10.3917/jdp.260.0028>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31(2), 117–124. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.2.117>
- Chan, F., Livneh, H., Pruett, S., Wang, C.-C. et Zheng, L. X. (2009). Societal attitudes.
- Cheng, H. et Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of adolescence*, 25(3), 327-339.
- Cläes, M. (1995). La psychologie de l'adolescence. Dans Gaonac'h, D. et Golder, C. (dir). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Hachette.
- Clement, N. (2010). Student Wellbeing at School: The Actualization of Values in Education. Dans *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 37-62). https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_3
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic Progress of Students Across Inclusive and Traditional Settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42)

- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*(44). <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2010). *Guide pratique à l'intention des parents d'élèves handicapés ou avec difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. <https://www.csmb.qc.ca/fr-CA/parents-eleves/~media/Files/PDF/CSMB/publications/guide-parents-ehdaa.ash>
- Cooc, N. et Kiru, E. W. (2018). Disproportionality in Special Education: A Synthesis of International Research and Trends. *The Journal of Special Education*, 52(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/0022466918772300>
- Cortes, K. E. (2006). The effects of age at arrival and enclave schools on the academic performance of immigrant children. *Economics of Education Review*, 25(2), 121-132. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.12.001>
- Coslin, P. G. (2017). *Psychologie de l'adolescent* (5e édition, Ser. Cours. psychologie). Armand Colin.
- Costello, E. J., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1015-1025. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x>
- Cunningham, S. A., Ruben, J. D. et Narayan, K. V. (2008). Health of foreign-born people in the United States: a review. *Health & place*, 14(4), 623-635.
- Costello, E. J., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1015-1025. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Davou, B. et Widdershoven-Zervakis, M.-A. (2004). Effects of mourning on cognitive processes. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 61-76.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2006). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deniger, M-A., Lemire, V. et Germain, L. et al. (2016). *La part de l'école dans l'inclusion scolaire ou la construction des inégalités scolaires. Rapport final an 5* [document inédit]. Université de Montréal.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act : A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Devine, D. et Kelly, M. (2006). 'I Just Don't Want to Get Picked on by Anybody': Dynamics of Inclusion and Exclusion in a Newly Multi-Ethnic Irish Primary School. *Children & Society*, 20(2), 128-139. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00020.x>
- Di Bartolomeo, A. (2011). Explaining the gap in educational achievement between second-generation immigrants and natives: the Italian case. *Journal of Modern Italian Studies*, 16(4), 437-449. <https://doi.org/10.1080/1354571X.2011.593749>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. (Ser. Collection théories et pratiques dans l'enseignement). Éditions Logiques.
- Doré, I. et Caron, J. (2017). Santé mentale : concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145. <https://doi.org/10.7202/1040247ar>
- Douglas, B., Lewis, C. W., Douglas, A., Scott, M. E. et Garrison-Wade, D. (2008). The Impact of White Teachers on the Academic Achievement of Black Students: An Qualitative Analysis. *Educational Foundations*, 22(1/2), 47.
- Dumont, M., Beaumier, F., Leclerc, F., Massé, L. et Rousseau, N. (2013). Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves (EHDA) fréquentant un centre de formation aux adultes : points de vue des élèves et des enseignants. Rapport présenté au Fonds de recherche Société et Culture. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/F685155571_3_rapport_recherche_RF_M_Dumont_2009_PE_130863.pdf
- Duval, L., Lessard, C., & Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/057126ar>
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77-84.

- Écotière, M.-A., Pivry, S. et Scelles, R. (2016). Grandir avec un handicap : la transition adolescente. *Contraste*, 44(2), 229-251. <https://doi.org/10.3917/cont.044.0229>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Emmons, R. A. (1986). Personal Strivings: An Approach to Personality and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.
- Emmons, R. A., & Diener, E. (1986). A goal-affect analysis of everyday situational choices. *Journal of Research in Personality*, 20(3), 309-326.
- Eriksson, M., Ghazinour, M. et Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: what is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory & Health*, 16(4), 414-433. <https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6>
- Falissard, B. (2016). Positive Mental Health—What Is It, How Is It Recognized, and Can It Be Achieved? In *Positive Mental Health, Fighting Stigma and Promoting Resiliency for Children and Adolescents* (pp. 3-13). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-804394-3.00001-2>
- Fletcher, T. V. et Navarrete, L. A. (2003). Learning Disabilities or Difference: A Critical Look at Issues Associated with the Misidentification and Placement of Hispanic Students in Special Education Programs. *Rural Special Education Quarterly*, 22(4), 37-46. <https://doi.org/10.1177/875687050302200406>
- Fortin, M-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Frankard, A.-C. et Renders, X. (2004). Neuvième foyer théorique. La santé mentale positive. Dans *La santé mentale de l'enfant* (pp. 81-87). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-sante-mentale-de-l-enfant--9782804145613-page-81.htm>
- Fourchard, F. et Courtinat-Camps, A. (2013, 2013/09/01/). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(6), 333-339. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.04.005>
- Galvao, T. F., Silva, M. T., Zimmermann, I. R., Souza, K. M., Martins, S. S., & Pereira, M. G. (2014, 2014/02/01/). Pubertal timing in girls and depression: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 155, 13-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.10.034>
- Gaul Bouchard, M.-È., Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès d'enfants francophones. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 33(3), 129-139.

- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. PUQ.
- Gagnon, Y-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. PUQ.
- Gil, A. G., Vega, W. A. et Dimas, J. M. (1994). Acculturative stress and personal adjustment among Hispanic adolescent boys. *Journal of Community Psychology*, 22, 43–54.
- Gold, M. E. et Richards, H. (2012). To Label or Not to Label: The Special Education Question for African Americans. *Educational Foundations*, 26, 143-156.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoir légitimes et enjeux actuel. *Canadian Journal of Education*, 36.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd). Chenelière Éducation.
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5e édition). Chenelière éducation.
- Grémion, L. et Ramel, S. (2017). Avant-propos. Dans L. Grémion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels* (p. vii-xi). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gris, S. (2014). *Mouvement vers l'inclusion et évolution de la politique d'intégration scolaire au Québec : entre permanence et changement, une difficile légitimation de la mise en œuvre* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Payrus.
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Aguiar, C., Carmona, M., Alexandre, J. & Costa-Lopes, R. (2019). School achievement and well-being of immigrant children: the role of acculturation orientations and perceived discrimination. *Journal of School Psychology*, 75, 104-118.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H., Thanh. (2015, 2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*(88-89), 163-184. <https://shs.hal.science/halshs-01562198>
- Eriksson, M., Ghazinour, M. et Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: what is their value for guiding public mental health policy and practice? *Soc Theory Health*, 16, 414–433. <https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6>
- Hadfield, K., Ostrowski, A. et Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(2), 194-201. <https://doi.org/10.1037/cap0000102>

- Haesevoets, Y.-H. (2008). 2. Adolescence, violence et passion : de la métamorphose pubertaire à la révolution pulsionnelle. In *Traumatismes de l'enfance et de l'adolescence* (pp. 31-66). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.haese.2008.01.0031>
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998, Feb). Development of depression from preadolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *J Abnorm Psychol*, 107(1), 128-140. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.107.1.128>
- Harker K. (2001). *Immigrant generation, assimilation and adolescent psychological well-being*. Soc Forces.
- Harnois, L. (2010). *Le partenariat école-famille-communauté: points de vue de parents réfugiés ou immigrants de Joliette*. Rapport au MELS, Direction des services aux communautés culturelles.
- Harry, B. et Klingner, J. (2014). *Why are so many minority students in special education?* Teachers College Press.
- Hart, J. E. (2009). Strategies for Culturally and Linguistically Diverse Students With Special Needs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(3), 197-208. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.3.197-208>
- Hiebert, D. (2000). Immigration and the Changing Canadian City. *Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, 44(1), 25-43.
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC). (2019). *Rapport annuel au Parlement sur l'Immigration 2020*.
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC). (2021). *Le Canada accueille le plus grand nombre d'immigrants en une seule année de son histoire*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2021/12/le-canada-accueille-le-plus-grand-nombre-dimmigrants-en-une-seule-annee-de-son-histoire.html>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2008). *Avis scientifique sur les interventions efficaces en promotion de la santé mentale et en prévention des troubles mentaux*. Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/789_Avis_sante_mentale.pdf
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11258-000>
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.

- Kalubi, J-C. et al. (2015). Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2000-2013) : Une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation. Université de Sherbrooke. https://fondationchagnon.org/media/1600/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf
- Kanouté, F. (2004). L'ancrage de l'antiracisme à l'école. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (Dir.) : *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. Presses de l'Université Laval.
- 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.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Research*, 43, 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. (2006). Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>
- Kia-Keating, M. et Ellis, B. H. (2007). Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- King, S. M. et Owens, L. (2015). The schooling experiences of African youth from refugee backgrounds in South Australia: Key findings and implications. In H. Askell-Williams (Ed.), *Transforming the future of learning with educational research* (pp. 100-124). Information.
- Kleinman, A. M. (1977). Depression, somatization and the "new cross-cultural psychiatry". *Social Science & Medicine*, 11(1), 3-9.
- Korff-Sausse, S. (2002). Ils ne sont pas beaux...Le devenir psychique de la laideur. *Champ psychosomatique*, 26(2), 81-104. <https://doi.org/10.3917/cpsy.026.0081>
- Korff-Sausse, S. (2007). La personne handicapée peut-elle être aimable ? In *Désinsulariser le handicap* (pp. 73-77). Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.poiza.2007.01.0073>
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1ère et de 2ème génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71. <https://doi.org/10.7202/038490ar>
- Laguardia, J. G. R. et Richard M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: *Théorie de l'autodétermination et applications*. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2).
- Land, K. C. (1975). Social indicator models: An overview. *Social Indicator Models*, 5-36.

- Landman, P. (2013). *Tristesse business: le scandale du DSM-5*. Max Milo.
- Laufer, M. E. et Laufer, M. E. (1989). Adolescence et rupture du développement : une perspective psychanalytique.
- Le Breton, D. (2003). *L'adolescence à risque*. Hachette Littératures.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd, Ser. Le défi éducatif). Guérin.
- Light, D. (1979). Uncertainty and Control in Professional Training. *Journal of Health and Social Behavior*, 20(4), 310-322. doi:10.2307/2955407
- Liu, X. (2014). Educational Attainment of Second-Generation Immigrants: A U.S.-Canada Comparison. <http://ftp.iza.org/dp8685.pdf>
- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. et Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 117-125.
- Marks, G. N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28(5), 925-946. <https://doi.org/10.1080/01419870500158943>
- Marks, A. K., Ejesi, K. et García Coll, C. (2014). Understanding the US immigrant paradox in childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 8(2), 59-64.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/1017097ar>
- McAndrew, M., et al. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au québec* (Ser. Paramètres). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Merikangas, K. R., He, J.-p., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen, J. (2010, 2010/10/01/). Lifetime Prevalence of Mental Disorders in U.S. Adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice*. Jossey Bass.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design implementation*. Jossey Bass Publishers
- Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec: Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDA.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration : Formation générale des jeunes- Édition 2013.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/1400280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Politique de réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la

formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2018-2019.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). Politique de l'adaptation scolaire et plan d'action.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). Orientations pédagogiques. Les trois grands axes de la mission de l'école québécoise. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture/bibliotheques-scolaires/pourquoi-une-bibliotheque/orientations-pedagogiques/>

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019). Bulletin Statistique sur l'immigration permanente au Québec- 4^e trimestre et année 2019.

Ministère de l'Immigration. (2020). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2019.pdf

Nadeau-Cossette, A. (2012). L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants: Facteurs influents et implications pour l'intervention. *Canadian Social Work Review / Revue Canadienne De Service Social*, 29(2), 247-261.

Natsuaki, M. N., Klimes-Dougan, B., Ge, X., Shirtcliff, E. A., Hastings, P. D. et Zahn-Waxler, C. (2009, 2009/07/14). Early Pubertal Maturation and Internalizing Problems in Adolescence: Sex Differences in the Role of Cortisol Reactivity to Interpersonal Stress. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(4), 513-524. <https://doi.org/10.1080/15374410902976320>

Nelson, E. E., Leibenluft, E., McClure, E. B. et Pine, D. S. (2005). The social re-orientation of adolescence: a neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine*, 35(2), 163-174. <https://doi.org/10.1017/S0033291704003915>

Ngameni, E. G., Radjack, R., Kokou-Kpolou, K., Baubet, T. et Moro, M. R. (2019). Traumatismes migratoires chez les mineurs non accompagnés en Afrique. Analyse des facteurs de vulnérabilité et d'adaptation. *L'information psychiatrique*, 95(8), 619-626. <https://doi.org/10.1684/ipe.2019.2006>

Norton, D. L. (1976). *Personal destinies*. Princeton University Press.

O'Grady, C. P. et Skinner, W. W. (2008). Guide à l'intention des familles sur les troubles concomitants. Centre de toxicomanie et de santé mentale.

Oppedal, B. & Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 131-144.

- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2004). La santé mentale : renforcer notre action.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2021). Développement des adolescents. <https://www.who.int/home/cms-decommissioning>
- Ortiz, A. A. (1997). Learning Disabilities Occurring Concomitantly with Linguistic Differences. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 321–332. <https://doi.org/10.1177/002221949703000307>
- Oswald, D. P., Coutinho, M. J., & Best, A. M. (2002). Community and School Predictors of Overrepresentation of Minority Children in Special Education. In D. J. Losen & G. Orfield (Eds.), *Racial inequity in special education*. Harvard Education Press.
- Paat, Y. F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966.
- Palacios, N., Guttmannova, K., Chase-Lansdale, P.L. (2008). Early reading achievement of children in immigrant families: is there an immigrant paradox? *Developmental Psychology*, 44, 1381–1395.
- Palardy, C. (2015). Portrait statistique: L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes, 2010–2014. Ministère de l'immigration, la diversité et l'inclusion.
- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 183-196). Fides.
- 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 scolaire. *Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(2), 103-117.
- Parrish, T. (2002). Racial Disparities in the Identification, Funding, and Provision of Special Education. In *Racial inequity in special education* (pp. 15-37). Harvard Education Press.
- Pechberty, B., Kupfer, C., & de Lajonquière, L. (2010). La scolarisation des enfants et des adolescents dits « en situation de handicap mental » au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques. *Cliopsy*, 4(2), 7-20. <https://doi.org/10.3917/cliop.004.0007>
- Perreira, K. M. et Ornelas, I. J. (2011). The physical and psychological well-being of immigrant children. *The Future of children*, 21(1), 195–218. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0002>
- Pijl, S.P., Einar M. Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2010) Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70.

- Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. Dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative?* (p. 16-29). Presses universitaires de France.
- Plaisance, É. et Gardou, C. (2001). Situation de handicap et institution scolaire- Présentation. *Revue française de pédagogie*, 134, 5-13.
- Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. In M. Potvin, Eid, P. et Venel N. (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. (137-170). Athéna Éditions.
- 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>
- Prud'Homme, J. (2018). Instruire, corriger, guérir?: les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017. PUQ.
- Radjack, R., Baubet, T., El Hage, W., Taieb, O. et Moro, M. R. (2012). Peut-on objectiver et éviter les erreurs diagnostiques en situation transculturelle? *Annales Médicop psychologiques, revue psychiatrique*, 170(8), 591-595.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. et Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School psychology quarterly*, 30(4), 534.
- Réseau réussite Montréal. (2020). Jeunes issus de l'immigration. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/>
- Rogers-Sirin, L., Ryce, P. et Sirin, S. R. (2014). Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescents' well-being. In R. Dimitrova, M. Bender, & F. van de Vijver (Eds.), *Global perspectives on well-being in immigrant families* (pp. 11–30). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9129-3_2
- Rose, T., Joe, S., Williams, A., Harris, R., Betz, G. et Stewart-Brown, S. (2017). Measuring Mental Wellbeing Among Adolescents: *A Systematic Review of Instruments*. *Journal of Child and Family Studies*, 26(9), 2349-2362. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0754-0>
- Rossiter, M. J. et Rossiter, K. R. (2009). Diamonds in the rough: Bridging gaps in supports for at-risk immigrant and refugee youth. *Journal of International Migration and Integration*, 10, 409 – 429. <http://dx.doi.org/10.1007/s12134-009-00-3>
- Rosvall, P.-Å. (2020, 2020/07/02). Perspectives of students with mental health problems on improving the school environment and practice. *Education Inquiry*, 11(3), 159-174. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1687394>

- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M. et Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 135–152. <https://doi.org/10.7202/014808ar>
- Rousseau, C., Measham, T. et Bathiche-Suidan, M. (2008). DSM IV, culture and child psychiatry. *Journal of the Canadian Academy of Child and adolescent psychiatry*, 17(2), 69.
- Rousseau, N., Prud'homme, L., Myre-Bisaillon, J. et Ouellet, S. (2012). *Pourquoi changer? Un plaidoyer pour les élèves qui vivent difficilement l'école. Modèle dynamique du changement accompagné en contexte scolaire*. PUQ.
- Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., Lambert, S. F. et Natsuaki, M. N. (2014). Long-term consequences of pubertal timing for youth depression: Identifying personal and contextual pathways of risk. *Development and Psychopathology*, 26(4pt2), 1423-1444. <https://doi.org/10.1017/S0954579414001126>
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. et Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Ryff, C. D. et Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Sarot, A., Girard, L. C., Chomentowski, M., Revah-Lévy, A., Falissard, B. et Moro, M. R. (2017). L'insertion scolaire des élèves issus de l'immigration – enjeux et perspectives de prévention. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(3), 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2017.03.006>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e édition). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Seaton, E. K., Caldwell, C. H. et Sellers, R. M. (2010). An intersectional approach for understanding perceived discrimination and psychological well-being among African American and Caribbean Black youth. *Developmental Psychology*, 46, 1372–1379.
- Shelton, L. (2018). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge.

- Shipley, K.G. et McAfee, J.G. (2009). *Assessment in speech–language pathology. A resource manual*. (4th edn.). Delmar Cengage Learning.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE.
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T. et Rogers-Sirin, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 49(4), 736–748. <https://doi.org/10.1037/a0028398>
- Smokowski, P. R., Rose, R. A. et Bacallao, M. L. (2010). Influence of risk factors and cultural assets on Latino adolescents' trajectories of self-esteem and internalizing problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 133–155.
- Stainback, W. et Stainback, S. (1989). *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*. Paul Brookes Publishing.
- Statistique Canada. (2019). *Série «Perspective géographique», Recensement de 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CMA&GC=462&TOPIC=7>
- Statistique Canada. (2020). Estimations démographiques annuelles : Canada, provinces et territoires 2020. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-215-x/2020001/sec1-fra.htm>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Stewart-Brown, S. (2017). Population Level: Wellbeing in the General Population. Dans M. Slade, L. Oades, & A. Jarden (Eds.), *Wellbeing, Recovery and Mental Health* (pp. 215-230). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316339275.019
- Stufflebeam, D. L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Éditions NHP.
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A. et Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *The American psychologist*, 73(6), 781–796. <https://doi.org/10.1037/amp0000265>
- Tarafás, L. (2015). Langue étrangère, angoisse et enjeux identitaires chez l'adolescent expatrié. *L'Autre*, 16(1), 70-79. <https://doi.org/10.3917/lautr.046.0070>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'Orthopédagogie en milieu scolaire : Émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education/ Revue d'histoire de l'éducation*, 4(2), 233-267. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v4i2.970>.

- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques* (1re éd, Ser. Le point sur ... pédagogie). De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-29.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service*. (2e éd, Ser. Collection déficience intellectuelle et santé mentale). Éditions Nouvelles.
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Tudge, J. et Rosa, E. M. (2020). Bronfenbrenner's Ecological Theory. In *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (pp. 1-11). <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad251>
- Valderrama, M. J. (2010). Regard sur la réforme des soins de santé mentale en Espagne et au Pays basque. *Bulletin Amades*, (81). <https://doi.org/10.4000/amades.1125>
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité [Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives]. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Vatz-Laaroussi, M. (2005). L'immigration en dehors des métropoles : Vers une relecture des concepts interculturels. *Canadian Ethnic Studies*, 37(3), 97-113.
- Vatz-Laaroussi, M. (2011). *Mobilité, réseaux et résilience. Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans Rousseau, N. (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.125-152). Presses de l'Université du Québec.
- Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Watermeyer, B. et Swartz, L. (2016). Disablism, identity and self: Discrimination as a traumatic assault on subjectivity. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26(3), 268–276. <https://doi.org/10.1002/casp.2266>
- Werner, S., Corrigan, P., Sitchman, N. et Sokol, K. (2011). Stigma and intellectual disability: A review of related measures and future directions. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 748-765. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.10.009>
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization. The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.

- Wong, C. A., Eccles, J. S. et Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71, 1197–1232.
- Woodside, A. G. et Wilson, E. J. (2003). Case study research methods for theory building. *Journal of Business & Industrial Marketing*.
- Wright, L. (1971). Components of positive mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36(2), 277–280. <https://doi.org/10.1037/h0030755>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4th ed., Ser. Applied social research methods, v. 5). Sage Publications.
- Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6(2), 71-80. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.006.0071>
- Zribi, G. r. et Sarfaty, J. (2000). *Construction de soi et handicap mental*. Editions ENSP.

ANNEXE 1 : GRILLE DE CODAGE

Variables	
Participant	Élève Enseignant
Sexe	Homme Femme

	Autre
Âge élève	12-13 13-14 14-15
Pays d'origine	Cuba Croatie Liban
Langue maternelle	Arabe Français Croate Espagnol
Classe d'accueil	Oui Non
Modèle de service (type classe d'adaptation)	Secondaire 1- cheminement continu Secondaire 2- cheminement continu
Catégorie ministérielle	14- Troubles graves du comportement 23- Déficience intellectuelle profonde 24- Déficience intellectuelle moyenne à sévère 33- Déficience motrice légère ou organique 34- Déficience langagière 36- Déficience motrice grave 42- Déficience visuelle 44- Déficience auditive 50- Troubles envahissants du développement 53- Troubles relevant de la psychopathologie 98- Élève handicapé ayant 17 avant le 30 septembre 99- En attente de conclusion
Catégorie CSSMB	10- Difficulté d'apprentissage 12- Difficulté d'adaptation 21- Déficience intellectuelle légère

Niveau scolaire au moment de l'évaluation	Classe d'accueil primaire
	Classe d'accueil secondaire
	Classe d'accueil Préscolaire
	Préscolaire régulier
	Primaire régulier
	Secondaire régulier

Rubriques	Codes	Exemples
Processus de catégorisation	Processus de catégorisation +	J'ai eu une bonne expérience, bien vécu le processus
	Processus de catégorisation –	Je ne me suis pas bien senti,
	Processus de catégorisation neutre	Je me souviens d'avoir fait des évaluations, mais ça ne m'a pas marqué
	Sentiment d'injustice processus catégorisation	Je ne parlais pas bien français, je ne comprenais pas les tests
	Conditions de l'évaluation +	
	Conditions de l'évaluation -	L'élève n'était pas disposé à faire l'évaluation, était malade, etc
	Explications du processus +	On m'a bien expliqué le processus, les tests, mon classement en adaptation scolaire
	Explications du processus -	On ne m'a rien expliqué, on ne m'a pas bien expliqué, je ne comprends pas ce qu'on m'a expliqué
	Compréhension du processus de catégorisation +	Je comprends pourquoi je suis évalué/ l'élève comprend
	Compréhension du processus de catégorisation -	Je ne comprends pas pourquoi je suis évalué, l'élève ne comprend pas pourquoi
	Autre	

Modèle de service	Classe d'adaptation scolaire +	Aime être en classe d'adaptation scolaire
	Classe d'adaptation scolaire -	N'aime pas être dans une classe d'adaptation scolaire
	Classe d'adaptation scolaire neutre	
	Soutien orthopédagogique +	
	Soutien orthopédagogique -	
	Soutien orthopédagogique neutre	
	Soutien orthophonique +	
	Soutien orthophonique -	
	Soutien orthophonique neutre	
	Suivi psychologue +	
	Suivi psychologue -	
	Suivi psychologue neutre	
	Suivi TES neutre	
	Suivi TES +	
	Suivi TES -	
	Suivi psychoéducation +	
	Suivi psychoéducation -	
	Suivi psychoéducation neutre	
	Vécu de l'adaptation scolaire dans école régulière +	J'aime pouvoir être à l'école avec les ami.e.s de mon quartier même si je suis dans une classe spéciale
	Vécu d'être en adaptation dans école régulière -	Je me sens séparée des autres, je ne me sens pas comme un.e élève normal.e
	Vécu d'être en adaptation scolaire neutre	Ça ne me dérange pas
	Perception du modèle de service élève +	J'aime l'adaptation scolaire, je sens que ça m'aide, est utile

	Perception du modèle de service élève -	Je n'aime pas l'adaptation scolaire, je n'en ai pas besoin
	Perception du modèle de service pour l'enfant (perception parent +	Les parents trouvent que le modèle de service est bien, adapté pour l'enfant
	Perception du modèle de service pour l'enfant (perception parent) -	Modèle de service n'est pas bien pour mon enfant, n'en a pas besoin, est malheureux
	Croyances de l'élève par rapport à l'adaptation scolaire +	Je pense que l'adaptation scolaire aide les élèves
	Croyances de l'élève par rapport à l'adaptation scolaire -	Les élèves en adaptation scolaire sont moins intelligents que les autres
	Croyances des parents adaptation scolaire +	L'adaptation scolaire est utile pour les élèves
	Croyances des parents adaptation scolaire -	L'adaptation scolaire est inutile, n'aide pas, les élèves qui y sont ne réussissent pas dans la vie
	Relations école et famille +	Collaboration avec l'enseignant, rencontres de parents, etc.
	Relations école et famille -	Les parents n'ont pas eu d'explications par rapport au processus, ne comprennent pas pourquoi leur enfant est en adaptation scolaire
	Croyances de l'élève par rapport au statut d'ÉHDAA +	Je pense que c'est bien, on identifie mes difficultés, etc.
	Croyances de l'élève par rapport au statut d'ÉHDAA -	Les élèves HDAA réussissent moins bien dans la vie
	Climat général de la classe +	Bonne ambiance de groupe
	Climat général de la classe -	Conflits, ségrégation, racisme, etc.
	Autre	

Approche catégorielle et étiquettes	Étiquettes +	J'aime avoir un diagnostic parce qu'on me donne des services adaptés, je comprends d'où viennent mes difficultés
	Étiquettes -	Je sens que j'ai une étiquette « d'élève en adaptation scolaire », « élève en difficulté », Je me sens comme un numéro,
	Sentiment d'exclusion/discrimination	Je sens que je suis mis à part
	Sentiment d'être différent	Je me sens différent des autres
	Réaction élève catégorisation +	
	Réaction élève catégorisation -	
	Réaction élève catégorisation neutre	
	Réaction parent catégorisation +	
	Réaction parent catégorisation -	
	Réaction parent catégorisation neutre	
	Compréhension de la catégorisation +	Je comprends mon diagnostic/mon classement en adaptation scolaire
	Compréhension de la catégorisation -	Je ne comprends pas mon diagnostic/pourquoi je suis en adaptation scolaire
	Autre	
Bien-être de l'élève	Bien-être de l'élève +	
	Bien-être de l'élève -	
	Satisfaction à l'égard de sa vie +	
	Satisfaction à l'égard de sa vie -	
	Sentiments de bonheur +	

	Sentiments de bonheur -	
	Estime de soi +	
	Estime de soi -	
	Engagement croissance personnelle +	
	Engagement croissance personnelle -	
	Relations avec les élèves de la classe +	Au sein de la classe d'adaptation scolaire
	Relations avec élèves de la classe -	
	Relations avec élèves adaptation scolaire +	Adaptation scolaire en général
	Relations avec élèves adaptation scolaire -	
	Relations avec élèves régulier neutre	Pas de contact avec les élèves du secteur régulier
	Relations avec élèves régulier +	
	Relations avec élèves régulier -	
	Travail en équipe +	J'aime le travail en équipe.
	Travail en équipe -	
	Relations avec enseignants +	
	Relations avec enseignants -	
	Relations avec personnel de l'école +	TES, orthopédagogue, psychologue, direction, etc.
	Relation avec personnel de l'école -	Ils ne m'aident pas,
	Autre	
Modèle systémique	Ontosystème	
	Microsystème	

	Mésosystème	
	Exosystème	
	Macrosystème	
	Chronosystème	

ANNEXE II : GUIDES D'ENTRETIEN

CRITÈRES D'INCLUSION	
ENTRETIEN	CRITÈRES
ÉLÈVES	<ul style="list-style-type: none"> -Appartenir à une première génération d'immigration -Avoir été identifié comme élève HDAA (incluant les élèves à risque) , et avoir été identifié comme élève HDAA au primaire ou au secondaire

	-Être scolarisé dans une classe fermée d'adaptation scolaire au au secondaire (incluant les classes de formation professionnelle du 2 ^e cycle) -Être scolarisé entre la 1 ^{re} et la 5 ^e secondaire -Être en mesure de communiquer à l'oral en français, en anglais ou dans tout autre langue (la présence d'un traducteur sera requise si la langue choisie est différente du français ou de l'anglais)
ENSEIGNANTS	-Être l'enseignant titulaire de l'adolescent dans la classe d'adaptation scolaire (les entretiens seront effectués après novembre 2021, ce qui laissera tout de même quelque temps à l'enseignant titulaire d'apprendre à connaître son élève)

Guide d'entretien : enseignant

1. Avez-vous des informations concernant les impacts que pourrait avoir eu le processus de catégorisation sur l'élève? (p. ex. baisse d'estime de soi, impact positif de savoir que quelque chose lui pose des difficultés, etc.)
2. Si vous avez été témoin du processus de catégorisation suivi par l'élève, avez-vous remarqué un changement au niveau de l'humeur de l'élève, de son estime de soi, ou de son bien-être général?
3. Considérez-vous que l'adolescent semble satisfait à l'égard de sa vie?
4. À votre avis, l'adolescent est-il satisfait à l'égard des modalités entourant sa scolarisation? (placement en classe spécialisée, etc.)
5. À votre avis, l'adolescent semble-t-il heureux/bien dans sa classe? Et dans son école? Et en général?
6. À votre avis, comment l'adolescent fonctionne-t-il avec ses pairs?
7. Est-il à l'aise avec le travail en équipe?
8. À votre connaissance, a-t-il des amis ou un groupe d'amis qu'il fréquente régulièrement à l'école et/ou en dehors du cadre scolaire?
9. À votre connaissance, l'adolescent se mêle-t-il aux élèves du secteur régulier? Subit-il de l'intimidation en raison de son placement en classe d'adaptation scolaire?
10. À votre connaissance, l'adolescent a-t-il déjà été victime d'intimidation ou de commentaires désobligeants en raison de son statut d'élève HDAA?
11. À votre avis, l'élève vit-il bien avec son statut d'élève HDAA?

Guide d'entretien : adolescent

1. Pourrais-tu te présenter? Nom, âge, avec qui tu es ici, né dans quel pays? Famille restée au pays?
2. Est-ce que tu pourrais me parler de ton parcours scolaire ?
 - As-tu déjà été en classe d'accueil?
 - Es-tu capable de m'expliquer dans quel type de classe tu es? Sais-tu pourquoi tu es dans ce type de classe-là?
 - Si oui, comment as-tu vécu la transition vers le régulier/adaptation scolaire?
3. Te souviens-tu du processus de catégorisation que tu as vécu (au primaire ou au secondaire)?
4. As-tu vécu de manière négative ou positive ce processus? Et pourquoi?
5. Comment t'es tu senti quand on t'as annoncé que tu allais en adaptation scolaire?
6. Es-tu heureux en classe d'adaptation scolaire? Satisfait?
7. En général, te sens-tu satisfait à l'égard de ta vie? Et en ce qui concerne les modalités entourant ta scolarisation? (placement en classe spécialisée, aide et services reçus, etc.)
8. En général, dirais-tu que tu es bien dans ta classe?
9. En général, dirais-tu que tu es heureux?
10. Comment se portent tes relations avec tes pairs, tes camarades de classe et tes amis?
11. Comment se portent tes relations avec tes enseignants et le personnel de l'école?
12. As-tu déjà senti qu'on te posait une étiquette en te plaçant en classe d'adaptation scolaire?
13. As-tu déjà reçu des commentaires négatifs ou blessants à l'égard de ta différence de la part d'autres élèves, d'enseignants ou tout autre personnel de l'école?
14. Comment te sens-tu par rapport à ta différence aux autres élèves?

*Veuillez noter que l'emploi du masculin a été utilisé pour alléger le texte.