

«Mais cet élève-là, ce n'est pas parce qu'il est allophone qu'il n'est pas capable». Des assises pour une classe d'accueil inclusive



Rola Koubeissy
Professeure adjointe
Université de Montréal
rola.koubeissy@umontreal.ca

Dans un contexte scolaire qui devient de plus en plus multiethnique, le personnel enseignant se retrouve devant le défi de tenir compte de la diversité dans sa classe et de mettre en place des pratiques inclusives. Ces pratiques s'inscrivent dans une perspective de surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage des élèves (André, 2018) et de leur garantir l'accessibilité des savoirs, quelles que soient leurs différences et leurs difficultés (Issaieva et Scipion, 2020). Le personnel enseignant est donc appelé à trouver de meilleures façons pour répondre à la diversité, conçue elle-même comme un stimulant riche qui favorise l'apprentissage (Ainscow, 2005).

Ces défis pourront être plus complexes dans les classes d'accueil, du fait que la diversité y est plus grande. En effet, ces classes regroupent des élèves immigrants nouveaux arrivants qui diffèrent en matière d'âge, de niveau de scolarité, de langue maternelle, de culture d'origine, de bagage culturel, d'expérience scolaire antérieure, de trajet migratoire, etc. Un contexte assez riche qui exige que le personnel enseignant soit formé pour pouvoir développer des occasions d'apprentissage diverses et différenciées.

Dans le cadre d'un projet de recherche qui portait sur l'analyse des pratiques enseignantes mises en place pour favoriser l'inclusion des élèves nouveaux arrivants dans des classes d'accueil au primaire, quatre enseignantes ont été interviewées au moyen d'entrevues de type compréhensif (Kaufman, 2007). Les enseignantes participantes œuvrent dans différentes écoles au Québec et leur expérience d'enseignement en classe d'accueil varie entre un an et sept ans.

L'analyse des entrevues fait ressortir plusieurs éléments qui pourront former des assises pour créer une classe d'accueil inclusive. Pour les fins de cet article, six assises sont présentées (voir figure 1). Des extraits d'entrevues sont utilisés pour coller aux propos des enseignantes.

1. Avoir des perceptions positives des classes d'accueil et de leurs rôles dans ces classes

Les perceptions positives des enseignantes en classe d'accueil s'avèrent un élément essentiel, tant afin de valoriser la diversité chez leurs élèves que d'apprécier la richesse et l'apprentissage



mutuel que cette diversité apporte. Une enseignante s'exprime ainsi :

« Ce que j'aime beaucoup aussi, c'est le partage, la réciprocité; ce n'est pas juste moi qui transmets les savoirs, mais j'apprends à tous les jours des élèves, de leur culture, de leur langue, de leur pays d'origine. »

Les enseignantes ont également une perception positive de leur rôle dans un tel contexte, un rôle que certaines qualifient de « vraiment humain », qui exige « beaucoup d'adaptation, d'empathie et de compréhension ». Elles ont conscience de l'importance de leur rôle pour les élèves nouveaux arrivants et se voient ainsi comme leur « porte d'entrée » au système scolaire québécois et à la culture scolaire. Ce rôle s'inscrit également dans la capacité à sécuriser les élèves en créant pour eux un milieu propice à l'apprentissage. Cette attitude positive envers le contexte d'accueil trouve son écho dans le discours des enseignantes sur l'inclusion scolaire et dans leurs interventions auprès de leurs élèves.

2. Donner un sens positif à l'inclusion scolaire

Les enseignantes ne sont pas nécessairement formées à l'inclusion scolaire, mais leurs propos reflètent le sens positif qu'elles donnent à ce concept. Un sens positif qui va à l'encontre des « préjugés », de la « pensée ethnocentriste », de la « discrimination », de l'« isolement », de la « peur du jugement », de la « stigmatisation » ressentis par les enseignantes envers les classes d'accueil et les élèves nouveaux arrivants de la part de leurs collègues. En général, pour les enseignantes, l'inclusion consiste à accueillir les élèves, à apprécier et à valoriser leur différence. Plus spécifiquement, pour une enseignante, l'inclusion renvoie à un travail d'adaptation aux élèves, à la culture des parents, aux ressources de l'école et au sentiment de soutien et

d'empathie envers ses élèves. Pour une autre, l'inclusion renvoie à un processus qui facilite l'intégration des élèves dans toutes les sphères de leur vie à partir des liens qu'elle crée avec eux. Une autre souhaite que tous les élèves sentent que leurs référents culturels sont pris en considération en classe à travers les différentes activités. Et finalement, pour une autre, il s'agit d'accepter les différences et de se décentrer de sa propre pensée pour aller à la rencontre des élèves. Les entrevues font aussi ressortir des gestes que les enseignantes adoptent pour extraire leurs élèves de la « ghettoïsation » et pour « ouvrir les frontières » de leurs classes. Il s'agit d'activités, de projets et de sorties qu'elles planifient avec les élèves des classes ordinaires, comme des activités d'aide aux devoirs, de jumelage culturel, etc. D'ailleurs, les enseignantes agissent au-delà de l'aspect pédagogique et se donnent la responsabilité de sensibiliser les autres à la réalité de leurs élèves.

3. Sensibiliser le personnel scolaire à la réalité des élèves immigrants pour changer leurs perceptions

C'est à partir du rôle que les enseignantes se donnent auprès de leurs élèves nouveaux arrivants qu'elles

interviennent vis-à-vis de certains membres du personnel scolaire qui n'œuvrent pas en classe d'accueil pour changer leurs perceptions des classes d'accueil et des élèves eux-mêmes. Une enseignante explique :

« Notre mandat est comme ouvrir les esprits, puis de dire: "Ouin, mais cet

élève-là, ce n'est pas parce qu'il est allophone qu'il n'est pas capable". »

Les enseignantes font face aux défis d'expliquer au personnel scolaire en quoi consiste une classe d'accueil et de faire comprendre le parcours et la réalité de leurs élèves. Elles doivent même justifier la maîtrise partielle du français par ces derniers ainsi que leurs comportements pour se faire accepter. Leur objectif vise à ce que les élèves sentent qu'ils sont inclus et qu'ils appartiennent à la culture de l'école. Une enseignante explique les raisons de ses interventions :

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

Le changement de perceptions requiert pour certaines la mise en place « de formations antiracistes dans les écoles », la déconstruction des « préjugés », la prise de conscience des « biais inconscients » pour « en sortir ». Cette conscience que ces enseignantes possèdent et qui les motive à agir auprès des autres

Les enseignantes font face aux défis d'expliquer au personnel scolaire en quoi consiste une classe d'accueil et de faire comprendre le parcours et la réalité de leurs élèves. Elles doivent même justifier la maîtrise partielle du français par ces derniers ainsi que leurs comportements pour se faire accepter.

témoigne d'une responsabilité qu'elles assument envers leurs élèves.

4. Reconnaître et apprécier le parcours de leurs élèves

Les enseignantes soulignent l'importance de consacrer du temps pour reconnaître le parcours migratoire de



leurs élèves afin de s'adapter à leurs besoins. Elles soulignent que cette meilleure connaissance leur permet de changer de regard envers certains d'entre eux et ainsi de leur donner le temps de s'habituer à leur nouvelle vie. Les enseignantes comprennent et apprécient la réalité de leurs élèves sans les juger :

« Il n'y a rien qui me fâche plus que ça, de mettre une étiquette sur un élève. »

Elles sont également conscientes des risques de généraliser les situations que vivent leurs élèves et d'« essentialiser » leurs cultures. Tout se passe comme si les enseignantes deviennent les alliées de leurs élèves et militent pour leurs droits. Voici un extrait qui en témoigne :

« Ils vont fermer le chemin Roxham en disant : "ouais, ils ne rentrent pas légalement". Imagine, si tu es pour entrer dans un pays de façon clandestine, à quel point il faut que tu veuilles fuir ce qu'il y a chez toi. Donc, pour plusieurs personnes, ils disent "ouais, c'est la chose à faire", mais moi, je les retrouve devant moi les enfants de réfugiés de Roxham. Je le sais, puis on connaît leur histoire, on met des visages. C'est vraiment une relation qui devient plus personnelle. »

5. Apporter un soutien émotionnel et affectif

Le soutien émotionnel et affectif semble aller de soi dans une classe qui regroupe des élèves nouveaux arrivants dont

certains vivent une sorte de déracinement et probablement des traumatismes pour ceux qui viennent de pays en guerre. Le fait de reconnaître la réalité des élèves se manifeste sous forme de soutien émotionnel et affectif afin de les sécuriser et de leur faire vivre une expérience d'accueil positive. Les enseignantes accordent une grande importance au développement, chez les élèves, d'un sentiment d'appartenance à la classe et au groupe ainsi qu'à un milieu scolaire sécuritaire et ouvert aux autres. Elles sont convaincues que ce sentiment de sécurité favorise leurs apprentissages. Elles insistent sur la nécessité de prendre le temps de s'intéresser aux élèves, de jouer avec eux et de développer un lien. Ce type de soutien est planifié chez certaines enseignantes. D'une part, il s'agit d'intégrer des thèmes qui sont en lien avec le vécu des élèves et d'être flexible dans la présentation de la matière :

« Lâche la grammaire au début de l'année, puis assure-toi qu'ils soient bien, que leur environnement soit sécurisant, amusant, qu'ils aient du plaisir à venir à l'école. Puis, quand tu auras tout ça, tu commenceras à faire des activités. »

D'autre part, sur le plan de l'organisation de la classe, il s'agit d'aménager un coin calme avec des ressources pour apprendre aux élèves à gérer leurs émotions et à s'exprimer : « Ils veulent me parler de comment ils trouvent ça difficile, des grands-parents qui sont encore dans leur pays, qu'ils n'ont pas assez d'argent pour les visiter cet été. »

6. Mobiliser des pratiques pédagogiques inclusives

La dernière assise dont il est question ici fait référence aux pratiques pédagogiques que les enseignantes mobilisent en classe pour favoriser l'inclusion de leurs élèves. Ces pratiques découlent de leurs perceptions des classes d'accueil et de la manière dont elles définissent leur rôle et leur responsabilité envers leurs élèves. D'entrée de jeu, les enseignantes sont conscientes de l'importance de délaissé l'enseignement magistral pour plutôt utiliser des pratiques interactives afin d'engager leurs élèves. Elles affirment être toujours en « mode adaptation » pour chercher les pratiques qui conviennent le mieux à leurs élèves.

La différenciation pédagogique est la pratique la plus divulguée par les enseignantes lors des entrevues :

« Bien, c'est sûr que la différenciation pédagogique, même si c'est vrai que c'est épuisant, ça fonctionne vraiment bien pour l'accueil. ».

Elles ont rapporté que l'intégration de cette pratique est rendue possible grâce à la présence de personnes-ressources ou d'aides en classe. Les enseignantes intègrent également plusieurs pratiques qui tiennent compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique : des activités d'éveil aux langues, des activités plurilingues et interculturelles et des activités de transfert linguistique pour valoriser la langue maternelle des élèves. Elles ont insisté

Conclusion

Les six assises présentées ne constituent pas un modèle inclusif exhaustif en soi, mais elles deviennent des occasions pour créer une classe inclusive, dans le secteur des classes d'accueil comme dans le secteur des classes ordinaires. Le rôle exercé par les enseignantes dans un tel contexte, les responsabilités qu'elles assument et leur reconnaissance de la réalité de leurs élèves leur permettent de sortir d'une pensée déficitaire et essen-

Ce rôle et ces responsabilités les amènent aussi à interagir avec l'élève en tant qu'individu et non en tant que représentant de sa culture, ce qui est un élément de base pour une culture inclusive.

également sur l'importance d'établir une routine en classe pour sécuriser leurs élèves. Il semble que les enseignantes démontrent une certaine flexibilité pour rester à l'affût des besoins des élèves sur les plans pédagogique, social et affectif.

tialiste quant au vécu des élèves. Ce rôle et ces responsabilités les amènent aussi à interagir avec l'élève en tant qu'individu et non en tant que représentant de sa culture, ce qui est un élément de base pour une culture inclusive.

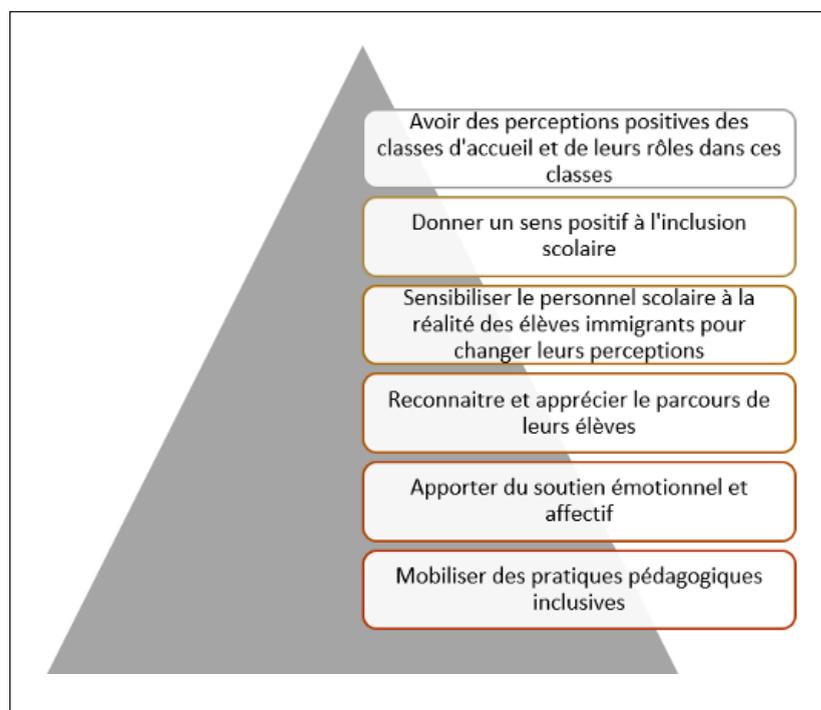


Fig. 1 - Assises pour une classe d'accueil inclusive

Références

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- André, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école. La diversité en contexte scolaire*. L'Harmattan.
- Issaieva, É. et Scipion, R. (2020). Face à l'inclusion scolaire : conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(1), 69-95.
- Kaufmann, J. C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Armand Collin.