

Université de Montréal

Les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'élèves francophones issues de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire

Par Gabrielle Montesano

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté dans le cadre d'une maîtrise
en sciences de l'éducation option psychopédagogie

Décembre 2023

© Gabrielle Montesano, 2023

Université de Montréal

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

Ce mémoire intitulé

**Les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'élèves francophones
issus de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire**

Présenté par

Gabrielle Montesano

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Garine Papazian-Zohrabian

Directrice de recherche

Mélanie Paré

Présidente du jury

Jrène Rahm

Membre de Jury

Résumé

Ayant comme première langue apprise ou d'usage le français, les élèves francophones issues de l'immigration récente (EFIIR) sont souvent directement incluses en classe ordinaire dans le niveau scolaire de leur groupe d'âge (MELS, 2014d). Elles et ils ne reçoivent généralement pas de soutien particulier puisque l'école considère leur maîtrise de la langue d'enseignement suffisante. Pourtant, ces EFIIR sont confrontées à des obstacles potentiels de taille (Gosselin-Gagné, 2018a). Pour favoriser leur plein épanouissement, l'inclusion scolaire est alors un concept à mobiliser (Potvin, 2013). S'appuyant sur le socioconstructivisme, elle amène le personnel à reconnaître l'hétérogénéité des profils des élèves et à mettre en œuvre des pratiques équitables et adaptées à leurs besoins. Ce projet de recherche a 3 objectifs spécifiques : 1) documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion d'EFIIR dans leur groupe classe ordinaire du primaire; 2) dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent leur situation d'inclusion; et 3) analyser leur situation d'inclusion en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire. Le type de recherche adoptée est l'étude de cas multiples. La triangulation des données a été assurée par leur collecte auprès de trois types de personnes participantes, soit les EFIIR, leur parent et le personnel scolaire impliqué dans leur situation d'inclusion, et ce, avec des entretiens semi-dirigés. Les résultats se structurent autour de trois études de cas de situations d'inclusion d'EFIIR. Plusieurs facilitateurs, comme le soutien des parents et celui de la personne enseignante titulaire, ont été nommés par les personnes participantes et dégagés à la suite de l'analyse des données collectées. Les EFIIR ont également rencontré divers obstacles en lien avec leurs apprentissages en mathématiques, la diversité culturelle et linguistique du français, et la création de liens d'amitié. Ces facilitateurs et obstacles étaient davantage nommés par les personnes participantes comme étant intrinsèques aux EFIIR, ce qui a suggéré un manque d'adaptation réciproque de la part de l'école. De plus, une variété de pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion scolaire de ces EFIIR a été soulevée tels un protocole d'accueil réfléchi, l'enseignement explicite de l'empathie et l'accompagnement des élèves dans leur socialisation.

Mots clés : inclusion scolaire; élèves issues de l'immigration récente; diversité culturelle et linguistique du français; socioconstructivisme; étude de cas multiples

Abstract

Students who have recently immigrated that master French as their first spoken language are often directly included in schools in ordinary classes associated to their age group (MELS, 2014d). They generally do not receive any particular support since schools consider their competencies of the language of instruction sufficient. However, these students face significant potential obstacles (Gosselin-Gagné, 2018a). To promote their full potential, inclusion is a concept to mobilize (Potvin, 2013). Based on the sociocultural theory, it encourages school staff to recognize the heterogeneity of student profiles and intervene in an equitable and adapted way to answer their needs. This research project has 3 specific objectives: 1) to document the facilitators and obstacles to the situation of inclusion of French-speaking students who have recently immigrated in ordinary classes in elementary schools; 2) to identify inclusive and sociocultural practices that support the situation of inclusion of these students; and 3) to analyze their situation of inclusion according to the retained synthesis of inclusive education and its principles. This project is a multiple case study. Triangulation of the data was ensured by collecting them from three types of participants, namely French-speaking students who have recently immigrated, their parents and school staff involved in their situation of inclusion, with semi-structured interviews. The results are structured around three case studies of the situation of inclusion of three French-speaking students who have recently immigrated. Several facilitators, such as support from parents and from the classroom teacher, were named by the participants and identified following the analysis of the data collected. These students encountered various obstacles related to their learning in mathematics, the cultural and linguistic diversity of French, and the creation of friendships. These facilitators and obstacles were often named as being intrinsic to the students, which suggested a lack of reciprocal adaptation on behalf of the schools. In addition, a variety of inclusive and sociocultural practices that supported the situation of inclusion of these French-speaking students who had recently immigrated were raised, such as a thoughtful reception protocol, the explicit teaching of empathy, and the support for students in their socialization.

Key words: inclusion; students who have recently immigrated; cultural and linguistic diversity of French; sociocultural theory; multiple case study

Tables des matières

Tables des matières	i
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	x
Liste des sigles et abréviations	xi
Remerciements	xiii
Introduction	1
Chapitre 1 – Problématique	3
1.1 Élèves francophones issues de l’immigration récente au Québec	3
1.1.1 Portrait général	3
1.1.2 Obstacles potentiels des élèves et de leur famille	5
1.1.2.1 Obstacles d’ordre économique	6
1.1.2.2 Obstacles d’ordre culturel	7
1.1.2.3 Obstacles d’ordre psychologique	8
1.1.2.4 Obstacles d’ordre social	9
1.2 Inclusion scolaire au Québec	10
1.2.1 Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle	11
1.2.2 Protocole d’accueil des élèves issues de l’immigration	12
1.2.3 Inclusion scolaire partielle dans les classes ordinaires	14
1.3 Obstacles du personnel scolaire	17
1.4 Obstacles à l’apprentissage et à l’adaptation des élèves francophones issues de l’immigration récente	20
1.5 Mise en œuvre de pratiques inclusives	22
1.6 Synthèse et question générale de recherche	25
Chapitre 2 – Cadre de référence	28
2.1 Socioconstructivisme	28

2.1.1 Approche socio-historico-culturelle.....	29
2.1.2 Développement culturel de l'enfant.....	32
2.1.3 Approche dialectique du développement.....	34
2.1.4 Rapports entre l'apprentissage et le développement.....	37
2.1.5 Zone proximale de développement.....	41
2.2 Inclusion scolaire.....	43
2.2.1 Synthèse de l'intégration scolaire.....	44
2.2.2 Paradigme de dénormalisation.....	48
2.2.3 Synthèse de l'inclusion scolaire.....	50
2.2.4 Fondements et les principes de l'inclusion scolaire.....	54
2.2.5 Socioconstructivisme et l'inclusion scolaire.....	60
2.2.6 École inclusive.....	63
2.2.7 Pédagogie de l'inclusion.....	67
2.3 Recherches empiriques sur l'inclusion scolaire des élèves issues de l'immigration ...	70
2.4 Synthèse et objectifs spécifiques de la recherche.....	75
Chapitre 3 – Méthodologie.....	79
3.1 Orientation générale de la recherche.....	79
3.1.1 Posture épistémologique.....	79
3.1.2 Type de recherche.....	80
3.2 Population et échantillon.....	80
3.2.1 Population.....	81
3.2.2 Méthode d'échantillonnage.....	82
3.2.2.1 Protocole de recrutement.....	82
3.2.2.2 Critères de sélection des personnes participantes.....	83
3.2.3 Échantillon.....	84
3.2.3.1 Portrait bref de David.....	84
3.2.3.2 Portrait bref d'Anna.....	85
3.2.3.3 Portrait bref de Nadia.....	85
3.3 Outils de collecte de données.....	86

3.3.1 Collecte de données de la situation d'inclusion de David.....	87
3.3.2 Collecte de données de la situation d'inclusion d'Anna	88
3.3.3 Collecte de données de la situation d'inclusion de Nadia	88
3.4 Orientation générale de l'analyse des données	90
3.5 Considérations éthiques	91
Chapitre 4 – Résultats	93
4.1 Étude de cas 1 : la situation d'inclusion de David	93
4.1.1 Scolarisation précédente de David	94
4.1.2 Démarche d'inscription et d'évaluation des compétences de David.....	94
4.1.3 Accueil de David à l'école	95
4.1.4 Facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes	96
4.1.4.1 Relatifs aux caractéristiques de David et à son parcours	96
4.1.4.2 Relatifs aux parents de David.....	98
4.1.4.3 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué.....	100
4.1.4.4 Relatifs aux pairs de David	104
4.1.5 Obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes	105
4.1.5.1 Relatifs aux caractéristiques de David et à son parcours	106
4.1.5.2 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué.....	110
4.1.5.3 Relatifs aux pairs de David	112
4.1.6 Synthèse de la situation d'inclusion de David : objectif 1	113
4.1.7 Recommandations à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de David	114
4.1.8 Synthèse de la situation d'inclusion de David : objectif 2	118
4.1.9 Synthèse de la situation d'inclusion de David : objectif 3	119
4.2 Étude de cas 2 : la situation d'inclusion d'Anna	124
4.2.1 Scolarisation précédente	124
4.2.2 Démarche d'inscription et d'évaluation des compétences d'Anna	124
4.2.3 Accueil d'Anna à l'école	125

4.2.4 Facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes	126
4.2.4.1 Relatifs aux caractéristiques d'Anna et à son parcours	126
4.2.4.2 Relatifs aux parents d'Anna	128
4.2.4.3 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	130
4.2.5 Obstacles à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes	133
4.2.5.1 Relatifs aux caractéristiques d'Anna et à son parcours	133
4.2.5.2 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	138
4.2.5.3 Relatifs aux pairs d'Anna	141
4.2.6 Synthèse de la situation d'inclusion d'Anna : objectif 1	145
4.2.7 Recommandations à l'école pour favoriser la situation d'inclusion d'Anna	147
4.2.8 Synthèse de la situation d'inclusion d'Anna : objectif 2	149
4.2.9 Synthèse de la situation d'inclusion d'Anna : objectif 3	150
4.3 Étude de cas 3 : la situation d'inclusion de Nadia	153
4.3.1 Scolarisation précédente de Nadia	154
4.3.2 Démarche d'inscription et d'évaluation des compétences de Nadia	154
4.3.3 Accueil de Nadia à l'école	155
4.3.4 Facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes	156
4.3.4.1 Relatifs aux caractéristiques de Nadia et à son parcours	156
4.3.4.2 Relatifs aux parents de Nadia	157
4.3.4.3 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	158
4.3.4.4 Relatifs aux pairs de Nadia	160
4.3.5 Obstacles à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes	162
4.3.5.1 Relatifs aux caractéristiques de Nadia et à son parcours	163
4.3.5.2 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	167
4.3.5.3 Relatifs aux pairs de Nadia	169
4.3.6 Synthèse de la situation d'inclusion de Nadia : objectif 1	172
4.3.7 Recommandations à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de Nadia	173

4.3.8 Synthèse de la situation d'inclusion de Nadia : objectif 2	175
4.3.9 Synthèse de la situation d'inclusion de Nadia : objectif 3	176
Chapitre 5 – Discussion	179
5.1 Documenter les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'EFIIR dans leur groupe classe ordinaire du primaire	179
5.1.1 Facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David	179
5.1.1.1 Facilitateurs à leur situation d'inclusion nommés par les personnes participantes	180
5.1.1.1.1 Relatifs aux caractéristiques d'Anna, de Nadia et de David et à leur parcours	180
5.1.1.1.2 Relatifs aux parents d'Anna, de Nadia et de David	182
5.1.1.1.3 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	184
5.1.1.1.4 Relatifs aux pairs d'Anna, de Nadia et de David	189
5.1.1.2 Facilitateurs à leur situation d'inclusion dégagés à la suite de l'analyse des résultats.....	190
5.1.2 Obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David	195
5.1.2.1 Obstacles à leur situation d'inclusion nommés par les personnes participantes ..	195
5.1.2.1.1 Relatifs aux caractéristiques d'Anna, de Nadia et de David et à leur parcours	196
5.1.2.1.2 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	201
5.1.2.1.3 Relatifs aux pairs d'Anna, de Nadia et de David	207
5.1.2.2 Obstacles à leur situation d'inclusion dégagés à la suite de l'analyse des résultats	209
5.1.3 Synthèse de l'objectif 1	215
5.2 Dégager les pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion de ces EFIIR	217
5.2.1 Pratiques inclusives et socioconstructivistes, nommées par les personnes participantes, qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David	218
5.2.2 Pratiques inclusives et socioconstructivistes, dégagées à la suite de l'analyse des résultats, qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David	223

5.2.3 Synthèse de l'objectif 2	227
5.3 Analyser la situation d'inclusion de chaque EFIIR en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire	229
5.3.1 Situation d'inclusion de David	229
5.3.2 Situation d'inclusion d'Anna	233
5.3.3 Situation d'inclusion de Nadia	235
5.4 Synthèse	238
5.5 Limites de la recherche	240
Chapitre 6 – Conclusion	242
Références bibliographiques	244
Annexe 1	272
Annexe 2	274
Annexe 3	276
Annexe 4	279

Liste des tableaux

Tableau 1. – Les rapports entre l'apprentissage et le développement (Vygotsky, 1997, 2017) .38	38
Tableau 2. – Les fondements de l'inclusion scolaire	55
Tableau 3. – Les critères de sélection des personnes participantes.....	84
Tableau 4. – Les caractéristiques des EFIIR ayant participé à l'étude	86
Tableau 5. – La collecte de données des études de cas	89
Tableau 6. – Les éléments du cadre de référence utilisés dans l'analyse des données	91
Tableau 7. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	97
Tableau 8. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses parents	99
Tableau 9. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	100
Tableau 10. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs	104
Tableau 11. – Les obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	107
Tableau 12. – Les obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	111
Tableau 13. – Les obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs	112
Tableau 14. – L'objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion de David	114
Tableau 15. – Les recommandations destinées à l'école, nommées par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion de David	115
Tableau 16. – L'objectif 2 : dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion de David	119
Tableau 17. – Les éléments clés de la synthèse retenue de l'inclusion scolaire	119
Tableau 18. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	127

Tableau 19. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion de Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses parents	129
Tableau 20. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion d’Anna nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué.....	130
Tableau 21. – Les obstacles à la situation d’inclusion d’Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	134
Tableau 22. – Les obstacles à la situation d’inclusion d’Anna nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué.....	139
Tableau 23. – Les obstacles à la situation d’inclusion d’Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs.....	142
Tableau 24. – L’objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d’inclusion d’Anna	146
Tableau 25. – Les recommandations destinées à l’école, nommées par les personnes participantes, pour favoriser la situation d’inclusion d’Anna.....	147
Tableau 26. – L’objectif 2 : dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d’inclusion d’Anna.....	149
Tableau 27. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	156
Tableau 28. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses parents	157
Tableau 29. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué.....	158
Tableau 30. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs	161
Tableau 31. – Les obstacles à la situation d’inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	163
Tableau 32. – Les obstacles à la situation d’inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué.....	167
Tableau 33. – Les obstacles à la situation d’inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs.....	169

Tableau 34. – L’objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d’inclusion de Nadia	173
Tableau 35. – Les recommandations destinées à l’école pour favoriser la situation d’inclusion de Nadia et nommées par les personnes participantes	174
Tableau 36. – L’objectif 2 : dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d’inclusion de Nadia	175
Tableau 37. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs caractéristiques et à leur parcours	180
Tableau 38. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs parents	183
Tableau 39. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	184
Tableau 40. – Les facilitateurs à la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs aux pairs	189
Tableau 41. – Les obstacles à la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs caractéristiques et à leur parcours	196
Tableau 42. – Les obstacles à la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	202
Tableau 43. – Les obstacles à la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs pairs	207
Tableau 44. – L’objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David dans leur groupe classe ordinaire du primaire	217
Tableau 45. – L’objectif 2 : dégager les pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David	228

Liste des figures

Figure 1. –	Le protocole d'accueil des EFIIR d'âge primaire proposé par le MELS (2014d) .	14
Figure 2. –	Continuum de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010)	16
Figure 3. –	La structure de base de l'activité humaine (Vygotsky, 1928, 1997).....	35
Figure 4. –	Le niveau de développement actuel et la ZPD de l'enfant (Vienneau, 2017).....	41
Figure 5. –	Le continuum « normalisation/dénormalisation » de Pekarsky (1981).....	47
Figure 6. –	Les principes de l'inclusion scolaire	57
Figure 7. –	L'égalité, l'équité et l'équité par l'accessibilité (Ville d'Ottawa, 2015)	59

Liste des sigles et abréviations

BEP : besoins éducatifs particuliers

CSS : centre de services scolaire

ECR : éthique et culture religieuse

EII : élèves issues de l'immigration

EIIR : élèves issues de l'immigration récente

EFIIR : élèves francophones issues de l'immigration récente

ICSI : intervenantes et intervenants communautaires scolaires interculturels

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

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

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

PFEQ : programme de formation de l'école québécoise

RMM : région métropolitaine de Montréal

SASAF : services d'accueil ou de soutien à l'apprentissage de la langue française

TES : technicienne ou technicien en éducation spécialisée

ZPD : zone proximale de développement

*À mes grands-parents d'amour,
deux modèles exemplaires
d'empathie et de bienveillance.*

Remerciements

À travers ce mémoire de maîtrise, j'ai vécu un lot de changements dans ma vie professionnelle et personnelle qui m'ont amenée à devenir la personne que je suis aujourd'hui. Depuis maintenant un an et demi, j'ai pris la décision difficile de quitter la salle de classe comme enseignante pour poursuivre mes études supérieures et me plonger encore davantage dans le monde de la recherche. J'ai persisté à travers une pandémie et j'ai vécu le deuil d'une personne qui m'était très chère. Sans ma ténacité et le soutien de mes proches et des personnes que je considère comme mes mentores, je n'aurais pas pu terminer ce mémoire de maîtrise.

Ce travail ne serait donc pas complet sans remercier les personnes qui m'ont soutenue tout au long de mon parcours. Je remercie d'abord ma directrice de mémoire, Garine Papazian-Zohrabian, pour son aide indispensable. Garine, tes réflexions et tes conseils sont pour moi une immense richesse. Tu m'as permis d'élaborer mon tout premier projet de recherche à mon rythme et dans un milieu sécuritaire et bienveillant. Tu m'as permis de commettre des erreurs et d'apprendre de ceux-ci. Tu m'as tirée vers le haut en m'offrant à la fois de l'autonomie et du support constant. Tu m'as encouragée à m'impliquer dans tes projets de recherche au courant desquels j'ai pu apprendre à tes côtés. Merci de mettre en œuvre l'approche inclusive que je préconise tant dans ce mémoire de maîtrise auprès de moi !

Je remercie également la présidente de mon jury, Mélanie Paré, qui non seulement m'a conseillé tout au long de mon projet de maîtrise, mais m'a aussi permis de vivre mon tout premier projet de recherche lors de ma troisième année au baccalauréat qui a été l'élément déclencheur de ma poursuite aux cycles supérieurs. Mélanie Paré et Serge Ramel, je vous remercie pour cette expérience inoubliable pendant laquelle je suis devenue passionnée de l'inclusion scolaire ! Je remercie également la membre de mon jury, Jrene Rahm, qui m'a soutenue dans la rédaction de mon mémoire et qui m'a beaucoup conseillée quant à la théorie du socioconstructivisme. Merci Jrene pour toutes tes suggestions et explications !

De plus, je remercie toutes les personnes professeures qui m'ont accompagnée pendant ces trois dernières années. Je vous remercie pour votre soutien, vos conseils et votre confiance dans vos

projets de recherche. Merci pour nos nombreuses discussions qui m'amènent toujours à cheminer loin dans mes réflexions ! Je remercie aussi l'institut universitaire SHERPA et la Chaire en relations ethniques de l'Université de Montréal pour leur soutien financier.

Je tiens également à remercier mes deux collègues en or, Marie-Pascale et Milica, qui sont de grandes sources d'inspiration pour moi. Merci pour tous vos conseils et votre camaraderie; j'ai hâte d'entamer mes études doctorales à vos côtés !

Je souhaite aussi remercier ma meilleure amie, Emmanuelle, qui me montre tous les jours ce qu'est une amitié sans limite. Merci de m'avoir soutenue et encouragée dans toutes mes folies depuis maintenant plus d'une décennie !

Finalement, je tiens à remercier les personnes qui m'ont le plus soutenue dans mon parcours scolaire, non seulement à la maîtrise : ma mère et mon père. Merci d'avoir semé en moi la passion d'apprendre dès un jeune âge et de m'avoir encouragé dans tous mes projets. Merci de m'avoir soutenu autant financièrement qu'émotionnellement, et de me permettre d'être authentique sans jugement. Une mention spéciale à ma mère, mon premier modèle d'enseignante exemplaire, qui a mené une carrière honorable au sein des établissements montréalais à titre d'enseignante et de direction. Maman, tu m'as donné l'occasion de découvrir ma passion pour l'enseignement à mes 21 ans. Merci de m'avoir montré le bien immesurable d'un leadership inclusif pour son équipe école et ses élèves.

Je termine en remerciant mes grands-parents maternels, dont mon grand-père qui n'est plus avec nous, mais que je vois dans tous les couchers de soleil. Vous avez été mon petit refuge tout au long de mon enfance et de mon adolescence. Mes plus beaux souvenirs ensemble ont été d'étudier en votre compagnie autour de votre table de cuisine. Je ne pourrais jamais vous remercier assez pour votre amour inconditionnel; sachez que ce mémoire est le produit de votre soutien immuable.

Introduction

Le nombre de personnes immigrantes est en constante croissance dans l'ensemble du Québec, et parmi celles admises entre 2009 et 2018, la majorité s'est installée dans la région métropolitaine de Montréal (RMM) (71,4%) et y était toujours présente en 2020 (G. Bélanger¹ et al., 2021). À leur arrivée, 63,6% d'entre elles ont déclaré connaître le français, et le troisième groupe d'âge le plus important était les enfants de 0 à 14 ans (19,9%). Ces statistiques démontrent ainsi la possibilité élevée qu'ont les écoles primaires montréalaises à accueillir des élèves francophones issus de l'immigration récente² (EFIIR), c'est-à-dire de première génération. Elles et ils sont nés à l'extérieur du pays d'accueil et sont nouvellement arrivés depuis moins de cinq ans (Bélanger et al., 2021; ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport [MELS], 2014a). Ces élèves intègrent généralement directement les classes ordinaires du primaire au Québec puisqu'elles et ils ont comme première langue apprise ou d'usage le français, et ne reçoivent généralement pas de soutien particulier, car l'école considère leur maîtrise de la langue d'enseignement suffisante pour réussir et progresser dans leurs apprentissages dans le niveau scolaire correspondant à leur groupe d'âge (MELS, 2014a). Cela dit, l'école québécoise a de la difficulté à reconnaître l'influence potentielle de la diversité culturelle et linguistique du français sur le processus d'inclusion de ces élèves (Gosselin-Gagné, 2018a) qui sont pourtant susceptibles de vivre des expériences difficiles (Magnan et al., 2021).

Notre mémoire de maîtrise est divisé en six sections, soit la problématique de la recherche, le cadre de référence, la méthodologie employée, la présentation des résultats, et la discussion selon les objectifs spécifiques. Dans la problématique, nous brossons le portrait général des EFIIR au Québec, plus précisément dans la RMM, et illustrons quelques-uns de leurs obstacles potentiels et ceux de leur famille. Nous nous penchons sur la place qu'occupe l'inclusion scolaire au Québec et quelques obstacles vécus par le personnel scolaire. Dans le cadre de référence, nous synthétisons théoriquement le socioconstructivisme de Vygotsky (1978) et le concept clé de notre projet de recherche, voire l'inclusion scolaire, en tissant des liens par la suite entre les deux. Puis, dans la

¹ Nous différencions, dès leur première apparition dans le texte, les personnes chercheuses ayant le même nom de famille en ajoutant la première lettre de leur prénom.

² Nous priorisons l'emploi du terme « élèves issues de l'immigration », plutôt que le terme « élèves immigrantes ou immigrants », afin d'éviter de caractériser les élèves selon leurs origines (Collins et Borri-Anadon, 2021).

méthodologie, nous présentons l'orientation générale de la recherche, la population et l'échantillon, les outils de collecte de données, l'orientation générale de l'analyse des données, et les considérations éthiques. Ce chapitre est suivi par la présentation des résultats organisés en trois études de cas de situations d'inclusion d'EFIR dans leur groupe classe ordinaire du primaire. Ceux-ci sont ensuite analysés dans la discussion à la lumière de notre cadre de référence afin d'atteindre nos trois objectifs spécifiques et de répondre à notre question générale de recherche.

Chapitre 1 – Problématique

Dans ce chapitre, nous abordons la pertinence sociale et scientifique de la recherche afin de décrire la situation actuelle de l'inclusion scolaire des EFIIR. Nous brossons d'abord leur portrait général et illustrons quelques-uns de leurs obstacles potentiels d'ordre économique, culturel, psychologique et social, et ceux de leur famille. Nous nous penchons ensuite sur la place qu'occupe l'inclusion scolaire au Québec en discutant de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, du protocole d'accueil des élèves issues de l'immigration (EII) et de l'inclusion scolaire partielle actuelle dans les classes ordinaires. Nous présentons aussi quelques obstacles vécus par le personnel scolaire. Après quoi, nous soulignons les résultats de recherches empiriques sur les obstacles potentiels liés à l'adaptation et à l'apprentissage des EFIIR ainsi que sur la mise en œuvre de pratiques inclusives. Cette description approfondie de la pertinence sociale et scientifique nous permet ainsi de clore ce chapitre en situant la question générale de recherche.

1.1 Élèves francophones issues de l'immigration récente au Québec

Les EFIIR au Québec forment un groupe hétérogène (Charette, 2018; G. Bergeron, 2014; Gosselin-Gagné, 2018a, 2018b; Kanouté et al., 2014; Kanouté et al., 2016; Lamothe-Lachaine, 2019; MELS, 2014a). Elles et ils ont des profils diversifiés tels que des caractéristiques linguistiques et sociodémographiques distinctes (Hirsch et al., 2021; Mc Andrew et al., 2015; Saysset et al., 2014). Nous offrons dans cette première section un portrait général de ces élèves au Québec aujourd'hui, et illustrons certains obstacles potentiels vécus par elles ou ils et leur famille, d'ordre économique, culturel, psychologique et social pouvant influencer leur inclusion scolaire.

1.1.1 Portrait général

Entre 2014 et 2018, le Québec a accueilli en moyenne 51 193 personnes issues de l'immigration par année (G. Bélanger et al., 2020). Cette immigration se distingue, entre autres, par la pérennité du caractère français de la province (MELS, 2014a; Misiorowska, 2011). Ainsi, nombreuses sont les personnes admises qui maîtrisent le français comme première langue apprise ou d'usage (Bélanger et al., 2020; Bélanger et al., 2021; MELS, 2014a). Dans cette première section, nous

brossons un portrait général des EFIIR et de leur famille au Québec qui s’installent précisément dans la RMM.

En janvier 2020, le ministère de l’Immigration, de la Francisation et de l’Intégration (MIFI) a constaté que 73,0% des personnes ayant immigré au Québec entre 2009 et 2018 y étaient toujours présentes (Bélanger et al., 2021). Dans toute la province, il y a eu davantage d’individus ayant nommé connaître le français (78,6%) plutôt qu’une autre langue lorsqu’ils ont été admis, et la majorité de ceux l’ayant déclaré comme première langue apprise (80,6%) habitait toujours le territoire en 2020. Ces statistiques nous démontrent ainsi la place primordiale qu’occupe le français au Québec et forcément dans les critères d’admission des personnes issues de l’immigration. Certes, une analyse de pays de naissance permet d’identifier que ceux ayant une tradition d’enseignement en français (p. ex., Maroc, Côte d’Ivoire) ont un taux de présence plus élevé (Bélanger et al, 2021). Selon le MELS³ (2014a), ce phénomène découle, entre autres, de l’Énoncé de politique gouvernementale en matière d’immigration et d’intégration établie en 1991 qui promeut le français comme langue officielle au Québec.

Bien que le nombre de personnes issues de l’immigration augmente constamment dans l’ensemble de la province (MELS, 2014a), elles s’installent encore aujourd’hui principalement dans la RMM (Bélanger et al., 2020; Steinbach et al., 2015; Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010). En effet, cette dernière accueille un taux élevé chaque année, avec une moyenne de 33 000 entre 2000 et 2018 (Ville de Montréal, 2020). Après les personnes âgées de 25 à 44 ans, le groupe d’âge le plus important était celui des enfants de 0 à 14 ans (19,9%) (Bélanger et al., 2021). En 2019, le Comité de gestion de la taxe scolaire de l’île de Montréal (CGTSIM, 2020) a constaté que les EII de première génération comptaient 25,7% de l’effectif scolaire total des écoles montréalaises. La majorité est inscrite dans des écoles publiques francophones dues, entre autres, à l’adoption de la Charte de la langue française, communément appelée la loi 101, en 1977, qui impose des restrictions quant aux études primaires et secondaires en anglais (MELS, 2014a, 2014b).

³ Nous emploierons le terme « MELS » lorsqu’il s’agit de documents qui ont été rédigés avant le changement de nom en 2020 pour le « ministère de l’Éducation ».

Ces données nous permettent ainsi de conclure que les écoles primaires publiques francophones québécoises, plus précisément montréalaises, ont une possibilité élevée d'accueillir des EFIIR. Ces dernières et derniers sont généralement inclus directement dans une classe ordinaire correspondant à leur groupe d'âge, sans recevoir de services d'accueil ou de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) puisque leur maîtrise de la langue d'enseignement est considérée comme suffisante (MELS, 2014d); toutefois, cela n'empêche pas qu'elles et ils puissent rencontrer des obstacles importants d'ordre économique, culturel, psychologique et social qui peuvent influencer leur inclusion scolaire.

1.1.2 Obstacles potentiels des élèves et de leur famille

Les personnes issues de l'immigration entament un parcours migratoire pour des raisons variées telles que la quête d'une meilleure qualité de vie (Gosselin-Gagné, 2018a; Lamothe-Lachaine, 2019; Misiorowska, 2011). Celui-ci a néanmoins le potentiel d'être parsemé d'expériences difficiles qui peuvent influencer l'inclusion scolaire des EFIIR (Bahi et Piquemal, 2013; Gosselin-Gagné, 2018a; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Cela dit, ces dernières et derniers ne rencontrent pas forcément des obstacles, et ceux-ci ne sont pas tous du même ordre ni vécus de la même manière (Bahi et Piquemal, 2013; Kanouté et al., 2014; Lamanque-Bélanger, 2018). En fait, bien que nous abordions les obstacles potentiellement rencontrés, dans les lignes qui suivent, il importe aussi de tenir compte des nombreuses forces et ressources qu'elles et ils détiennent (Bahi et Piquemal, 2013; Bauer et al., 2019; Gosselin-Gagné, 2018a; Lamothe-Lachaine, 2019). De plus, dans une logique d'inclusion, si les EFIIR sont confrontés à des obstacles, ils ne sont pas uniquement les leurs, mais également ceux des adultes qui les entourent, voire leurs titulaires de l'autorité parentale et le personnel scolaire (Magnan et al., 2021; Thomazet, 2008). En fait, selon Kanouté et al. (2014), les obstacles rencontrés par leurs titulaires de l'autorité parentale ont aussi le potentiel de les affecter. C'est donc dans cette optique que nous présentons les obstacles potentiels des EFIIR et de leur famille, plus particulièrement de leurs titulaires de l'autorité parentale. Dans la section présente, nous en abordons quelques-uns d'ordre économique, culturel, psychologique et social qui peuvent être interreliés et potentiellement avoir des répercussions sur leur inclusion scolaire.

1.1.2.1 Obstacles d'ordre économique

La stabilité financière est considérée comme l'un des piliers de l'intégration des personnes issues de l'immigration dans la société d'accueil (Gosselin-Gagné, 2018a). Cela dit, lorsqu'une famille vit des défis d'ordre économique, les conséquences ont le potentiel d'être subies par l'ensemble de ses membres (Elisdort, 2015). Ils peuvent aussi potentiellement accentuer le cumul de vulnérabilités (Atangana-Abe et Ka, 2016; Côté et al., 2012; Gosselin-Gagné, 2018a; Jacobs, 2018; Kanouté et al., 2016; Kanouté et Lafortune, 2011). Cela dit, peu importe la situation de la famille issue de l'immigration, les indices de défavorisation ne sont pas représentatifs de son capital socioculturel et éducatif (Gosselin-Gagné, 2018a; Kanouté et al., 2016; Magnan et al., 2021; Mc Andrew et Ledent, 2012; MELS, 2014a). Dans les lignes qui suivent, nous présentons brièvement quelques obstacles potentiels d'ordre économique quant aux difficultés de combler les besoins des membres de la famille.

L'insertion socioprofessionnelle des titulaires de l'autorité parentale peut engendrer certains obstacles d'ordre économique puisqu'elle peut devenir une expérience laborieuse due, entre autres, à une déqualification professionnelle (Bouarbat et Grenier, 2014; Charette et Kalubi, 2017; Gosselin-Gagné, 2014, 2018a; Kanouté et al., 2014; Lamanque-Bélanger, 2018; Misiorowska, 2011). En contexte de précarités économiques, les titulaires peuvent ainsi avoir de la difficulté à répondre aux besoins de chaque enfant (Atangana-Abe et Ka, 2016; Audet et al., 2010; Gosselin-Gagné, 2018a). L'achat de nourriture, par exemple, peut devenir complexe : certains EII sont susceptibles de se présenter à l'école avec le ventre vide, n'ayant pas accès aux aliments pour déjeuner adéquatement (Atangana-Abe et Ka, 2016; Gosselin-Gagné, 2018c; Ricard-Guay et al., 2014), et subséquemment, avoir de la difficulté à se concentrer en classe. Un logement insalubre ou mal-adapté à la famille peut aussi avoir des répercussions similaires. Les EII peuvent, par exemple, se retrouver sans un espace propice pour étudier et dans un environnement familial bruyant ou compact qui rend leur sommeil difficile (Gosselin-Gagné, 2018a; Ricard-Guay et al., 2014).

Les EII et leur famille peuvent donc rencontrer plusieurs défis d'ordre économique relatifs aux besoins variés à combler qui peuvent exiger des coûts relativement élevés. Pour certains, leur statut socioéconomique faible persistera bien après la situation d'immigration récente, mais pour

d'autres, il évoluera positivement (Gosselin-Gagné, 2018a; MELS, 2014a; Potvin et Lafortune, 2014). Ces obstacles d'ordre économique peuvent néanmoins à leur tour entraîner des obstacles d'ordres différents, tels que culturels.

1.1.2.2 Obstacles d'ordre culturel

Le statut minoritaire francophone du Québec au Canada crée une polarisation dans la population et corollairement, une fragilisation du vivre-ensemble qui peut complexifier le processus d'acculturation des EFIIR et de leur famille, c'est-à-dire leur capacité d'harmoniser leur culture d'origine avec celle de la société d'accueil (C. Beauregard, 2019; Carlson berg, 2011; Elisdort, 2015; Gosselin-Gagné, 2018a; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Steinbach et Grenier, 2013). En fait, ces dernières et derniers construisent du sens à leurs vécus, à leurs expériences et à leur compréhension du monde à travers leur culture (Beauregard, 2019). Dès lors, elles et ils peuvent potentiellement rencontrer des obstacles d'ordre culturel, et ce, d'autant plus si la culture de leur pays d'origine est considérée comme éloignée de celle du Québec (Atangana-Abe et Ka, 2016; Gosselin-Gagné, 2018a; Jacobs, 2018; MELS, 2014a; Perregaux, 2010). Nous en illustrons quelques-uns qui peuvent avoir des répercussions sur leur inclusion scolaire tels que des conflits de valeurs et le processus d'acculturation des parents.

Des conflits de valeurs peuvent survenir lorsque celles de l'école et de la famille s'opposent et que les EFIIR en favorisent une plus qu'une autre. Par exemple, l'école québécoise valorise l'autonomie et l'indépendance des élèves dans leurs apprentissages (ministère de l'Éducation, 2006), mais ce ne sont pas toutes les familles qui encouragent ces valeurs chez leurs enfants d'âge primaire. Cette discontinuité culturelle peut avoir des répercussions sur le bien-être psychologique des EFIIR (Atangana-Abe et Ka, 2016; Beauregard, 2019; Gosselin-Gagné, 2018a; Hewitt, 2017; Jacobs, 2018; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Lamanque-Bélangier, 2018; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021; Wagaman et al., 2022).

D'ailleurs, les titulaires de l'autorité parentale vivent aussi leur propre processus d'acculturation (Bahi et Piquemal, 2013; Charette et Kalubi, 2017; Kamano et Benimmas, 2017; Vatz Laaroussi, 2001). Leur niveau d'implication dans le suivi pédagogique et les comités organisés par l'école peut varier (Atangana-Abe et Ka, 2016; Charette, 2016; Villiger et al., 2014). D'une part, elles et

ils peuvent être très présents : en fait, nombreuses et nombreux sont-ils à entreprendre le parcours migratoire justement pour améliorer l'éducation de leurs enfants (Bahi et Piquemal, 2013; Charette, 2018; Charette et Kalubi, 2017; Gosselin-Gagné, 2018a; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021). D'autre part, les titulaires peuvent s'absenter entièrement ou partiellement dû, par exemple, à leur mécompréhension des attentes et des exigences de l'école québécoise (Charette, 2016; Conus, 2021; Jacobs, 2018; Jacquet et André, 2021; Kamano et al., 2020; Kanouté et al., 2016).

Le processus d'acculturation peut ainsi devenir un travail ardu pour les EFIIR et leur famille qui ont à harmoniser leur culture d'origine avec celle de la société d'accueil. Ces obstacles d'ordre culturel peuvent être influencés, entre autres, par ceux d'ordre économique, mais peuvent aussi à leur tour en générer d'autres tels que ceux d'ordre psychologique.

1.1.2.3 Obstacles d'ordre psychologique

L'immigration n'est pas forcément une décision simple à prendre pour la famille : elle peut être réfléchie et planifiée, mais elle peut aussi être imposée et devenir un moyen de survie à cause d'une catastrophe naturelle, de la violence, etc. (Gosselin-Gagné, 2018a; Misiorowska, 2011). Peu importe la raison d'immigrer, le parcours migratoire peut influencer le bien-être psychologique et l'exploration identitaire des EFIIR (Beauregard, 2019; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Ces obstacles d'ordre psychologique peuvent accentuer le cumul de vulnérabilités (Beauregard, 2019; Gosselin-Gagné, 2018a; Lamanque-Bélanger, 2018; Papazian-Zohrabian et al., 2018) et par le fait même, influencer leur inclusion scolaire. Nous présentons ainsi quelques-uns qui découlent du parcours migratoire, soit les phases pré-, péri- et post-migratoires.

D'abord, le statut des EFIIR peut a priori offrir un petit clin d'œil sur les motifs d'immigration, cependant il ne dicte pas forcément le parcours migratoire. Par exemple, les EFIIR ayant un statut de réfugié sont susceptibles d'avoir vécu des expériences potentiellement traumatiques, telles que la guerre (Atangana-Abe et Ka, 2016; Papazian-Zohrabian et al., 2018; Steinbach et al., 2015), mais peuvent les avoir vécues et interprétées différemment (Papazian-Zohrabian et al., 2018; Potvin, 2017). Aussi, leurs difficultés peuvent être autant externalisées (p. ex., un comportement oppositionnel) qu'intériorisées (p. ex., l'anxiété) (Desrosier et al., 2012; Lamanque-Bélanger, 2018; Kurdi, 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2019a).

Certes, plusieurs expériences potentiellement traumatiques peuvent survenir en contexte pré- et péri-migratoire (Atangana-Abe et Ka, 2016; Bahi et Piquemal, 2013; Jacquet et Tabu Masinda, 2014), mais de nombreuses recherches ont démontré qu'il en existe autant en contexte post-migratoire (Fazel et al., 2016; Gosselin-Gagné, 2018a; Hewitt, 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2018). En effet, plusieurs expériences pourraient être source de stress et d'anxiété telles que des conditions socioéconomiques familiales difficiles (Atangana-Abe et Ka, 2016; Gosselin-Gagné, 2018a; Lamanque-Bélanger, 2018). D'ailleurs, les EFIIR ne sont pas seules et seuls à vivre potentiellement un ébranlement identitaire : leurs titulaires de l'autorité parentale peuvent aussi avoir de la difficulté à accomplir leurs rôles et responsabilités, comme mentionné dans la section précédente (Gosselin-Gagné, 2018a). Leur situation socioéconomique et niveau de santé peuvent influencer leur disponibilité ainsi que leur humeur, par exemple (Gosselin-Gagné, 2018a; Kanouté et al., 2014; Lafortune, 2012).

Les EFIIR font ainsi face à divers obstacles d'ordre psychologique tout au long de leur parcours migratoire en plus de ceux d'ordre économique et culturel. Des expériences potentiellement traumatiques peuvent survenir en contexte pré- et péri-migratoire, mais plusieurs se produisent également en contexte post-migratoire (Papazian-Zohrabian et al., 2018). Ces obstacles d'ordre psychologique sont interreliés à de nombreuses problématiques, dont celles d'ordre social.

1.1.2.4 Obstacles d'ordre social

L'inclusion scolaire des EFIIR dépend, entre autres, de leur capacité, ainsi que celle de leur famille, à bien interagir avec la société d'accueil, et ce, tout en s'appropriant une nouvelle réalité (Gosselin-Gagné, 2018a; Jacquet et Tabu Masinda, 2014). Dans cette dernière section, nous présentons certains obstacles potentiels d'ordre social relatifs aux propos et aux gestes discriminatoires et racistes, et à la réorganisation familiale.

Les personnes chercheuses (Gosselin-Gagné, 2018a; Kanouté et al., 2016; Lamanque-Bélanger, 2018; Lamothe-Lachaine, 2019; Steinbach, 2015; Steinbach et Grenier, 2013; Potvin, 2011) ont été nombreuses à documenter des formes de discrimination et de racisme dans les écoles québécoises auprès des EII et de leur famille. Leur socialisation peut ainsi devenir complexe, et ce, entre autres, à cause de la fragilisation du vivre-ensemble au Québec (Beauregard, 2019), nommée

plus haut. Elles et ils peuvent, par conséquent, adopter des comportements négatifs, ce qui à son tour peut créer des tensions dans les groupes classes et nuire à l'engagement scolaire des EFIIR (Gosselin-Gagné, 2018a; Lamanque-Bélanger, 2018).

En plus du contexte scolaire, les EFIIR peuvent vivre des défis relatifs à une réorganisation familiale (Bahi et Piquemal, 2013; Charette et Kalubi, 2017; Gosselin-Gagné, 2018a). D'un côté, il est possible que le parcours migratoire ait séparé quelques membres de la famille causant alors une déstabilisation qui peut être source de motivation ou qui peut créer l'effet contraire (Bahi et Piquemal, 2013; Kanouté et al., 2014). D'un autre côté, les membres peuvent être physiquement dans le pays d'accueil, mais être complètement ou partiellement indisponibles à la famille (Charette et Kalubi, 2017). Les EFIIR peuvent alors, par exemple, être dans l'obligation de prendre les responsabilités des titulaires de l'autorité parentale auprès de la fratrie, limitant ainsi la possibilité de voir leurs pairs à l'extérieur de l'école et de se consacrer à leurs études. L'inverse peut aussi avoir lieu, c'est-à-dire que la famille peut vivre une réunification dans le pays d'accueil provoquant à son tour une période d'adaptation pour l'ensemble des membres.

Ces obstacles potentiels d'ordre social peuvent se présenter autant à l'école, sous forme de discrimination et de racisme, par exemple, qu'à la maison à la suite d'une réorganisation familiale. Tous ces obstacles d'ordre économique, culturel, psychologique et social ne sont que parmi plusieurs pouvant potentiellement influencer l'inclusion scolaire des EFIIR, et leur cumul peut avoir des répercussions sur leurs apprentissages et leur adaptation (Gosselin-Gagné, 2018a), ce que nous présenterons plus en détail dans la section 1.4.

1.2 Inclusion scolaire au Québec

En plus de la famille, le personnel scolaire a une importante part de responsabilité dans l'inclusion scolaire des EFIIR (Thomazet, 2008). Il est amené à les aider à surmonter tous les obstacles potentiellement rencontrés. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, le protocole d'accueil proposé par le ministère de l'Éducation du Québec ainsi que l'inclusion scolaire partielle dans les classes ordinaires aujourd'hui afin de mieux comprendre les réalités vécues par les EFIIR.

1.2.1 Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle

Pour amener les écoles québécoises à mieux accueillir et soutenir les EII, le ministère de l'Éducation a créé la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle en 1998. Celle-ci a pour but de construire une société démocratique, francophone et pluraliste et pour ce faire, elle invite l'ensemble des élèves, issues de l'immigration ou non, à développer des relations interculturelles (ministère de l'Éducation, 1998). Elle s'engage à appuyer le personnel scolaire, par exemple, à l'aide d'allocation. Dans cette section, nous résumons ses deux dimensions et ses trois principes d'actions.

Comme son nom l'indique, la Politique est séparée en deux dimensions. La première est celle de l'intégration scolaire ayant comme objectif d'amener les EII à adopter la culture de la société québécoise et à adhérer aux valeurs communes à travers le français, sans encourager l'assimilation (c.-à-d. le rejet de la culture d'origine) (ministère de l'Éducation, 1998). Selon le ministère de l'Éducation (1998; MELS, 2014c), elles et ils vivent simultanément une intégration linguistique, scolaire et sociale qui nécessite un travail réciproque autant de leur part que de la société d'accueil. Les EII doivent s'adapter, par exemple en adoptant les valeurs communes, et la société doit être tolérante et valoriser la diversité. La deuxième dimension, l'éducation interculturelle, se réfère justement à l'enseignement visant à reconnaître cette diversité et à développer une meilleure compétence à communiquer ainsi qu'une ouverture et une solidarité auprès de toutes et tous (ministère de l'Éducation, 1998). Elle est une composante de l'éducation à la citoyenneté dans la mesure où elle favorise le vivre-ensemble ainsi que la participation de tout le monde à la construction de la société. Selon le ministère de l'Éducation (1998), une meilleure éducation interculturelle a le potentiel de favoriser l'intégration scolaire.

Pour atteindre ces objectifs, la Politique repose sur trois principes d'action qui sont également au cœur des fondements de l'école québécoise. Premièrement, l'école a la responsabilité de promouvoir l'égalité des chances. Elle encourage le personnel scolaire à reconnaître les ressemblances et les différences des élèves afin de répondre adéquatement à leurs besoins distincts à travers diverses pistes d'enseignement et la différenciation pédagogique. Deuxièmement, le français est à développer et à consolider afin de permettre à tout individu de communiquer et de participer pleinement au développement de la vie collective et pluraliste du Québec.

Troisièmement, afin de préparer les élèves à la vie démocratique, l'école québécoise a le devoir d'offrir une éducation à la citoyenneté. Elle est responsable de partager les valeurs communes, les codes sociaux et les normes à respecter dans la société québécoise ainsi que les droits et les responsabilités de chaque personne citoyenne.

Cette Politique a donc été élaborée afin de promouvoir le partage des valeurs communes au Québec et la transcendance des différences afin que la société démocratique, francophone et pluraliste puisse en bénéficier. Pendant les années scolaires 2005-2006 et 2009-2010, le MELS a effectué une évaluation sur son efficacité et a conclu qu'elle était toujours significative (Saysset et al., 2014). Par exemple, l'apprentissage du français demeure un outil prépondérant à une intégration réussie. Toutefois, certaines procédures liées aux demandes de subvention, la formation du personnel scolaire et la collaboration école-famille sont à améliorer. En général, les projets élaborés, tels que l'implantation de protocoles d'accueil efficaces et durables, atteignaient les objectifs souhaités. La section suivante servira justement à illustrer celui proposé par le MELS (2014d).

1.2.2 Protocole d'accueil des élèves issues de l'immigration

Le MELS (2014a) soutient l'importance d'accueillir et d'intégrer les EII dans les écoles afin qu'elles et ils puissent se projeter vers l'avenir dans la société québécoise. Depuis les règles budgétaires établies en 2012-2013, il appuie les centres de services scolaires (CSS) à l'aide d'une allocation pour les services de soutien dédiés aux EII, tels que la mise en œuvre d'un protocole d'accueil. Il propose des balises dans le but, entre autres, de promouvoir leur réussite scolaire et d'éviter leur surreprésentation comme élèves ayant des besoins éducatifs particuliers⁴ (BEP) (Bauer, 2018; Bauer et al., 2019; Collins et Borri-Anadon, 2021; Gosselin-Gagné, 2018a; Gremion et al., 2013; Jacobs, 2018; Mc Andrew et al., 2011; MELS, 2014a; Pirone et Tissot, 2020; Sinkkonen et Kyttälä, 2014). Dans cette section, nous présentons les objectifs et la structure de ce protocole d'accueil.

⁴ Inspirées de Collins et Borri-Anadon (2021), nous priorisons l'emploi du terme « élèves ayant des besoins éducatifs particuliers » et son abréviation « élèves ayant des BEP » afin de favoriser une approche inclusive et situationnelle des difficultés.

Son format peut varier selon les besoins des CSS et des écoles (MELS, 2014d), mais il doit être planifié et structuré (MELS, 2014e). Certains CSS centralisent et prennent en charge la planification et l'élaboration de toutes ces étapes tandis que d'autres octroient cette responsabilité aux écoles directement. Somme toute, il importe que l'objectif soit d'effectuer un premier classement des EII dans un groupe optimal et de déterminer les services requis (MELS, 2014e, 2014d). Bien qu'un dépistage rapide soit prépondérant, le personnel scolaire doit faire attention de ne pas sauter à des conclusions trop hâtivement puisque le comportement et la performance des EII lors de l'entrevue et des évaluations initiales peuvent être influencés par plusieurs obstacles décrits dans la section 1.1.2.

Le protocole d'accueil proposé par le MELS (2014d) inclut plusieurs étapes illustrées dans la figure 1. L'inscription des EII permet d'instaurer dès le départ une réciprocité des communications, une collaboration et une confiance mutuelle entre l'école et la famille. En complément, l'entrevue initiale sert à collecter des renseignements sur leur parcours et leur scolarisation antérieure pour broser un premier portrait. L'entrevue se déroule en confidentialité et avec une personne interprète formelle, au besoin. Le MELS (2014d) propose aussi d'inclure une évaluation langagière en français et une évaluation en mathématiques puisque le classement des EII doit avant tout s'appuyer sur un jugement pédagogique. Comme pour l'entrevue initiale, le MELS (2014f) propose des rubriques et des questions. Les « résultats » doivent uniquement être perçus comme des indicateurs qui permettront de choisir le meilleur classement et les services nécessaires. Ils peuvent être révisés ultérieurement, mais il importe d'éviter trop de changements qui pourraient nuire à l'expérience scolaire des EII. Au besoin, d'autres évaluations, telles qu'une en compétence langagière dans la première langue apprise ou la langue d'usage, peuvent être ajoutées.

Dès que le classement et le soutien à fournir sont définis, le dossier de l'élève est remis au personnel scolaire des milieux en respectant les normes de confidentialité. Ils sont tenus à respecter les recommandations proposées à la suite du protocole d'accueil. En effet, selon l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique, chaque élève a le droit à des services éducatifs complémentaires et particuliers, et l'article 88 précise qu'il s'agit de la responsabilité des CSS de définir les SASAF (MELS, 2014a, 2014e). Dès leur arrivée à l'école, le MELS (2014d) insiste sur un accueil soigneusement préparé et encourage, par exemple, la création d'un comité d'accueil.

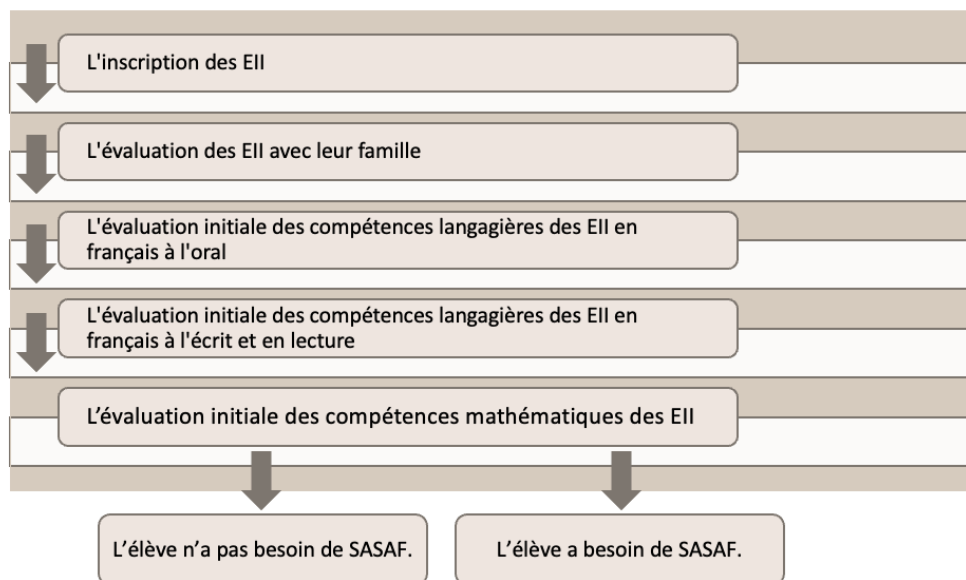


Figure 1. – Le protocole d'accueil des EFIIIR d'âge primaire proposé par le MELS (2014d)

Le protocole d'accueil des EII a ainsi l'objectif de faire un premier classement et de cibler le soutien nécessaire. Il peut prendre plusieurs formes et s'adapter à la fois aux besoins de chacune et chacun et à ceux des milieux scolaires. Il a donc le potentiel de favoriser l'inclusion scolaire des EFIIIR, mais qu'en est-il de ce mouvement au Québec ?

1.2.3 Inclusion scolaire partielle dans les classes ordinaires

Le système scolaire québécois a vécu plusieurs périodes distinctes depuis les dernières décennies quant à l'inclusion, et celles-ci se sont davantage centrées sur les élèves ayant des BEP et en situation de handicap (L. Bergeron et al., 2011; Gosselin-Gagné, 2018a; Prud'homme et al., 2011). C'est notamment pour cette raison que nous décrivons, dans cette section, la ségrégation, l'intégration et l'inclusion scolaire de ces élèves au Québec, tout en gardant en tête qu'elles et ils ne sont pas seules et seuls à vivre des obstacles (Jacobs, 2018; Magnan et al., 2021; Vienneau, 2002; UNESCO, 2020a). Nous présentons ces deux dernières périodes en particulier à l'aide du continuum de l'intégration scolaire de F. Beauregard et Trépanier (2010), qui est séparé en trois approches, soit l'intégration scolaire de type *mainstreaming*, l'inclusion scolaire partielle et l'inclusion scolaire totale (voir la figure 2).

Avant les années 1980, la ségrégation scolaire séparait les élèves ayant des BEP physiquement, socialement et symboliquement des autres que la société considérait comme « normaux » ou « normales »⁵ au Québec (G. Bergeron et St-Vincent, 2011; Thomazet, 2008). L'école ordinaire avait comme objectif d'enseigner qu'aux élèves qui répondaient aux exigences et aux attentes prescrites du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Bergeron et St-Vincent, 2011). Les élèves ayant des BEP vivaient alors l'exclusion des écoles ordinaires à cause de leurs différences et étaient dans l'obligation de fréquenter des établissements à l'écart, en espérant qu'ils répondent davantage à leurs besoins (Prud'homme et al., 2011).

Vers la fin des années 1970, le Québec a vécu un premier mouvement pour lutter contre cette marginalisation : l'intégration scolaire de type *mainstreaming* (Beauregard et Trépanier, 2010; Thomazet, 2008; Vienneau, 2002). En fait, celle-ci a été introduite en Amérique du Nord par Wolfensberger (1972; AuCoin et Vienneau, 2015; Chappell, 1992), mais fut développée dès les années 1960 dans les pays scandinaves par plusieurs personnes chercheuses, dont Nirje (1985). Plusieurs élèves ayant des BEP ont dès lors eu l'occasion d'intégrer des classes ordinaires, à temps plein ou à temps partiel, dans l'école de leur quartier (Vienneau, 2002). Elles et ils ont pu profiter d'une intégration physique, sociale et pédagogique, à condition d'être capables de progresser comme les autres (Bergeron et St-Vincent, 2011; Thomazet, 2008; Vienneau, 2002). Des classes spécialisées ont été créées pour celles et ceux qui ne réussissaient pas afin de promouvoir minimalement leur intégration physique et sociale (Beauregard et Trépanier, 2010; Vienneau, 2002). Ce mouvement, influencé par le courant pédagogique behavioriste, s'inscrivait donc dans un paradigme de normalisation (AuCoin et Vienneau, 2015; Beauregard et Trépanier, 2010; Rousseau et al., 2013; Thomazet, 2008) et adoptait une approche psychomédicale (Beauregard et Trépanier, 2010; Bergeron et St-Vincent, 2011; Collins et Borri-Anadon, 2021), que nous élaborerons dans la section 2.2.

⁵ Nous écrivons le terme « normaux » ou « normales » entre guillemets puisque l'approche inclusive dénonce ce paradigme de normalisation.

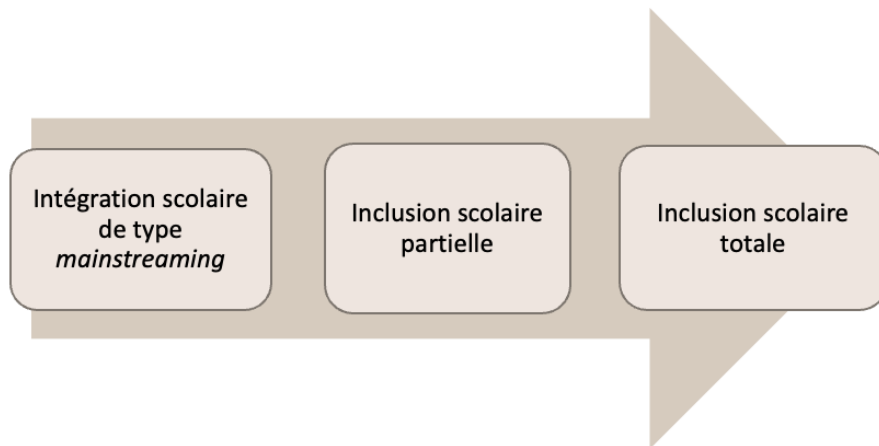


Figure 2. – Continuum de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010)

À l'opposé du continuum de l'intégration scolaire de Beauregard et Trépanier (2010), il y a l'inclusion scolaire totale, le concept clé de notre recherche, que nous nommerons « inclusion scolaire » pour faciliter la lecture du texte dans les prochaines sections. Apparu vers les années 2000, ce mouvement vise à inclure l'ensemble des élèves, peu importe leurs caractéristiques, en classe ordinaire dans l'école de leur quartier et ce, à temps plein. L'école s'adapte à leurs besoins, et élimine ultimement les services ségrégués pour les rendre accessibles à toutes et tous (AuCoin et Vienneau, 2015; Bergeron et St-Vincent, 2011; Borri-Anadon et al., 2015; Jacobs, 2018; Vienneau, 2016). Contrairement à l'intégration de type *mainstreaming*, l'inclusion scolaire totale s'inscrit dans un paradigme de dénormalisation (Bergeron et St-Vincent, 2011; Bergeron et al., 2011; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017; Gremion et al., 2013), que nous décrivons dans la section 2.2.2. Selon plusieurs personnes chercheuses (G. Bergeron, 2014; Booth et Ainscow, 2002; Carlson Berg, 2011; Gremion et al., 2013; Magnan et al., 2021; Rousseau et al., 2013; Potvin, 2013; Wormnaes, 2005), l'inclusion scolaire totale peut servir de moteur pour réformer le système scolaire afin de promouvoir le respect des différences et le vivre-ensemble visés par le ministère de l'Éducation (1998).

L'approche adoptée aujourd'hui par le système scolaire québécois, et ce, depuis les années 1990 (Vienneau, 2002), est toutefois l'inclusion scolaire partielle (Bergeron et St-Vincent, 2011). Malgré cela, les documents officiels du ministère de l'Éducation emploient toujours le terme « intégration scolaire », comme s'il s'agissait d'un synonyme de l'inclusion (Bergeron et St-Vincent, 2011; ministère de l'Éducation, 2006), bien que plusieurs personnes dénoncent cette utilisation erronée

des deux termes qui représentent des mouvements distincts (Beauregard et Trépanier, 2010; Potvin, 2013; Rousseau et al., 2013; Vienneau, 2002). L'inclusion scolaire partielle se rapproche à la fois de l'intégration scolaire de type *mainstreaming* et de l'inclusion scolaire totale. D'un côté, l'école québécoise vise le placement des élèves dans l'environnement le plus propice, tout en maintenant des services complémentaires ségrégués offerts qu'à partir de diagnostics et de difficultés. D'un autre côté, elle reconnaît sa responsabilité « d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires » (ministère de l'Éducation, 2006, p. 3). Elle a comme mission de « prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes » (ministère de l'Éducation, 2006, p. 3). Le MELS (2014e) insiste aussi sur l'intensification de la responsabilité collective du personnel scolaire. De plus, comme l'inclusion scolaire totale, l'école québécoise est basée sur le courant pédagogique socioconstructiviste (Bergeron et St-Vincent, 2011; Prud'homme et al., 2011) : les élèves sont au centre de leurs apprentissages, qui se font progressivement à l'aide de la médiation de personnes expertes (p. ex., adultes, pairs).

Le système scolaire au Québec a donc vécu plusieurs périodes distinctes au cours des dernières décennies, mais tend aujourd'hui davantage vers une inclusion scolaire partielle. En fait, elle se retrouve dans un entre-deux : elle se rapproche des principes et des fondements de l'inclusion scolaire totale (Rousseau et al., 2013; Thomazet, 2008; Tremblay, 2017; Vienneau, 2002), mais met aussi en place des dispositifs qui promeuvent une intégration scolaire de type *mainstreaming*. Ceux-ci ont le potentiel de générer des obstacles pour le personnel scolaire quant à l'inclusion scolaire des EFIIR.

1.3 Obstacles du personnel scolaire

La nature et la quantité des tâches du personnel scolaire sont complexes et varient d'un milieu à l'autre, même d'une ou un élève à l'autre, selon les besoins à combler (Mamprin, 2021). Dans une logique d'inclusion, les membres ont la responsabilité de s'appropriier tous les obstacles potentiels des EFIIR, comme nommés dans la section 1.1.2 (Bergeron, 2014; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rousseau et al., 2013; Steinbach, 2015). Pour ce faire, un effort collectif est impératif, donc l'ensemble du personnel scolaire est sollicité (AuCoin et Vienneau, 2015; Pirone et Tissot, 2020;

Prud'homme, 2015). Nous décrivons dans la section présente quelques-uns des obstacles qui peuvent influencer l'inclusion scolaire des EFIIR, soit l'hétérogénéité dans les classes ordinaires, l'accompagnement dans le processus d'acculturation, le changement de pratiques pédagogiques et leur propre bien-être psychologique.

L'hétérogénéité accrue dans les classes ordinaires, qu'elle soit académique, sociale, ethnique, linguistique ou religieuse, est un obstacle de taille pour le personnel scolaire aujourd'hui (Benoit et al., 2019; CSE, 2017; Kamano et Benimmas, 2017; Mamprin, 2021; Rousseau et al., 2017). Compte tenu des besoins diversifiés à répondre, un grand nombre de membres n'a pas l'impression d'avoir les compétences nécessaires pour intervenir adéquatement auprès de l'ensemble des élèves (Bergeron et al., 2011; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rousseau et Thibodeau, 2011). Par exemple, à l'aide de rencontres dans leur recherche-action, Rousseau et Thibodeau (2011) ont observé que plusieurs membres du corps enseignant expriment ne pas être en mesure de cibler efficacement les difficultés des élèves : en effet, discerner la différence entre les difficultés scolaires liées à la langue et à la culture, et celles liées aux apprentissages et à l'adaptation est compliqué et requiert plus de formations et d'entraide (Gosselin-Gagné, 2018c; Jacobs, 2018; Potvin, 2017; Rousseau et al., 2017; Sinkkonen et Kyttälä, 2014). Par ailleurs, bien que l'école québécoise soit basée sur une pédagogie qui favorise l'équité, la justice et la non-discrimination, Beauregard (2019), dans sa recension des écrits sur les ateliers d'expression créatrice pour promouvoir le bien-être chez les EII, a observé que le corps enseignant a néanmoins de la difficulté à appliquer ces concepts dans ses pratiques. En fait, plusieurs personnes chercheuses (Bauer, 2017; Bauer et al., 2019; Kamano et Benimmas, 2017; Jacquet et André, 2021; Potvin, 2017; Steinbach, 2015) constatent que les formations initiales et continues, dans lesquelles les compétences interculturelles et inclusives sont sous-représentées, ne réussissent pas à déconstruire les stéréotypes et les idées préconçues ni à lutter contre la discrimination et le racisme. Aussi, de nombreuses études (Archambault et al., 2019; Bauer et al., 2019; Collins et Bori-Anadon, 2021; Potvin, 2017) soulignent que certaines et certains membres du personnel scolaire persistent à représenter les EII par leurs « déficits » par rapport aux exigences du programme scolaire. En fait, à partir de sept cas d'EII dans des écoles montréalaises, Collins et Borri-Anadon (2021) ont constaté que la majorité médicalise les difficultés scolaires et néglige subséquemment l'influence des différences culturelles.

De plus, l'accompagnement des EII dans leur processus d'acculturation peut s'avérer complexe (Gosselin-Gagné, 2018a; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Kanouté et al., 2014). Une recherche qualitative élaborée par Kanouté et al. (2014) croise la perspective des personnes intervenantes sur la résilience d'EII d'origine haïtienne avec celle des familles, et suggère que le personnel scolaire n'est pas suffisamment outillé pour les aider à surmonter les obstacles d'ordre culturel. De même, dans leur réflexion sur la notion d'intégration scolaire des EII, Jacquet et Tabu Masinda (2014) constatent que le personnel scolaire est amené à intervenir auprès de ces élèves afin d'assurer des transitions harmonieuses entre leur culture d'origine et celle de l'école sans savoir concrètement comment procéder. Certaines personnes sont aussi susceptibles de vivre des sentiments de menace identitaire causés, entre autres, par des chocs culturels et des conflits de valeurs avec les EII (Gosselin-Gagné, 2018a; Grégoire-Labrecque, 2015; Kanouté, 2002).

Un autre obstacle rencontré est le changement de pratiques pédagogiques (Bauer et al., 2019; Bergeron, 2014; Kamano et Benimmas, 2017; Rousseau et al., 2017). Certaines personnes sont réticentes par crainte que leur titre soit modifié et dévalorisé (Bauer et al., 2019; Rousseau et al., 2017). De plus, Rousseau et Thibodeau (2011) suggèrent que le remplacement de pratiques plutôt traditionnelles par des pratiques plus inclusives se révèle un processus déstabilisant et peut diminuer leur capacité à réfléchir, à expliciter et à s'approprier les principes et les fondements de l'inclusion scolaire. Le personnel scolaire peut considérer qu'un changement impliquerait une mobilisation de temps et d'énergie sans avoir les ressources nécessaires, ce qui pourrait amplifier leur état de surcharge et d'épuisement actuel (Bergeron, 2014; Kamano et Benimmas, 2017). Comme Bauer (2017), Carlson Berg (2011), dans sa recherche qualitative sur les initiatives inclusives de trois écoles francophones en Saskatchewan, rapporte que certaines personnes peuvent se porter volontaires à remettre leurs pratiques en question, sans toutefois être prêts à reconnaître les problèmes du système scolaire.

Le rôle et les tâches du personnel scolaire peuvent ainsi rapidement devenir épuisants. Compte tenu de leurs nombreux obstacles, les membres sont susceptibles de vivre des situations de mal-être au travail et des déséquilibres psychologiques (Jacobs, 2018; Kamano et Benimmas, 2017; Mamprin, 2021; Rousseau et Thibodeau, 2011). En effet, plusieurs expressions qui décrivent un état d'épuisement professionnel (p. ex., « c'est essoufflant ») ont été identifiées par Bergeron

(2014) dans sa thèse doctorale sur le développement de pratiques professionnelles inclusives dans des écoles québécoises. Comme Kanouté et al. (2014), cette personne chercheuse a constaté que le personnel scolaire ressentait un manque d'outils, de ressources et de soutien pour répondre efficacement aux besoins des élèves et par conséquent, vivait un sentiment d'impuissance et de frustration. Cela mène à une baisse de motivation et d'engagement au travail, d'efficacité personnelle, d'autorégulation et de qualité de vie (Bergeron, 2014; Mamprin, 2021).

Le personnel scolaire est somme toute confronté à plusieurs défis. Il doit gérer l'hétérogénéité des élèves dans les groupes classes, accompagner les EFIIR dans leur processus d'acculturation, changer leurs pratiques pour qu'elles deviennent plus inclusives, maintenir leur bien-être psychologique, et beaucoup plus. Ce que nous retenons est ainsi la complexité et la lourdeur de leurs tâches aujourd'hui au Québec, et l'importance de les soutenir afin de promouvoir l'inclusion scolaire des EFIIR qui peuvent à leur tour rencontrer de nombreux obstacles dont ceux liés à l'apprentissage et à l'adaptation.

1.4 Obstacles à l'apprentissage et à l'adaptation des élèves francophones issues de l'immigration récente

Tous les obstacles potentiels présentés dans la section 1.1.2 ont le potentiel d'influencer l'inclusion scolaire des EFIIR et par le fait même, leurs apprentissages et leur adaptation. Bien qu'il importe d'intervenir rapidement pour prévenir des répercussions sur leur parcours scolaire (Potvin, 2017), il ne faut pas considérer les EII automatiquement comme des élèves à risque (Borri-Anadon, 2015; Mc Andrew et al., 2011). Dans les lignes qui suivent, nous illustrons quelques obstacles à l'apprentissage et à l'adaptation tels que le processus d'acculturation, la diversité culturelle et linguistique du français, les barrières institutionnelles et leur bien-être psychologique.

Dès leur arrivée dans la société d'accueil, les EFIIR font face à un contexte scolaire qui peut grandement différer de celui qu'elles et ils ont connu auparavant (Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021). Des obstacles relatifs au processus d'acculturation peuvent alors prendre forme et avoir des répercussions sur leurs apprentissages et leur adaptation. Autrement dit, si les EFIIR ne réussissent pas à harmoniser les valeurs et les normes de la culture de l'école avec celles de leur culture d'origine (Jacquet et Tabu Masinda, 2014), elles et ils peuvent développer

des difficultés ou plutôt, donner l'impression au personnel scolaire d'en avoir (Rousseau et Thibodeau, 2011). Un exemple est notamment les conceptions différentes de l'école, telles que les rôles respectifs de la personne enseignante et de l'élève (Bahi et Piquemal, 2013; Bingham et Okagaki, 2012; Gosselin-Gagné, 2018a; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Kanouté et Lafortune, 2011; Lafortune, 2012; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021). En fait, Bahi et Piquemal (2013) ont observé, par biais d'entrevues semi-dirigées auprès d'EII ayant un statut de personne réfugiée, que celles et ceux habitués à un enseignement de type magistral peuvent se sentir déstabilisés face aux exigences de l'école québécoise qui promeut plutôt leur participation active et la démocratie en classe. Elles et ils vivront ainsi potentiellement un choc culturel relatif aux nouvelles stratégies et méthodes d'enseignement et d'apprentissage (Archambault et al., 2018; Gosselin-Gagné, 2018a; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021).

En plus, les EFIIR peuvent rencontrer des obstacles d'ordre linguistique. Même si elles ou ils comprennent suffisamment le français pour être directement inclus dans une classe ordinaire, la diversité de la langue (p. ex., la polysémie des mots) et la compréhension des accents peuvent engendrer des difficultés quant à leurs apprentissages et à leur adaptation (Atangana-Abe et Ka, 2016; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Myers, 2011). Le français peut aussi être une langue qui est comprise, sans être la première langue apprise ni la langue d'usage à la maison (Gosselin-Gagné, 2018a; Kamano et Benimmas, 2017). Ces barrières linguistiques peuvent influencer les obstacles potentiels d'ordre social puisque les EII peuvent avoir de la difficulté, par exemple, à exprimer leurs idées comme elles et ils le souhaitent (Atangana-Abe et Ka, 2016; Bahi et Piquemal, 2013; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Kamano et Benimmas, 2017; Lamanque-Bélanger, 2018; Steinbach, 2015).

D'autres obstacles relevés par Steinbach (2015), à l'aide d'entrevues auprès d'EII à Sherbrooke, sont les barrières institutionnelles. Par exemple, des services complémentaires offerts à certaines ou certains élèves peuvent les stigmatiser au sein d'un groupe classe et ressortir en eux des frustrations ou un sentiment de dévalorisation (Booth et Ainscow, 2002; Beauregard, 2019; Bernier et al., 2021). Les retraits de classe pour ce type de services ou dus à des comportements dérangeants peuvent potentiellement les amener à ressentir des pressions d'exclusion et finalement, à se faire rejeter par leurs pairs. Dans leur recherche qualitative sur l'intégration scolaire des EII d'origines

africaines dans les écoles franco-manitobaines, Atangana-Abe et Ka (2016) nomment aussi le risque qu'elles ou ils soient inclus dans un groupe en cours d'année et se retrouvent seuls à vivre une rentrée scolaire tardive, ce qui peut être complexe et énergivore, autant pour les élèves que pour le personnel scolaire.

De plus, un parcours migratoire difficile pendant lequel les EII ont potentiellement vécu des deuils et des traumatismes peuvent entraîner des déséquilibres psychologiques et subséquemment, limiter leur disponibilité cognitive et émotionnelle à l'école (Atangana-Abe et Ka, 2016; Papazian-Zohrabian et Mamprin, 2021; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Dans sa recherche doctorale en Arménie, Papazian-Zohrabian (2004) a identifié de nombreux symptômes qui peuvent être observés chez les élèves ayant vécu des traumatismes tels que l'agitation et le mutisme. Les effets néfastes du deuil et du traumatisme peuvent ainsi engendrer des obstacles relatifs à la compréhension, tels que le maintien de la concentration dans des matières scolaires plus complexes, au rendement scolaire et à la motivation (Kanouté et al., 2014; Papazian-Zohrabian et Mamprin, 2021).

Les EFIIR peuvent donc rencontrer plusieurs obstacles potentiels aux apprentissages et à l'adaptation. Ceux-ci peuvent être influencés par leur processus d'acculturation, la diversité culturelle et linguistique du français, les barrières institutionnelles et leur bien-être psychologique. Afin de favoriser leur plein épanouissement, le personnel scolaire est ainsi encouragé à adopter des pratiques plus inclusives.

1.5 Mise en œuvre de pratiques inclusives

Comme mentionné dans la section 1.3, le changement d'une pratique pédagogique est un travail substantiel qui requiert beaucoup de temps et d'énergie (Rousseau et al., 2017). Néanmoins, plusieurs personnes chercheuses (Abell et al., 2011; G. Bergeron, 2015; Bergeron et al., 2011 ; Prud'homme et al., 2011; Rousseau et al., 2013) suggèrent que les avantages des pratiques inclusives dépassent rapidement les inconvénients pour toutes et tous. Dans cette section, nous présentons quelques écueils relatifs à la mise en œuvre de pratiques inclusives et certaines modalités de travail qui peuvent leur servir de levier : les formations continues, une culture

collaborative et coopérative, la collaboration école-famille-communauté et l'hétérogénéité au cœur de la planification.

Tout d'abord, il n'existe pas qu'une seule pratique inclusive, mais bien une variété (Bergeron et St-Vincent, 2011; Rousseau et al., 2013). Le facteur qui contribue davantage à leur abandon ou à leur faible mobilisation est justement le sens différent que le personnel scolaire leur donne (Bergeron, 2014, 2015; Pirone et Tissot, 2020; Rousseau et Thibodeau, 2011; Vienneau, 2016). Bergeron (2014) relève le manque de connaissances sur l'inclusion scolaire et sur les caractéristiques des élèves comme obstacles. Selon elle, d'autres obstacles se rapportent aux ressources matérielles, aux conditions de travail, à l'organisation temporelle et au curriculum.

C'est notamment par biais de formations continues que le personnel scolaire pourrait démystifier les pratiques inclusives afin de promouvoir leur mise en œuvre (Farmer et al., 2021; Fleury, 2007; Jacobs, 2018; Rousseau et Thibodeau, 2011). Carlson Berg (2011) constate qu'il existe toutefois très peu de formations sur l'accueil des EII en classe ordinaire. Elle propose donc des formations sur les minorités visibles, le principe d'équité et l'éducation qui s'oppose à l'oppression. Rousseau et Thibodeau (2011), quant à eux, suggèrent trois volets de formation : un premier sur l'évaluation sommative pour la rendre plus accessible, un deuxième sur les caractéristiques des élèves ayant des BEP dans le but de mieux discerner les difficultés scolaires liées à la langue et à la culture, de celles liées aux apprentissages et à l'adaptation, et un troisième sur la différenciation pédagogique. Par ailleurs, dans la recherche sur les discours et les représentations de futures personnes enseignantes suisses sur les pratiques inclusives à l'égard des élèves allophones et des EII, Jacobs (2018) constate que les formations nécessitent un croisement de différents regards disciplinaires (p. ex., psychologie, sociologie) afin d'améliorer leurs compétences réflexives. Néanmoins, bien que les formations offertes au personnel sur l'inclusion scolaire restent à améliorer (Bauer et al., 2019; Bergeron et al., 2011; Duguet et Morlaix, 2021; Potvin, 2017), pour qu'il y ait de véritables changements, l'ensemble de l'équipe-école doit adopter ces pratiques inclusives (Amboulé-Abath, 2019; Bergeron et al., 2011; Borri-Anadon et al., 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011).

Le développement d'une culture collaborative et coopérative peut, dès lors, promouvoir leur mise en œuvre (Amboulé-Abath, 2019; G. Bergeron, 2014, 2015; Carlson Berg, 2011; Farmer et al.,

2021; Rousseau et Thibodeau, 2011). Selon Bergeron (2014), ainsi que Rousseau et Thibodeau (2011), ce sont les collègues ayant vécu des expériences positives qui réussiront à authentifier et à valoriser les pratiques inclusives, et ultimement à convaincre les autres de les essayer. D'ailleurs, une modalité de collaboration qui gagne en popularité et qui peut servir de levier aux pratiques inclusives est le coenseignement (Bergeron, 2014, 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011; Maloney, 2020; Tremblay, 2017, 2021). En fait, à l'aide d'entretiens semi-directifs avec des personnes coenseignantes québécoises, Tremblay (2021) a constaté que cette pratique amène la classe ordinaire et l'enseignement à devenir plus inclusifs. Elle permet au corps enseignant d'améliorer son approche en fournissant plus de soutien, mais ce, de façon différente afin de promouvoir une plus grande accessibilité. Rousseau et Thibodeau (2011) encouragent aussi l'enseignement collaboratif entre le corps enseignant et les orthopédagogues, par exemple, afin de soutenir les élèves directement en classe et de diminuer leur stigmatisation. D'ailleurs, un soutien émotionnel et un leadership solide de la part de la direction d'établissement et des personnes représentantes des commissions scolaires, aujourd'hui nommées les CSS au Québec, favorisent la mise en œuvre de pratiques inclusives (Amboulé-Abath, 2019; Bergeron, 2014; Farmer et al., 2021; Rousseau et Thibodeau, 2011).

De plus, la collaboration école-famille-communauté se révèle comme une pratique inclusive (Archambault et al., 2019; S. Bélanger, 2015; Carlson Berg, 2011; Gosselin-Gagné, 2018c). Dans leur étude mixte sur l'impact du climat interculturel des établissements québécois sur la réussite éducative des EII, Archambault et al. (2019) recommandent la mise en place de modalités favorisant, entre autres, l'arrimage des besoins des EII et des familles avec les missions des organismes communautaires. Carlson Berg (2011) propose un poste de liaison communautaire au sein de l'école qui favorise une meilleure collaboration et communication. En effet, plusieurs personnes chercheuses (Atangana-Abe et Ka, 2016; Charette et Kalubi, 2016; Gosselin-Gagné, 2018a; Jacquet et André, 2021; Myers, 2011) recommandent l'embauche de personnes intervenantes communautaires scolaires interculturelles (ICSI) afin de promouvoir la médiation école-famille.

Pour rendre l'inclusion scolaire omniprésente, il importe aussi de reconnaître l'hétérogénéité dans la planification (Bauer et al., 2019; Rousseau et Thibodeau, 2011). Celle-ci peut prendre plusieurs formes dont la pédagogie universelle, communément appelée la conception universelle de l'apprentissage (CUA) (Bergeron et al., 2011; Rose et Meyer, 2002; Rousseau et al., 2013). Bergeron et al. (2011) la considèrent comme outil de planification de l'inclusion puisqu'elle promeut la flexibilité pédagogique et cherche à minimaliser toutes barrières potentielles aux apprentissages (Bergeron et al., 2011; Covelli et de Anna, 2020; Rose et Meyer, 2002). Bergeron (2014) invite notamment le personnel scolaire à planifier en tenant compte des besoins et en valorisant la coopération, l'autonomie et la participation active des élèves. Farmer et al. (2021) soulignent aussi l'importance de soutenir leur voix et leur capacité d'agir, et de favoriser la coconstruction du sens. De plus, plusieurs personnes chercheuses (Archambault et al., 2019; Bergeron, 2014; Carlson Berg, 2011; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Mc Andrew et al., 2015) proposent de prioriser l'éducation s'opposant au racisme, et ce, autant dans la classe que dans l'école.

La mise en œuvre de pratiques inclusives n'est donc pas une tâche simple, mais une variété de modalités de travail qui peut faciliter les changements, dont les formations continues, une culture collaborative et coopérative, une collaboration école-famille-communauté et la reconnaissance de l'hétérogénéité dans la planification. Lorsque le personnel scolaire s'unit et réfléchit à ses pratiques, il a davantage le potentiel de favoriser l'inclusion scolaire des EFLIR.

1.6 Synthèse et question générale de recherche

Le Québec accueille de nombreuses personnes issues de l'immigration récente qui maîtrisent le français, dans l'optique de promouvoir celui-ci comme langue officielle, dans un pays où l'anglais prend davantage de l'ampleur (Beauregard, 2019). Plusieurs sont d'âge scolaire et fréquentent les écoles québécoises publiques de langue française. Bien qu'elles ou ils maîtrisent suffisamment la langue d'enseignement pour être inclus directement dans une classe ordinaire, elles et ils rencontrent potentiellement des obstacles diversifiés d'ordre économique, culturel, psychologique et social, et nécessitent un accompagnement individualisé pour les surmonter avec leur famille. En effet, dans une logique d'inclusion, les adultes qui les entourent, voire leurs titulaires de l'autorité parentale et le personnel scolaire, ont la responsabilité de les soutenir et de trouver des solutions

pour promouvoir leurs apprentissages et leur adaptation. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation (1998) a, entre autres, adopté la Politique d'intégration scolaire et d'éducation culturelle afin d'appuyer les écoles et propose un protocole d'accueil pour les EII (MELS, 2014d). Cela dit, aujourd'hui, bien que plusieurs documents officiels ministériels priorisent le terme « intégration » (p. ex., Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, PFEQ), l'école québécoise valorise davantage une inclusion scolaire partielle (Bergeron et St-Vincent, 2011; ministère de l'Éducation, 2017), c'est-à-dire l'entre-deux de l'intégration scolaire de type *mainstreaming* et l'inclusion scolaire totale. D'ailleurs, le personnel scolaire rencontre aussi plusieurs obstacles, tels que la mécompréhension du concept de l'inclusion scolaire, ce qui rend la mise en œuvre de pratiques inclusives plus difficile. Pourtant, celles-ci apportent beaucoup plus d'avantages que le contraire en fin de compte (Rousseau et al., 2013). Le personnel scolaire ne réussit donc parfois pas à aider les EII à surmonter les obstacles potentiels à leurs apprentissages et à l'adaptation.

Somme toute, l'ensemble des élèves devraient avoir le droit de fréquenter l'école ordinaire de leur quartier et de participer à une classe associée à leur groupe d'âge sans vivre de discrimination (Kamano et al., 2020; Thomazet, 2008). L'inclusion scolaire est donc d'une question morale plutôt que scientifique (Thomazet, 2008; Tremblay, 2017; Vienneau, 2006, 2016) puisqu'elle réclame une justice sociale pour tout le monde (Bauer et al., 2019; UNESCO, 2020a). Elle a longtemps été exclusivement associée à l'éducation des élèves ayant des BEP, mais elles et ils ne sont malheureusement pas les seuls à vivre de l'exclusion (Jacobs, 2018; MacKay, 2006; Magnan et al., 2021; Potvin, 2013; Vienneau, 2002; UNESCO, 2020a). En fait, la diversité peut prendre plusieurs formes, telles que culturelles, linguistiques et religieuses, ainsi, il ne suffit pas d'avoir que des élèves ayant des BEP dans une classe pour qu'elle y règne (Gosselin-Gagné, 2018a; Jacobs, 2018; Kanouté et Lafortune, 2011). Par ailleurs, Perregaux (2010, p.63) insiste que « la société accepte mieux l'idée de devoir donner une place aux personnes nées ici avec une déficience, plutôt qu'aux personnes sans handicap nées ailleurs, quand cet ailleurs semble culturellement trop éloigné ». Les EII au Québec vivent donc par instants autant et même davantage d'exclusions que les élèves québécoises et québécois ayant des BEP (Bauer et al., 2019 ; Gremion et al. 2013; Perregaux, 2010; Thomazet, 2008). En fait, selon l'UNESCO (2020a, p.15), « le nombre disproportionné d'élèves appartenant à des minorités, par exemple, qui sont [orientées ou] orientés vers les établissements spécialisés montre à quel point les préjugés culturels influent sur l'évaluation des besoins

particuliers ». Pourtant, selon de nombreuses chercheuses (Atangana-Abe et Ka, 2016; Bauer et al., 2019; Rousseau et al., 2013), les EII ne sont pas des élèves ayant des BEP, mais plutôt des élèves à ressources particulières. Le personnel scolaire est ainsi encouragé à reconnaître, à valoriser et à tirer parti de cette diversité (Bauer et al., 2019). Ce qui nous amène ainsi à la question générale de recherche de ce mémoire de maîtrise : **quels sont les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'élèves francophones issues de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire, et quelles sont les pratiques inclusives et socioconstructivistes qui la soutiennent ?**

Chapitre 2 – Cadre de référence

Dans ce deuxième chapitre, nous commençons par présenter l’approche socio-historico-culturelle du socioconstructivisme. Nous abordons deux des lignes de développement de l’enfant selon Vygotsky (1928, 1997) : son développement naturel et son développement culturel. Pour mieux comprendre ce dernier, nous présentons l’approche dialectique du développement (Vygotsky, 1997), les rapports entre les apprentissages et le développement des élèves, et finalement, la zone proximale de développement (ZPD). Cette théorie nous permet de mieux comprendre le concept clé de cette étude, l’inclusion scolaire. Nous présentons avant tout le concept de l’intégration scolaire puisqu’il est souvent confondu avec l’inclusion (Beauregard et Trépanier, 2010; Potvin, 2013; Rousseau et al., 2013; Vienneau, 2002). Après quoi, nous présentons une synthèse de l’inclusion scolaire ainsi que ses fondements et ses principes. Nous tissons ensuite quelques liens entre ce concept et la théorie socioconstructiviste. Nous décrivons également les caractéristiques d’une école inclusive et celles de la pédagogie de l’inclusion. Nous terminons en résumant quelques recherches empiriques sur l’inclusion scolaire des EII depuis la dernière décennie. Cette analyse nous amène finalement à rédiger une synthèse et à nommer les objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 Socioconstructivisme

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous nous penchons sur le socioconstructivisme de Vygotsky, une théorie mise de l’avant dans le programme de formation de l’école québécoise d’aujourd’hui (Bergeron et St-Vincent, 2011; ministère de l’Éducation, 2006; Prud’homme et al., 2011). Cela dit, elle n’est pas une théorie didactique ni un modèle d’enseignement (Brossard, 2004; Legendre, 2012; Vienneau, 2017; Yvon et Zinchenko, 2011). En fait, Vygotsky ne préconisait pas de pratiques pédagogiques en particulier; il proposait plutôt des concepts relatifs à la construction des savoirs, tels que l’apprentissage et le développement, et étudiait l’influence des interactions entre l’enfant et son environnement socio-historico-culturel (Legendre, 2012). D’ailleurs, les conceptions du socioconstructivisme varient selon les personnes et les domaines qui se les sont appropriées, ce qui contribue énormément à sa complexité (Vienneau, 2017). Nous présentons ainsi uniquement les éléments qui nous aideront à analyser les résultats de ce mémoire de maîtrise, soit

l'approche socio-historico-culturelle, le développement naturel et culturel de l'enfant⁶, l'approche dialectique du développement, les rapports entre les processus d'apprentissage et de développement et finalement, la ZPD.

2.1.1 Approche socio-historico-culturelle

Le terme « socioconstructivisme », davantage employé au Québec et au Canada francophone (Vienneau, 2017), est paru après la mort de Vygotsky en 1934 pour désigner son travail (Yvon et Zinchenko, 2011). Ce psychologue russe a étudié l'origine de l'être humain et de sa culture en misant particulièrement sur celle des artéfacts, c'est-à-dire des outils sémiotiques tels que les schémas et le langage (Legendre, 2012; Wertsch, 1990). Il s'est surtout intéressé à l'étude du psychisme, plus précisément des fonctions psychiques supérieures, et a élaboré une conception socio-historico-culturelle du développement humain (Legendre, 2012; Thullier, 2008). Bien qu'il n'ait pas explicitement spécifié la manière dont elle se traduit concrètement dans divers contextes, plusieurs personnes autrices, dont Guilbert et Ouellet (2002), l'ont approfondi, par exemple, en éducation (Dafermos, 2018; Wertsch, 1990). Dans cette première section, nous décrivons cette approche socio-historico-culturelle⁷, dans le but de mieux comprendre la théorie socioconstructiviste.

Cette approche se base avant tout sur le principe que l'enfant fait partie d'une société et donc, ses apprentissages sont forcément sociaux puisque son développement se déroule dans celle-ci (Langford, 2005; Vygotsky, 1978). En effet, ils sont perçus comme des processus actifs par lesquels l'enfant s'engage cognitivement en construisant ses savoirs grâce aux interactions sociales avec son environnement humain et matériel (Vienneau, 2017). Elle ou il apprend et s'approprie le sens et la structure de différentes activités culturelles humaines (Brossard, 2004). Cela dit, un enfant « ne peut plus être [comprise ou] compris sans ses biais culturels; et [pareillement], la société ne peut plus être comprise sans l'agence des individus qui utilisent et créent ses artéfacts » (traduction

⁶ Nous avons décidé d'employer le terme « enfant » au lieu d'« élève » dans l'ensemble de la section 2.1 puisque dans tous ses écrits, Vygotsky utilise ce terme. En fait, comme mentionné dans la section 2.1, ce psychologue russe n'a pas élaboré la théorie du socioconstructivisme comme une étant spécifiquement didactique ou éducative (Legendre, 2012). Il met ainsi l'accent sur la personne en tant que telle, et non seulement son rôle comme élève à l'école.

⁷ Nous avons fait le choix d'employer le terme « approche socio-historico-culturelle » utilisé pour discuter de l'héritage de Vygotsky (Wertsch et al., 1995). D'autres termes peuvent également désigner l'approche vygotkienne tels que « historico-culturelle », « socio-historique » et « sociohistorico-culturelle ».

libre, Engeström, 2001, p.134). La vision déterministe de la psychologie, basée uniquement sur la biologie, est alors rejetée par Vygotsky (1987). Le psychisme individuel de l'enfant, tel que sa conduite, sa conscience et sa pensée, est considéré nommément comme social (Langford, 2005; Legendre, 2012; Thullier, 2008; Vygotsky, 1987). Ses fonctions psychiques supérieures, que nous abordons dans la prochaine section, tirent leur origine des relations entre les êtres humains, c'est-à-dire de leur histoire sociale (Thullier, 2008).

D'ailleurs, le développement du psychisme de l'enfant se réalise, entre autres, grâce aux artéfacts puisqu'ils lui permettent d'hériter de sa culture et de son milieu social (Léontiev et Luria, 1956; Rivière, 1990). Ils sont en fait les produits d'une convention sociale négociée qui sont construits au courant du développement collectif de l'histoire de l'humanité (Rivière, 1990). Selon Vygotsky, l'enfant

Ne généralise pas les phénomènes du monde environnant comme un simple être solitaire. Cela est impossible. Si c'était de la sorte, le développement de [sa] conscience serait infiniment lent, alors qu'il est en fait d'une rapidité surprenante. Peu d'années suffisent pour qu'[elle ou] il comprenne les relations les plus compliquées; l'humanité a eu besoin de millions d'années pour comprendre ces relations et des millions d'occasions pratiques (Léontiev et Luria, 1956, p. 275).

L'enfant n'a donc pas besoin de réinventer les artéfacts déjà conçus : c'est en les apprivoisant et en les intériorisant qu'elle ou il réussira à « prendre pour objet ses propres processus mentaux » (Yvon et Zinchenko, 2011, p. 66). Dans une approche socio-historico-culturelle, une personne qui est ouverte sur la culture est alors ouverte sur son futur (Brossard, 2004). Celle-ci restructure le développement naturel de son psychisme, et ce, selon des intentions précises définies par les êtres humains (Vygotsky, 1983, 1997). C'est notamment pour cela que Vygotsky croit que la conscience de l'enfant, entre autres, est déterminée par son existence sociale (Rivière, 1990). L'enfant développe ses besoins et ses intérêts sous l'influence de la culture et de la société tout au long de sa vie (Langford, 2005). Les règles de son milieu socio-historico-culturel sont internalisées et conséquemment, gouvernent sa conduite et ses activités (Rivière, 1990; Rosa et Montero, 1990). En effet, devant une situation quelconque, l'enfant conceptualise un problème et mobilise les ressources nécessaires pour le résoudre : elle ou il choisit les règles et les pratiques (p. ex., le commerce, la politique) appropriées pour le faire. Le développement de son psychisme est ainsi inséparable du contexte culturel, historique et social. Il est caractérisé d'actions intentionnelles et culturellement signifiantes (Legendre, 2012). L'approche socio-historico-culturelle insiste aussi

sur le fait que chacune de ces pratiques est interreliée et assure que les rôles de l'autre soient accomplis (Rosa et Montero, 1990). L'éducation est ainsi influencée par l'ensemble des pratiques de la société et de la culture, et le progrès historique vise leur harmonisation. En fait, c'est, entre autres, à l'école que l'enfant a accès aux outils socio-historico-culturels les plus élaborés (Brossard, 2004). En plus de transmettre des apprentissages socio-historico-culturels variés, l'école vise à transformer et à construire une personne tout entière (Schneuwly, 2011). Le développement de l'enfant tend notamment vers des formes culturelles évoluées et considérées comme idéales selon la société.

Les apprentissages scolaires ne consistent donc pas uniquement à maîtriser des concepts scientifiques abstraits, mais permettent aussi de s'intégrer dans une culture (Legendre, 2012). L'enfant apprend à agir dans et sur son monde extérieur et devient l'actrice ou l'acteur principal de ses apprentissages, et non un objet inerte qui subit les effets de son environnement (Vygotsky, 2021). Autrement dit, bien qu'elle ou il s'adapte à son environnement, l'enfant le transforme également (Bakhurst et Sypnowich, 1995; Langford, 2005; Leont'ev, 1972/1981, 1978; Thullier, 2008; Vygotsky, 1999). Elle ou il s'approprie des savoirs tout en leur attribuant des valeurs qui lui sont personnelles (Thullier, 2008). Par exemple, la signification d'un mot est partagée par l'ensemble des membres d'une même société et culture, mais son sens peut différer et dépendre des expériences individuelles. L'enfant participe ainsi, à son tour, à la création d'artéfacts, un processus connu sous le nom d'« externalisation », qui a le potentiel de transformer la culture (Daniels, 2016; Engeström et Miettinen, 1999; Vygotsky, 1999). En effet, « Vygotsky reconnaît que, autant que la culture crée des individus, la culture elle-même reste une création humaine » (Bakhurst et Sypnowich, 1995, p. 11).

Dans une approche socio-historico-culturelle, le psychisme de l'enfant est donc qualifié simultanément comme étant individuel et social puisqu'elle ou il se développe notamment dans la vie intellectuelle de son entourage (Langford, 2005). Ses expériences dans son milieu socio-historico-culturel, doté d'artéfacts, réorganisent en profondeur son psychisme au courant de sa vie (Vygotsky, 1983, 1987). Cela dit, elle ou il a aussi le pouvoir de transformer cette culture et cette société. Pour mieux comprendre les processus du développement, soit naturel et culturel, de l'enfant, Vygotsky (1997) s'efforce particulièrement à étudier les fonctions psychiques

élémentaires et supérieures, et leur nature à la fois biologique et socio-historico-culturelle, que nous abordons dans la section qui suit.

2.1.2 Développement culturel de l'enfant

En adoptant cette approche socio-historico-culturelle, Vygotsky (1928, 1997) identifie, entre autres, deux lignes de développement du psychisme chez l'enfant : le développement naturel et le développement culturel. Ce dernier se caractérise particulièrement par la réorganisation des fonctions psychiques élémentaires en fonctions psychiques supérieures au plan intrapsychologique, à l'aide d'interactions sociales⁸ présentes au plan interpsychologique (Thullier, 2008; Vygotsky, 1997). Dans cette section, nous présentons d'abord les fonctions psychiques pour mieux expliquer par la suite le développement naturel et culturel de l'enfant, et le processus d'intériorisation.

Dans ses écrits, Vygotsky (1928, 1997) s'est particulièrement penché sur les fonctions psychiques élémentaires et les fonctions psychiques supérieures de l'enfant. Les premières sont communes à l'animal et à l'être humain. Elles sont spontanées et immédiates, telles que la mémoire et l'attention. Leur structure n'est pas différenciée, c'est-à-dire médiatisée, et se traduit en une pensée plutôt primitive (Vygotsky, 1978, 1997). Elles sont présentes depuis la naissance, mais ont surtout la particularité unique chez l'être humain de se transformer potentiellement en de nouvelles fonctions psychiques, une fois construites et mises en rapport (Cole, 1990; Schneuwly, 1987). En effet, elles sont réorganisées tout au long du développement dans des systèmes plus complexes dans lesquels elles se manifestent par la suite en fonctions psychiques supérieures (Léontiev et Luria, 1956; Vygotsky, 1997). Cela dit, ces dernières ne les éliminent pas (Vygotsky, 1997) : elles dérivent des fonctions psychiques élémentaires et par le fait même, ont non seulement une origine naturelle, mais également une histoire sociale et culturelle (Rivière, 1990; Thullier, 2008; Vygotsky, 1997). Elles se distinguent justement par la prise de conscience et par la régulation volontaire et intentionnelle de l'enfant dans ses activités humaines (Legendre, 2012; Vygotsky, 1997). Les fonctions psychiques supérieures constituent, entre autres, l'attention volontaire et la conscience (Ivic, 1989; Vygotsky, 1997). Contrairement aux fonctions psychiques élémentaires,

⁸ Il importe de noter que Vygotsky (1997, p. 106) utilise le mot « social » au sens le plus vaste, c'est-à-dire tout ce qui est culturel est social : « la culture est simultanément le produit de la vie sociale et de l'activité sociale de l'être humain et pour cette raison, la formulation même du problème du développement culturel du comportement nous conduit déjà directement au plan social du développement ».

elles ne représentent plus une action directe et non médiatisée (Vygotsky, 1997). C'est notamment par l'interaction dialectique entre celles-ci et les artéfacts du milieu socio-historico-culturel, abordée dans la section suivante, que l'enfant prend progressivement conscience de ses processus psychiques et réussit conséquemment à mieux les maîtriser (Legendre, 2012; Vygotsky, 1985).

L'ensemble des fonctions psychiques occupent ainsi un rôle primordial dans le processus de développement de l'enfant, à la fois naturel et culturel (Vygotsky, 1928, 1997), qui se déroule en spirale, c'est-à-dire « en passant par le même point lors de chaque nouvelle révolution et en avançant simultanément à un niveau supérieur » (traduction libre, Vygotsky, 1978, p. 56). Les nouveaux développements du psychisme n'éliminent alors pas les anciens, mais naissent d'eux, et les futurs existent déjà, mais attendent le moment opportun pour se déployer (Brossard, 2004, Vygotsky, 1997). Les forces du développement se réunissent, interagissent ensemble et se transforment mutuellement (Vygotsky, 1928) : « lorsque Vygotski parle de développement, il entend bien un ensemble de processus internes d'auto-construction, processus ayant leurs propres dynamismes, leurs propres logiques et, dans une certaine mesure, leurs propres mécanismes de production » (Brossard, 2004, p. 98). Par exemple, l'enfant ne cessera pas de mémoriser (fonctions psychiques élémentaires) en vieillissant, cependant, il le fera différemment en mobilisant d'autres moyens (fonctions psychiques supérieures). Vygotsky (1928, p. 74) insiste ainsi que « le développement culturel ne crée rien de nouveau de ce qui existe déjà potentiellement dans le développement naturel ». En effet, la culture modifie la nature au service des intentions de l'être humain (Vygotsky, 1997). Le contenu naturel de l'enfant se réorganise ainsi, ce qui entraîne des changements au niveau de son psychisme, et ce, tout au long de sa vie (Vygotsky, 1928, 1930-1931).

À la lumière de ces fonctions psychiques et, entre autres, de ces deux lignes de développement, Vygotsky (1978, 1997) établit une loi générale du développement qui stipule que toute fonction psychique apparaît en double au cours de celui-ci : en premier, comme fonction interpsychique lors d'une activité sociale, et en deuxième, comme fonction intrapsychique lors d'une activité individuelle. Il stipule ainsi que les interactions entretenues par l'enfant avec son environnement sont source de toutes ses fonctions psychiques supérieures. Certaines d'entre elles nécessitent nommément l'apport constructif de ces interactions avant même d'émerger et de se former dans le

processus de développement (Ivic, 1989). L'activité qui s'intériorise n'est toutefois pas reproduite de façon identique à celle qui est sociale et externe, mais se réorganise plutôt en conséquence (Brossard, 2004; Vygotsky, 1930-1931). Vygotsky (1978) nomme ce processus l'« intériorisation ». En fait, selon lui, le développement des fonctions psychiques supérieures se traduit comme « l'histoire du processus de transformation des outils du comportement social en outils de l'organisation psychologique individuelle » (Vygotsky, 1982-1984, p. 56). Par exemple, la pensée (plan intrapsychologique) et l'activité sociale (plan interpsychologique) sont inextricablement liées : les outils sémiotiques (artéfacts) présents dans les activités sociales permettent de développer la pensée pendant qu'elle tente à son tour d'obtenir le contrôle sur celles-ci (Legendre, 2012; Thullier, 2008; Vygotsky, 1997). La pensée n'est donc pas un élément psychique uniquement individuel, car elle est indissociable des artéfacts et de la culture qui ont contribué à la former. Selon Vygotsky (1997), c'est donc à travers le développement culturel de l'enfant, c'est-à-dire son insertion dans un milieu socio-historico-culturel, que ses fonctions psychiques supérieures prennent forme réellement : les processus de médiation d'origine sociale et historico-culturelle amènent l'enfant à les développer par intériorisation. Ces fonctions sont expérimentées dans son monde externe pour ensuite être reconstruites dans son monde interne.

Bref, outre son développement naturel, l'élève vit un développement culturel par lequel son psychisme se transforme avec l'aide d'instruments socio-historico-culturels continuellement en évolution dans son environnement (Chaiguerova et Zinchenko, 2011; Yvon et Zinchenko, 2011). L'approche socio-historico-culturelle de Vygotsky peut donc se résumer, entre autres, par les trois éléments suivants (Rivière, 1990; Wertsch, 1990) : 1) le développement naturel, c'est-à-dire biologique ou génétique, de l'enfant, 2) l'origine sociale et culturelle de ses fonctions psychiques supérieures, et 3) le rôle des artéfacts dans les processus d'apprentissage et de développement. C'est notamment sur ce dernier point, plus précisément sur l'approche dialectique du développement, sur lequel que nous nous penchons dans la section suivante.

2.1.3 Approche dialectique du développement

L'intériorisation des outils interpsychiques en outils intrapsychiques, décrite dans la section précédente, ne peut être véritablement comprise sans expliquer l'approche dialectique du développement de Vygotsky (1997). Puisque l'enfant agit sur son monde physique et social à l'aide

d'outils socio-historico-culturels, son processus de développement se réalise de manière indirecte et médiatisée. Ceux-ci facilitent l'activité humaine et permettent aux fonctions psychiques supérieures de se former et de se définir (Murphy, 2022; Vygotsky, 1987; Wertsch, 1990). Dans les lignes qui suivent, nous présentons cette approche dialectique en abordant particulièrement la structure de l'activité humaine proposée par Vygotsky (1928).

En fait, pour expliquer cette approche dialectique, Vygotsky (1928, 1997) se réfère à la structure de l'activité humaine sous la forme d'un triangle (voir la figure 3). Tout d'abord, comme présentées dans la section précédente, les fonctions psychiques élémentaires sont établies par des associations simples et directes qui ne nécessitent aucune médiation entre le sujet (p. ex., l'enfant) et l'objet (p. ex., l'enseignement d'un concept) (Cole, 2017; Vygotsky, 1928, 1997). Elles sont ainsi représentées par la base du triangle de l'activité humaine : la liaison entre les sommets S et O. Il s'agit ici d'une connexion mécanique entre le stimulus (p. ex., le problème à résoudre) et la réaction de l'enfant, souvent réalisée par essai-erreur et répétition (Vygotsky, 1997). Par exemple, l'enfant (sujet) qui se fait interroger sur ses connaissances des lettres (objet) pourrait décider de réciter la chanson de l'alphabet qu'elle ou il a mémorisé auparavant. Ce ne sont que les fonctions psychiques élémentaires qui sont mobilisées.

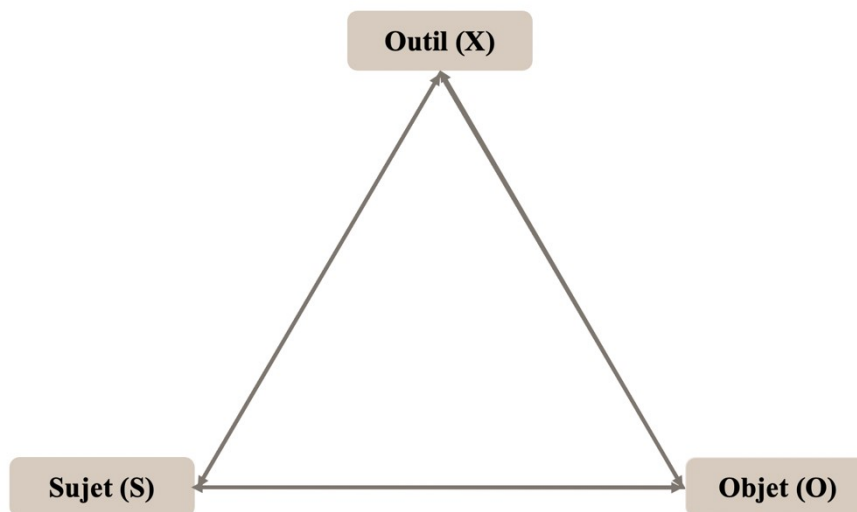


Figure 3. – La structure de base de l'activité humaine (Vygotsky, 1928, 1997)

Toutefois, dans le cas où l'enfant rencontre un problème et n'est pas capable de le résoudre, une réorganisation de l'activité humaine se produit puisqu'une médiation est forcément requise pour apprendre (Vygotsky, 1997). Toujours en lien avec ce dernier exemple, l'enfant (sujet) qui ne

réussit pas à associer une lettre à un mot (p. ex., la lettre *P* au mot « pomme ») (objet), malgré ses connaissances des lettres de l'alphabet, pourrait avoir recours à un artéfact socio-historico-culturel (p. ex., un dessin) ou d'une personne adulte (outil) pour l'aider. Il est donc ici question de fonctions psychiques supérieures en voie de développement qui se distinguent par des actions volontaires, intentionnelles et contrôlées (Legendre, 2012; Vygotsky, 1997). Elles sont les produits de la relation entre le sujet, l'objet et l'outil (sommet X) de la structure de l'activité humaine (Cole, 2017; Vygotsky, 1997). Les liaisons SX et OX se rejoignent au sommet X du triangle : la liaison simple SO est donc remplacée par celles-ci. Cela dit, cette réorganisation a lieu lorsque l'enfant ne parvient pas à résoudre une tâche particulière sans soutien (Vygotsky, 1997). Elle ou il doit penser différemment et pour ce faire, solliciter la médiation d'un outil dans son milieu socio-historico-culturel puisque l'application directe de ses fonctions psychiques élémentaires ne porte pas fruit (Luria, 1928). Le sujet et l'objet sont alors maintenant indirectement connectés grâce à ce rapport dialectique avec l'outil (Vygotsky, 1928, 1997). C'est notamment pour cela que le psychisme de l'être humain se distingue de celui de l'animal : il est culturellement médiatisé, développé à travers l'histoire et mobilisé lors d'activités pratiques (Cole, 1990). Son développement n'est plus considéré comme naturel, mais plutôt comme culturel puisqu'une direction artificielle lui est donnée par l'entremise d'un outil (Vygotsky, 1978). C'est ainsi la construction et la combinaison des liaisons psychiques qui diffèrent : la mobilisation d'outils unit les fonctions psychiques structurellement, sans modifier les composantes (c.-à-d. le sujet et l'objet) de l'activité humaine (Cole, 2017; Vygotsky, 1997). Selon Vygotsky (1928, p. 78),

Le fait nouveau est qu'une seule liaison est remplacée par deux autres, autrement dit, ce qui est nouveau, c'est la construction ou la combinaison de liaisons nerveuses et la direction qu'on donne au processus de fermeture d'une liaison à l'aide d'un signe. Donc ce ne sont pas les éléments qui sont nouveaux, mais la structure d'une technique culturelle.

En effet, comme mentionné dans la section précédente, les fonctions psychiques élémentaires se réorganisent en fonctions psychiques supérieures plutôt d'être éliminées.

Cette schématisation de la structure de l'activité humaine, présentée par Vygotsky (1928, 1997), permet donc de mieux comprendre la conception dialectique du développement de l'enfant sous une approche socio-historico-culturelle. En effet, elle met en relation à la fois le sujet, l'objet et

l'outil. Cette approche dialectique nous amène ainsi à étudier, dans la prochaine section, les rapports entre le processus d'apprentissage et celui du développement (Vygotsky, 1997, 2017).

2.1.4 Rapports entre l'apprentissage et le développement

Une des préoccupations centrales dans les travaux de Vygotsky a, en effet, été la relation complexe entre l'apprentissage et le développement du psychisme particulièrement chez l'enfant d'âge scolaire (Brossard, 2004; Vygotsky, 1978). Selon lui, ces deux processus sont interreliés depuis la naissance, sans nécessairement coïncider (Vygotsky, 1978, 1987). Pour mieux les comprendre, nous présentons brièvement le concept de l'apprentissage dans cette section ainsi que les rapports entre celui-ci et le développement selon Vygotsky (1997).

Comme le développement du psychisme, abordé dans la section 2.1.2, l'apprentissage chez l'enfant est un processus de nature socio-historico-culturelle dans lequel elle ou il grandit dans le monde intellectuel des adultes qui l'entourent (Vygotsky, 1978). L'apprentissage est une composante essentielle et universelle au développement des fonctions psychiques, et nécessite la médiation grâce à des outils socio-historico-culturels afin d'être fructueux. Vygotsky (1978) s'est particulièrement intéressé aux apprentissages scolaires, c'est-à-dire à la maîtrise de concepts scientifiques dans un contexte davantage considéré comme formel tel que l'école. Cette dernière ouvre la voie aux apprentissages d'activités culturelles complexes dotées de sens, contrairement à ceux d'actions élémentaires qui favorisent plutôt la maîtrise de concepts simples, spontanés et quotidiens (Brossard, 2004; Vygotski, 2019).

Dans l'optique de mieux comprendre l'apprentissage et le développement du psychisme, Vygotsky (1997) propose cinq rapports entre ces deux concepts (voir le tableau 1). Les deux premiers vont de concert : l'apprentissage scolaire n'est pas le début de l'apprentissage pour l'enfant, et par le fait même, l'apprentissage et le développement n'ont pas interagi pour la première fois à la rentrée scolaire (Vygotsky, 1997). En fait, selon Vygotsky (1978), l'enfant commence à apprendre bien avant de débiter sa scolarisation : l'apprentissage et le développement sont en constante interaction depuis sa naissance. L'enfant arrive donc à l'école avec des fonctions psychiques qui ont déjà mûri pendant les années préscolaires (Vygotsky, 1987), et ses apprentissages scolaires reposent sur ce bagage de connaissances antérieures (Vygotsky, 2017). Par exemple, un enfant apprendra

l'arithmétique dans un contexte formel pour la première fois à l'école, mais aura expérimenté préalablement avec l'addition et la soustraction dans sa vie quotidienne (p. ex., ajouter ou enlever des crayons d'un étui). Elle ou il possèdera ainsi quelques connaissances relatives à l'arithmétique de niveau préscolaire. De plus, avant sa rentrée scolaire, l'enfant maîtrisera certains concepts spontanés (p. ex., construire une phrase avec un verbe conjugué à l'oral), et ce, sans en avoir nécessairement conscience. Ce sont les apprentissages scolaires, par biais de l'approche dialectique, qui l'amèneront à les mobiliser volontairement avec conscience et intention (p. ex., cibler adéquatement le temps et le verbe à conjuguer à l'écrit) (Vygotski, 2019). Il importe alors que le personnel scolaire reconnaisse son niveau de développement actuel, présenté dans la section suivante, lors de l'enseignement d'un nouveau contenu puisque ses apprentissages antérieurs serviront de base pour les prochains (Brossard, 2004). En bref, la scolarisation de l'élève ne démarre pas dans un espace vide (Vygotsky, 2017).

Les rapports entre l'apprentissage et le développement selon Vygotsky (1997, 2017)
L'apprentissage scolaire n'est pas le début de l'apprentissage pour l'élève.
L'apprentissage et le développement n'ont pas interagi pour la première fois à la rentrée scolaire.
L'apprentissage anticipe, devance et provoque le développement.
L'apprentissage scolaire et le développement interne de l'enfant sont deux processus interdépendants l'un de l'autre.
Le développement interne n'est pas compartimenté selon les différentes matières scolaires enseignées.

Tableau 1. – Les rapports entre l'apprentissage et le développement (Vygotsky, 1997, 2017)

Le troisième rapport proposé par Vygotsky (1997) est que l'apprentissage anticipe, devance et provoque le développement. Vygotsky (2017) soutient que le développement se fait en étroite relation avec l'appropriation des outils socio-historico-culturels produits par la société. Par le fait même, il se réalise à la suite de l'apprentissage. Selon Vygotsky (1985, p. 112), ce dernier :

Réveille et anime chez l'enfant toute une série de développements internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant.

L'apprentissage ne produit donc pas de développement, mais déclenche un mouvement de processus internes, c'est-à-dire une intériorisation, qui mène à celui-ci (Vygotsky, 1987). Il prépare le terrain, dirige et façonne le développement des fonctions psychiques (Brossard, 2004). Par conséquent, il importe de lancer des défis à l'enfant qui l'amènent à se développer au-delà de ses capacités actuelles à l'école (Vygotski, 2019). En effet, aucun apprentissage ne se portera fructueux s'il ne devance pas le développement et ne favorise pas la progression. En créant des environnements stimulants et en nivelant vers le haut, l'apprentissage aura le potentiel même d'accélérer le développement et d'amener l'enfant à cheminer plus rapidement que le cas contraire. L'enseignement doit alors anticiper, devancer et provoquer le développement (Vygotsky, 1987). Cela dit, les efforts du personnel scolaire doivent se focaliser sur le futur développement intellectuel de l'enfant, et non sur celui d'hier. De plus, un apprentissage ou un développement ne doit pas être consolidé pour qu'un autre débute. Par exemple, l'élève peut très bien commencer à développer ses compétences en lecture sans que celles en écriture soient complètement maîtrisées. Le développement suivra le cours des apprentissages (Brossard, 2004).

Le quatrième rapport se résume comme suit : l'apprentissage scolaire et le développement interne de l'enfant sont deux processus interdépendants l'un de l'autre (Vygotsky, 1997). Cela dit, le développement des fonctions psychiques ne se réalise pas en concordance avec le programme scolaire (Vygotsky, 1978). Prenons l'exemple d'une personne enseignante qui présente le processus conventionnel de l'addition en troisième année à l'automne : cet apprentissage n'amènera pas forcément l'ensemble des élèves à développer automatiquement les fonctions psychiques nécessaires pour effectuer ce type de calculs de façon autonome. Ce serait ainsi une grave erreur, selon Vygotsky (1997), de présumer que les lois externes du programme scolaire correspondent infailliblement aux lois internes relatives au processus du développement de l'enfant. En fait, il explique que l'apprentissage scolaire :

A sa structure interne, son enchaînement, sa logique de développement; et intérieurement, dans l'esprit de chaque [écolière ou] écolier pris isolément, il y a en quelque sorte un réseau interne de processus qui, bien qu'ils soient suscités et mis en mouvement au cours de l'apprentissage scolaire, ont leur logique propre de développement (Vygotski, 2019, p. 359-360).

L'apprentissage et le développement ne sont donc pas forcément accomplis au même degré ou en parallèle (Vygotsky, 1978). Leurs courbes ne coïncident pas l'une avec l'autre : en fait, le

développement a le potentiel de s'amorcer lors de l'apprentissage, soit au début, au milieu ou même ultérieurement (Vygotski, 2019). Le développement ne suit pas l'apprentissage scolaire telle une ombre. En effet, comme mentionné plus haut, l'apprentissage peut se dérouler avant même que le développement des fonctions psychiques soit entièrement mature (Vygotsky, 1987).

Le cinquième et dernier rapport selon Vygotsky (1997) est que le développement interne n'est pas compartimenté selon les différentes matières scolaires enseignées. En effet, selon ce psychologue, « la pensée abstraite de l'enfant se forme lors de toutes les leçons et son développement ne se décompose nullement en processus séparés correspondant aux différentes matières entre lesquelles se répartit l'apprentissage scolaire » (Vygotski, 2019, p. 359). L'école s'organise autour d'un programme avec un enchaînement, une logique et une organisation complexe qui peut donc potentiellement différer du processus de développement de l'enfant (Vygotski, 2019). Vygotsky (2019) explique aussi qu'il existe une base psychique commune pour l'apprentissage entre chaque matière scolaire. Dans ses expérimentations, il tire trois conclusions (Vygotsky, 1987) : premièrement, l'enseignement basé sur la fondation de fonctions psychiques communes amène le développement dans une matière scolaire à influencer celui dans une autre. Deuxièmement, l'enseignement stimule le développement de fonctions psychiques supérieures qui dépassent les limites du contenu de chaque matière scolaire. Troisièmement, les fonctions psychiques sont interdépendantes et interconnectées : par exemple, le développement de l'attention volontaire, de la mémoire logique, de la pensée abstraite et de la créativité scientifique se déroule de manière synchronisée.

Vygotsky (1997, 2017) conceptualise ainsi l'apprentissage et le développement du psychisme de l'enfant et propose cinq rapports entre ces deux concepts pour mieux comprendre leurs dynamismes chez l'enfant. Ils peuvent, entre autres, servir à guider les pratiques pédagogiques du personnel scolaire. Toutefois, ce dernier doit avant tout tenir compte de l'état de développement des enfants qui ne correspond pas forcément à leur âge chronologique (Vygotsky, 2021). Pour ce faire, le personnel scolaire est amené à analyser le niveau de développement actuel et la ZPD (Vygotsky, 1978).

2.1.5 Zone proximale de développement

Selon Vygotsky (1978), l'enfant a un niveau de développement actuel ainsi qu'un espace entre celui-ci et son potentiel nommé la zone proximale de développement (ZPD). Ils sont continuellement en évolution au courant de sa vie et peuvent prendre différentes formes en fonction de ses interactions avec son environnement physique et social (Brossard, 2004). Dans les lignes qui suivent, nous les présentons en nous penchant surtout sur la ZPD. Nous discutons aussi du rôle de la médiation, c'est-à-dire de l'approche dialectique, dans le développement de l'enfant.

Le niveau de développement actuel (voir la figure 3) est le plus « bas » puisqu'il compte toutes les fonctions mentales déjà venues à maturité chez l'enfant (Vygotsky, 1978). Il regroupe les produits de cycles développementaux antérieurs complétés. Comme son nom l'indique, c'est le niveau du développement des fonctions mentales de l'enfant au moment présent. Il inclut toutes les connaissances acquises et toutes les tâches qu'elle et il est en mesure d'accomplir de façon autonome. Vygotsky (1978) les considère comme les fruits du développement.

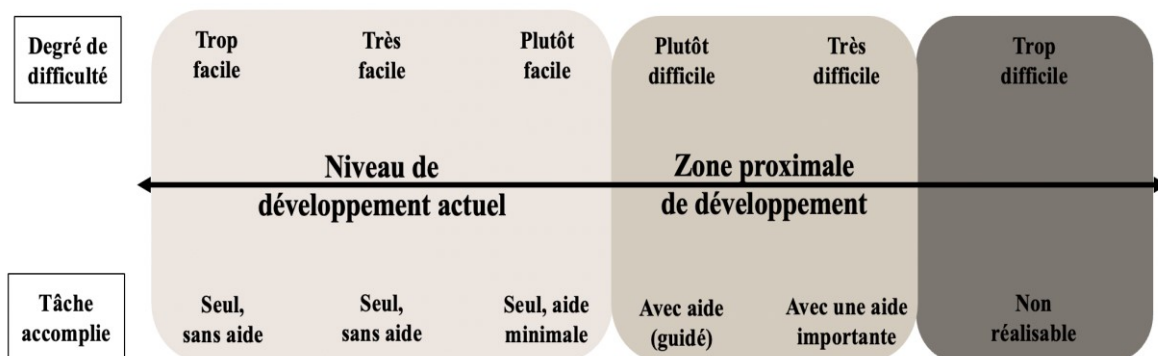


Figure 4. – Le niveau de développement actuel et la ZPD de l'enfant (Vienneau, 2017)

La ZPD, quant à elle, communément appelée la zone prochaine de développement, comporte toutes les fonctions mentales en voie de maturation chez l'enfant (Vygotsky, 1978). Celles-ci sont dans un état embryonnaire et se forment graduellement : il s'agit ici des bourgeons ou des fleurs du développement. En fait, la ZPD est l'espace entre le seuil inférieur et supérieur d'apprentissage de l'enfant (Vygotsky, 1997). Autrement dit, elle est « l'espace de développement qui est créé par la tension entre la forme culturelle développée, la forme idéale vers laquelle l'enfant, ou l'élève, peut aller et là où [elle ou] il est » (Schneuwly, 2011, p. 345). La ZPD d'aujourd'hui deviendra ainsi

éventuellement le niveau de développement actuel de demain et se caractérise de façon prospective (Vygotsky, 1987). Elle regroupe donc toutes les tâches que l'enfant n'est pas encore en mesure de réaliser indépendamment et permet de reconnaître ce qui n'est pas maîtrisé et surtout, ce qui sera maîtrisé prochainement avec de la médiation (Vygotsky, 1997). La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978) encourage alors le personnel scolaire à se concentrer sur l'avenir de l'élève, et non sur son passé. Autrement dit, le point de départ de tout enseignement devrait être ce qu'il n'est pas encore maîtrisé (Vygotsky, 1997). L'enseignement est maximisé lorsqu'il se situe dans la ZPD et au moment opportun pour l'enfant : il s'agit des périodes sensibles, et celles-ci ont généralement lieu pendant l'âge scolaire selon Vygotsky (1987).

C'est donc en adoptant une approche dialectique, présentée dans la section 2.1.3, que les personnes expertes, et même les ressources non humaines (p. ex., matériel didactique), amènent l'enfant à se développer en travaillant dans sa ZPD (Vienneau, 2017). Le soutien fourni lui permet de performer davantage qu'en étant solitaire (Vygotsky, 1987). Cela dit, si les tâches se situent près de son niveau de développement actuel, l'enfant sera en mesure de les accomplir plus facilement en collaboration avec une personne experte⁹ (voir la figure 4). En fait, il y a une relation de dépendance et d'autonomie dans les apprentissages (Brossard, 2004) dans lequel il y a un transfert progressif de responsabilités de la personne experte vers celle novice (Wertsch, 1979). Néanmoins, Vygotsky (1987) précise que la performance a ses limites : l'enfant ne peut pas faire infiniment plus, même avec du soutien. Certaines tâches resteront insurmontables et ces limites sont déterminées justement par son niveau de développement actuel et son potentiel intellectuel, autrement dit sa ZPD. Celle-ci peut varier d'une personne à l'autre, malgré un niveau de développement actuel identique.

Par biais de médiation, les personnes expertes jouent donc le rôle capital de guide et de personne aide-modélisatrice dans ces processus d'apprentissage et de développement (Demerval et White, 1993). La personne enseignante est encouragée à organiser et à animer soigneusement des activités qui permettront à l'enfant de valider et de consolider sa compréhension de concepts scientifiques (Langford, 2005). Tout au long de la situation d'enseignement, elle doit lui offrir des rétroactions

⁹ Par « personne experte », nous faisons référence à tout individu, adulte ou enfant, pouvant soutenir l'enfant en question dans une ou des tâches (p. ex., personne enseignante, camarade de classe).

afin d'approfondir ses apprentissages. En effet, la modélisation ainsi que l'aide fournie assurent « la transition entre la régulation externe interindividuelle et l'autorégulation intériorisée de l'enfant » (Demerval et White, 1993, p. 32). Ce processus d'intériorisation, abordé dans la section 2.1.2, se situe justement dans la ZPD et démontre comment l'enfant s'approprie les capacités et les sens observés dans son monde externe (Vygotsky, 2017). Cela dit, la modélisation n'est pas une activité unilatérale, dirigiste et autoritaire (Demerval et White, 1993) : elle doit inciter l'enfant à explorer son environnement socio-historico-culturel (Brossard, 2004). D'ailleurs, la participation active de l'enfant est prépondérante autant dans sa construction des savoirs que dans celles de ses pairs : chacune et chacun à sa manière contribue à l'apprentissage de l'autre en respectant ses différences. Ces interactions sociales stimulent le développement du psychisme et permettent aux enfants de valider et d'approfondir leur compréhension (Vienneau, 2017). Elles mènent forcément à des conflits sociocognitifs, c'est-à-dire des confrontations de perceptions différentes, qui serviront d'étincelles aux nouveaux apprentissages et développeront leur pensée critique (Vienneau, 2017).

Ainsi, la ZPD est la « tension qui crée la possibilité de développement » (Schneuwly, 2011, p. 346) et comme mentionné dans la section précédente, un bon apprentissage est un qui anticipe, devance et provoque le développement (Vygotsky, 1997). Il stimule alors une panoplie de processus de développement internes et crée une nouvelle ZPD qui nécessite des interactions sociales et la médiation pour s'opérationnaliser (Vygotsky, 1978). Cette théorie peut notamment servir de levier à l'inclusion scolaire, le concept clé de ce mémoire de maîtrise (Bergeron et St-Vincent, 2011; Prud'homme et al., 2011).

2.2 Inclusion scolaire

Selon Prud'homme et al. (2011), l'inclusion scolaire repose notamment sur une posture épistémologique socioconstructiviste en valorisant le rôle des interactions sociales, de l'environnement et de la culture dans la construction des savoirs des élèves. Comme le socioconstructivisme, ce mouvement considère les apprentissages comme un processus social et promeut la création d'une communauté de personnes apprenantes (Ainscow et Miles, 2008; Magnan et al., 2021; Prud'homme et al., 2011). Dans les lignes qui suivent, nous commençons par différencier l'intégration scolaire de l'inclusion scolaire, deux concepts souvent confondus

(Beauregard et Trépanier, 2010; Potvin, 2013; Rousseau et al., 2013; Vienneau, 2002), et nous proposons une synthèse de l'inclusion scolaire qui guidera cette étude. Après quoi, nous présentons ses fondements et ses principes, et établissons des liens entre l'inclusion scolaire et le socioconstructivisme. Finalement, nous décrivons les caractéristiques d'une école inclusive et de la pédagogie de l'inclusion.

2.2.1 Synthèse de l'intégration scolaire

Avant de comprendre l'inclusion scolaire, il importe de se pencher en premier sur son prédécesseur : l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010; Vienneau, 2002). Selon Vienneau (2002, p. 261), celle-ci « aura été la pierre angulaire à partir de laquelle s'érige actuellement l'édifice commun : un système d'éducation unique, ouvert à [toutes et] tous et répondant aux besoins de [chacune et] chacun ». Les deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable, pourtant ils représentent deux mouvements distincts (Beauregard et Trépanier, 2010). Afin de mieux comprendre les fondements et principes de l'inclusion scolaire, nous commençons dans cette section par présenter l'intégration scolaire. Nous nous penchons, entre autres, sur la perspective déficitariste et psychomédicale des difficultés des élèves qu'elle favorise et le paradigme de normalisation dans lequel elle s'inscrit.

Plusieurs définitions de l'intégration scolaire existent, mais puisqu'il ne s'agit pas du concept clé de notre projet de recherche, nous en présentons une seule, soit celle de Vienneau (1992, p.274) :

L'intégration scolaire repose sur le principe d'une normalisation optimum de l'expérience de scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans ses dimensions physique, sociale et pédagogique. L'intégration physique implique que l'élève en difficulté fréquente la même école que ses pairs non [handicapés et] handicapés. L'intégration sociale sous-entend un contact maximum entre élèves en difficulté et élèves sans handicaps. Enfin, l'intégration pédagogique doit viser le placement (au moins à temps partiel) en classe ordinaire, ceci en tenant compte des besoins éducatifs de [toutes et] tous les élèves, y compris de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Toute intégration pédagogique, même partielle, doit s'accompagner d'une démarche d'individualisation de l'enseignement et de l'établissement d'un plan éducatif individualisé.

Dans une publication plus récente, Vienneau (2002) ajoute une quatrième dimension à l'intégration scolaire, soit administrative (p. ex., la gestion des services effectuée par une seule unité). Il précise que parmi toutes les définitions de l'intégration scolaire, trois éléments sont récurrents, celui de la

normalisation, du placement et de l'adaptation scolaire. En fait, l'intégration scolaire s'inscrit dans un paradigme de normalisation qui cherche à placer les élèves ayant des BEP, par exemple, dans l'environnement le plus normal possible, idéalement la classe ordinaire, en ayant recours à des adaptations ou à des modifications pédagogiques (AuCoin et Vienneau, 2015; Beauregard et Trépanier, 2010; Rousseau et al., 2013; Vienneau, 2002). Ce paradigme se concrétise par la revendication des droits des personnes en situation de handicap (Robichaud et Enns, 1980) et par le placement des élèves dans l'école de leur quartier (Vienneau, 2002). Comme mentionné dans la section 1.2.3, il fut introduit en Amérique du Nord par Wolfensberger (1972; AuCoin et Vienneau, 2015) qui visait le placement des personnes en situation de handicap dans un environnement moins restrictif avec l'optique qu'elles puissent vivre le plus « normalement » possible et se comporter subséquemment selon les normes de la société. En fait, selon ce sociologue américain, ce paradigme est constitué de deux dimensions : les interactions de l'individu avec la société et l'interprétation de ses comportements par celle-ci. Il s'intéressait précisément aux manières de réduire la déviance chez les êtres humains. L'intégration scolaire s'inscrit alors dans une démarche sociale qui dépasse les murs de l'école. Elle cherche à préparer les élèves à vivre et à travailler dans des conditions « normales » prescrites par la société (AuCoin et Vienneau, 2015; Wolfensberger, 1972). Dès lors, il est attendu que les élèves changent leurs comportements pour éviter de se faire percevoir différemment de leurs pairs socialement considérés comme étant « normaux » (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013).

Dans une logique de normalisation, les difficultés des élèves sont ainsi considérées comme intrinsèques et par le fait même, elles et ils ont la responsabilité de trouver des solutions à celles-ci (AuCoin et Vienneau, 2015). Le handicap est donc qualifié exclusivement par leurs caractéristiques individuelles. Ce paradigme met de l'avant une perspective déficitariste (Bauer et al., 2019; Borri-Anadon, 2014; Gauthier, 2005), communément appelée une logique ou une pensée déficitaire (Archambault et al., 2019; Magnan et al., 2021). Elle considère les difficultés des élèves comme des « lacunes » (Bauer et al., 2019; Borri-Anadon, 2014). Par exemple, les différences culturelles des élèves, telles que leurs origines ethniques, leur maîtrise de la langue, leurs repères culturels, leur religion pratiquée et leur parcours migratoire, sont exploitées pour justifier leurs difficultés, voire leurs échecs scolaires (Archambault et al., 2019; Gauthier, 2005). Dans une perspective déficitariste, les barrières systémiques potentielles, propres à l'école (p. ex.,

l'organisation des SASAF) et au système scolaire (p. ex., la progression des apprentissages établie par le PFEQ), sont ainsi omises de l'évaluation des défis rencontrés malgré leur influence sur la gestion de la diversité (Archambault et al., 2019; CSE, 2017). Cette perspective se caractérise donc par une vision essentialiste et se focalise sur ce dont les élèves ne maîtrisent pas, plutôt que leurs forces (Archambault et al., 2019; CSE, 2017; Gauthier, 2005). Elle explique et justifie leurs difficultés comme des « déficits » intrinsèques qui doivent être subséquentement compensés à l'aide de soutien et de services complémentaires à l'école (Bauer et al., 2019; Terrail, 2016).

Cette perspective déficitariste rejoint d'ailleurs une approche psychomédicale des difficultés, qui s'inscrit aussi dans le paradigme de normalisation (Borri-Anadon, 2014). Les différences des élèves sont analysées selon un modèle médical et par le fait même, sont objectivées et pathologisées (AuCoin et Vienneau, 2015; Bauer et al., 2019; Collins et Borri-Anadon, 2021; Pirone et Tissot, 2020; Thomazet, 2008). Leurs difficultés sont ainsi centrées sur leurs incapacités. Elles sont considérées inhérentes et comme si elles les caractérisent intégralement. Cette médicalisation leur donne ainsi une connotation négative, c'est-à-dire qu'elles perturbent l'ordre établi par la société, et subséquentement, mène à une déresponsabilisation de la part du personnel scolaire (AuCoin et Vienneau, 2015). En les médicalisant, les difficultés sont perçues d'emblée comme des troubles, ce qui limite, par suite, la possibilité d'identifier d'autres causes potentielles (p. ex., une discontinuité culturelle) (Fortier-Moreau, 2021; Thomazet, 2008). Une vision individualisante est donc mise de l'avant et renforce la catégorisation des difficultés et par conséquent, l'exclusion des élèves (Bauer et al., 2019; Pirone et Tissot, 2020). Selon Collins et Borri-Anadon (2021), le personnel scolaire peut interpréter les difficultés par médicalisation de plusieurs manières dont la mise à l'écart, la contrainte professionnelle et le déficitarisme culturel. L'objectif est d'« omettre ou [d']atténuer les caractéristiques linguistiques, migratoires ou socioculturelles des élèves au profit d'autres caractéristiques reposant sur des fondements plus biologiques » (Collins et Borri-Anadon, 2016, p. 174). La médicalisation par mise à l'écart perçoit les difficultés comme innées et diagnostiquables. Celle par contrainte professionnelle associe les difficultés aux caractéristiques individuelles des élèves, particulièrement dans le but d'éviter à analyser leur situation (p. ex., le parcours migratoire) qui peut s'avérer complexe et rendre les tâches du personnel scolaire laborieuses. La médicalisation par déficitarisme culturel, quant à elle, considère, comme son nom l'indique, les différences culturelles comme des « déficits ». Bref, l'approche psychomédicale

renforce l'idée que les difficultés sont permanentes et diminue ainsi leur statut singulier (CSE, 2017; Pirone et Tissot, 2020). Le but est de réduire, voire éliminer, les différences en amenant les élèves à imiter la norme socialement valorisée (AuCoin et Vienneau, 2015).

Pour mieux situer les croyances et les pratiques du personnel scolaire, Pekarsky (1981) propose le continuum « normalisation/dénormalisation » de l'inclusion scolaire (AuCoin et Vienneau, 2015). Le personnel scolaire qui se situe à l'extrémité gauche (voir la figure 4), c'est-à-dire au pôle de la normalisation, accepte les élèves dans les classes ordinaires uniquement si leur intégration interrompt minimalement le fonctionnement préétabli des routines. Dans une logique de normalisation, les classes d'adaptation scolaire sont alors délaissées puisqu'elles accentuent la perception des différences : les classes ordinaires intègrent les élèves, mais s'attendent à ce qu'elles ou ils redoublent leurs efforts afin de suivre le rythme du groupe classe. Elles et ils ont donc l'obligation de se conformer aux exigences et aux normes de l'école, sans que celle-ci s'adapte en retour, ce qui peut rapidement devenir épuisant et néfaste à leurs apprentissages et à leur bien-être. En fait, l'école s'attend à ce que les élèves mobilisent les moyens nécessaires pour intégrer la classe ordinaire (Beauregard et Trépanier, 2010).

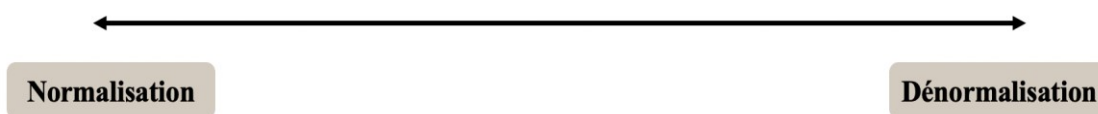


Figure 5. – Le continuum « normalisation/dénormalisation » de Pekarsky (1981)

Somme toute, l'intégration scolaire s'inscrit dans un paradigme de normalisation et préconise une perspective déficitariste et psychomédicale des difficultés. Elle amène le personnel scolaire à interpréter toutes les différences qui s'éloignent des normes de la société comme des « déficits » intrinsèques aux élèves (Borri-Anadon, 2014). En effet, les évaluations des apprentissages les incitent à statuer leurs capacités et incapacités à se comporter et à réussir comme les autres (Bergeron et al., 2011). L'intégration scolaire n'amène donc pas l'école à s'adapter et à se transformer véritablement pour répondre aux besoins diversifiés des élèves (Gosselin-Gagné,

2018a; Loreman et al., 2005). C'est notamment pour contrer ce paradigme de normalisation que l'inclusion scolaire a été développée.

2.2.2 Paradigme de dénormalisation

L'inclusion scolaire se distingue justement de l'intégration par le paradigme de dénormalisation (AuCoin et Vienneau, 2015; Bergeron et St-Vincent, 2011; Bergeron et al., 2011; Pekarsky, 1981; Rousseau et al., 2013; Rousseau et al., 2017). En effet, elle fait l'objet d'une revendication d'un changement de paradigme afin de mieux répondre aux besoins de l'ensemble des élèves. Dans cette section, nous présentons le paradigme de dénormalisation dans lequel s'inscrit l'inclusion scolaire et son approche situationnelle des difficultés des élèves.

Contrairement à la normalisation, le paradigme de dénormalisation rejette les normes préétablies et imposées par la société (voir figure 4). Il résiste à cette quête abusive d'une « normalité » qui amène les élèves ayant des BEP, entre autres, le plus près possible de leurs pairs socialement considérés comme étant « normaux » (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013). Il reconnaît qu'il y a autant de différences qu'il y a d'élèves (Bergeron et al., 2011). En fait, il valorise celles-ci puisqu'il considère qu'elles enrichissent l'expérience humaine (AuCoin et Vienneau, 2015; Bergeron et St-Vincent, 2011). Le paradigme de dénormalisation amène les élèves à vivre pleinement, sans l'obligation de s'adapter ou de changer qui elles ou ils sont pour être acceptés et inclus dans la société. En effet, le personnel scolaire qui se situe à l'extrémité droite du continuum « normalisation/dénormalisation » de Pekarsky (1981) accepte les défis des élèves comme les leurs et par le fait même, fournit un effort collectif pour les surmonter (AuCoin et Vienneau, 2015). Dans une perspective de dénormalisation, le handicap est considéré comme une production de l'environnement socioculturel et de ses idées pernicieuses (AuCoin et Vienneau, 2015; Pakarsky, 1981). Autrement dit, les difficultés des élèves proviennent de la perception de la société et dans ce sens, elle manque de flexibilité quant aux différences (AuCoin et Vienneau, 2015). C'est ainsi que le paradigme de dénormalisation rejoint l'approche situationnelle : les BEP ne sont pas considérés intrinsèques aux élèves, contrairement à l'approche psychomédicale, mais sont plutôt perçus comme des produits de leur contexte socioculturel à un moment donné (Bauer et al., 2019). Ils ont une dimension culturelle, sociale et temporelle (Bauer et al., 2019; Gremion et al., 2013).

Cela dit, dans un environnement différent et à une autre période, un BEP a le potentiel de ne plus être considéré comme problématique ou, encore, le contraire.

L'approche situationnelle amène alors le personnel scolaire à considérer autant les facteurs environnementaux, c'est-à-dire les contextes familiaux, scolaires et sociaux et les ressources matérielles et humaines disponibles, que les facteurs personnels lors de l'analyse des facilitateurs ou des obstacles relatifs aux apprentissages et à l'adaptation des élèves (Bergeron, 2015; Chauvière et Plaisance, 2003; CSE, 2017; Gremion et al., 2013; C. Paré et al., 2015). Autrement dit, elle se concentre davantage sur l'étude du processus d'apprentissage et corollairement, sur les interactions entre l'environnement et les caractéristiques individuelles des élèves (Bergeron, 2015). L'approche situationnelle considère donc que les difficultés vécues peuvent être reliées aux réalités et aux expériences d'ordre linguistique, scolaire et sociale (Bauer et al., 2019). Elles peuvent aussi être influencées par le regard posé par le personnel scolaire. L'approche situationnelle introduit ainsi le concept de production du handicap : les élèves n'ont pas un handicap, mais sont plutôt porteuses ou porteurs d'un (Bauer et al., 2019; Paré et al., 2015; Thomazet, 2008). Cela dit, elles et ils sont en situation de handicap puisque ce dernier est dépendant de l'adaptation du contexte scolaire à leurs besoins (Bauer et al., 2019; CSE, 2017; Fougeryrollas, 2002; Paré et al., 2015). L'approche situationnelle permet subséquemment de « dissocier le diagnostic et le traitement, c'est-à-dire que la nature des difficultés n'impose plus à elle seule le type de soutien à offrir » (Bauer et al., 2019, p. 22). Autrement dit, elle dissocie le diagnostic des élèves des services offerts, car leurs difficultés académiques ne définissent pas leurs besoins et ne sont pas sujet qu'à une seule forme d'aide (Bauer et al., 2019; Fortier-Moreau, 2021; Jacobs, 2018).

En fait, dans une logique d'inclusion, le personnel scolaire est amené à modifier ses propres pratiques pédagogiques et à s'informer sur des nouvelles afin de favoriser le développement optimal de toutes et tous (Rousseau et al., 2015). Afin de connaître ses élèves de façon intégrale, c'est-à-dire leur style de comportement et d'expression, leurs attitudes, leurs intérêts et leurs compétences, Pekarsky (1981) explique qu'il doit être habile et sensibilisé à divers contextes (p. ex., parcours migratoire complexe). Il doit aussi être créatif et en mesure de porter un jugement professionnel juste pour planifier et réaliser des activités d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le sentiment d'appartenance de l'ensemble des élèves (AuCoin et Vienneau, 2015;

Pekarsky, 1981). Il doit porter une attention minutieuse autant à l'hétérogénéité qu'à l'aménagement de la classe et de l'école, et qu'au programme scolaire (Pekarsky, 1981). Par exemple, il doit réorganiser l'espace physique et social de la classe afin de promouvoir l'inclusion scolaire et le vivre-ensemble (AuCoin et Vienneau, 2015; Pekarsky, 1981). Il doit donc anéantir la compétition au sein de la classe et de l'école, et la remplacer par la coopération (Pekarsky, 1981). En effet, le personnel scolaire doit amener les élèves à s'entraider et à soutenir les efforts des autres en accomplissant leurs tâches et leurs évaluations, parfois différentes et adaptées selon leurs besoins.

L'inclusion scolaire s'inscrit ainsi dans un paradigme de dénormalisation qui valorise le passage d'une école centrée sur l'homogénéité à l'hétérogénéité (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013). Elle accorde plus d'importance aux ressemblances qu'aux différences des élèves et réclame que « la norme à atteindre est à l'intérieur de nous, c'est l'expression de notre propre unicité » (AuCoin et Vienneau, 2015, p. 81). Elle rejette ainsi l'approche psychomédicale et déficitariste, présentées dans la section précédente, et promeut l'approche situationnelle des difficultés des élèves. À l'aide du paradigme de dénormalisation et de cette approche, nous définissons l'inclusion scolaire dans la prochaine section.

2.2.3 Synthèse de l'inclusion scolaire

Contrairement à l'intégration, l'inclusion scolaire est une restructuration et une réforme de l'école ordinaire en ce qui a trait au curriculum et à la pédagogie (Wormnaes, 2005). Il ne s'agit donc pas d'un mouvement vers plus d'intégration scolaire d'élèves ni d'une destination, mais plutôt d'un processus dont le but est « l'atteinte de résultats progressivement meilleurs pour [toutes et] tous les élèves dans tous les domaines (sur les plans scolaire, affectif, social et physique), tout en fournissant un milieu de travail enrichissant et positif aux [éducatrices et] éducateurs et au personnel » (MacKay, 2006, p. 23). Bien que l'inclusion scolaire soit de plus en plus répandue dans les écrits, celle-ci est souvent définie différemment selon les personnes autrices. En effet, le langage qu'elles et ils utilisent est parfois le même, mais le sens attribué ne l'est pas forcément (Beauregard et Trépanier, 2010; Gosselin-Gagné, 2018a). Dix extraits sur l'inclusion scolaire depuis les dernières décennies sont ainsi décrits et analysés (voir l'annexe 1) dans les lignes qui suivent, dans l'optique de proposer une synthèse qui guidera ce mémoire de maîtrise présent.

Tout d'abord, l'extrait de Sailor (1991) se centre principalement sur les élèves en situation de handicap, voire sévère. Comme mentionné dans le premier chapitre, c'est surtout la revendication des droits de cette population, et de ceux ayant des BEP, qui a objectivé l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016). Nous retenons toutefois l'idée que ce mouvement n'est pas réservé qu'à cette population, comme le défendent plusieurs personnes chercheuses, dont MacKay (2006). En fait, l'inclusion scolaire ne concerne pas qu'une seule catégorie, mais plutôt l'ensemble des élèves (Mackay, 2006; Stainback et Stainback, 1992; UNESCO, 2020a). Bien que nous ciblons nous-mêmes dans le cadre de cette étude une catégorie (les EFIIR) pour répondre à la problématique de la recherche, nous tenons compte que l'inclusion scolaire amène l'école à s'adapter aux besoins de toutes et tous.

Par ailleurs, Sailor (1991) a particulièrement mis l'accent sur des modèles d'inclusion scolaire totale, que nous retenons de même dans ce projet de recherche. Il fait aussi référence au placement des élèves en situation de handicap sévère dans les classes ordinaires et aux mesures d'adaptation scolaire, telles que du soutien et des services complémentaires, fournies au besoin. Comme ce psychologue américain et d'autres personnes chercheuses (Bergeron et St-Vincent, 2011; Ramel et Vienneau, 2016; Thomazet, 2008), nous retenons l'optimalisation du placement en classe ordinaire, c'est-à-dire dans un groupe classe qui correspond à l'âge des élèves, et ce, dans l'école de leur quartier, s'il s'agit de l'environnement le plus propice à leurs apprentissages et à leur plein épanouissement. En fait, plusieurs personnes autrices (Peters, 2007; Rousseau et al., 2017; UNESCO, 1994) insistent sur le fait que l'ensemble des élèves peuvent apprendre ensemble, peu importe leurs caractéristiques individuelles, leurs difficultés ou leurs différences.

De plus, contrairement à l'extrait de Sailor (1991), nous priorisons davantage la flexibilité pédagogique plutôt que l'adaptation et la modification, afin de rendre accessible une panoplie de possibilités d'apprentissage à toutes et tous et par le fait même, de diminuer la stigmatisation (Bergeron et al., 2011; Covelli et de Anna, 2020; Rose et Meyer, 2002). Nous retenons que l'inclusion scolaire est un continuum de soutien et de services en réponse au continuum de besoins, comme le mentionne l'UNESCO (1994), mais encore une fois, nous ne nous limitons pas qu'aux BEP puisqu'il existe une diversité de besoins sans qu'ils soient nécessairement étiquetés comme tels (p. ex., les différences culturelles). Aussi, nous croyons que l'inclusion scolaire devrait viser à

éliminer le soutien et les services ségrégués afin de les rendre accessibles à toutes et tous. Justement, le principe d'équité et l'imputabilité du personnel scolaire d'assurer la réussite des élèves ont été nommés par Potvin (2013) dans sa définition, que nous retenons et expliquerons davantage dans la section qui suit puisqu'il s'agit d'éléments fondamentaux de l'inclusion scolaire.

Parmi tous les extraits analysés, la majorité des personnes autrices (Bergeron et St-Vincent, 2011; Levin, 1997; MacKay, 2006; Rousseau et al., 2017; UNESCO, 1994, 2019) nomment la responsabilité de l'école de s'adapter aux besoins diversifiés des élèves. Nous retenons ainsi que l'école est tenue à transformer sa structure organisationnelle et sa pédagogie (Thomazet, 2008) afin de promouvoir une participation active de toutes et tous et d'assurer un enseignement de qualité (Bergeron et St-Vincent, 2011; UNESCO, 2019). Nous considérons également l'inclusion scolaire comme un processus de transformation continu et dynamique (Bergeron et St-Vincent, 2011; Potvin, 2013; Rousseau et al., 2015; UNESCO, 2019). Celui-ci doit faire partie intégrale des fondements de l'école (p. ex., les valeurs enseignées) (Levin, 1997). En effet, nous retenons particulièrement cette idée, entre autres, de Levin (1997) : l'inclusion n'est pas un complément de l'école, mais doit devenir intrinsèque à celle-ci.

Nous soulignons aussi la définition de l'UNESCO (2019) qui nomme le mandat d'éliminer les formes de discrimination qui sont présentes dans l'éducation, mais aussi produites par elle. La diversité dans toutes ses formes doit être reconnue et valorisée (MacKay, 2006; UNESCO, 2019). Dans une logique d'inclusion, elle est perçue comme enrichissante (UNESCO, 2019). En fait, Rousseau et al. (2017) insistent sur une culture de changement qui amène le personnel scolaire à transformer l'organisation de l'école et leurs représentations de la diversité. Elle cherche à changer la vision du monde de l'éducation, mais aussi celle de la société quant aux différences entre les individus, à leurs forces et à leurs faiblesses. D'ailleurs, Rousseau et al. (2015) portent à l'attention l'obligation de l'école à développer une expertise afin de s'adapter à l'hétérogénéité des besoins des élèves, et non l'inverse.

Ces extraits, à l'exception de celui de Rousseau et al. (2017), se réfèrent à l'ensemble du personnel scolaire, sans spécifier un cadre de travail, ce qui met en évidence la coresponsabilité de soutenir les élèves (Rousseau et al., 2015). Bergeron et St-Vincent (2011) mentionnent aussi le rôle

indispensable de la communauté dans l'inclusion scolaire. Ces personnes chercheuses font même référence au développement d'une pédagogie de l'inclusion qui promeut une variété d'approches et de stratégies d'enseignement. Rousseau et al. (2015) soulignent aussi l'importance d'innover, de se remettre en question et d'apprivoiser les différences. En effet, l'objectif n'est pas de les éliminer. L'extrait de Rousseau et al. (2015) est le seul à insister sur le fait que l'inclusion scolaire lutte contre la normalisation. Selon ces personnes chercheuses, l'école inclusive ne souhaite pas que les élèves ayant des défis particuliers adaptent leurs comportements pour se rapprocher de celles et ceux considérés comme « normaux » par la société. Toutefois, nous notons qu'aucune de ces personnes autrices ne nomme explicitement dans leur extrait le paradigme de dénormalisation dans lequel s'inscrit ce mouvement.

Dans leur définition, Bergeron et St-Vincent (2011) précisent aussi que l'inclusion scolaire favorise le développement optimal des élèves. Rousseau et al. (2015) ajoutent qu'elle ne se limite pas au développement du potentiel scolaire des élèves. MacKay (2006) et l'UNESCO (2019) mettent, entre autres, de l'accent sur le développement de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance.

Pour finir, Thomazet (2008) définit l'inclusion scolaire en ayant recours au concept d'« intégration scolaire » physique, sociale et pédagogique. En fait, plusieurs chercheurs, dont Vienneau (2002), définissent l'inclusion scolaire comme l'intégration pédagogique à temps plein des élèves. Nous ne retenons pas cette définition qui renforce l'idée fautive que ces termes sont interchangeables (Beauregard et Trépanier, 2010).

Après l'analyse de tous ces extraits, nous avons donc rédigé une synthèse qui résume l'inclusion scolaire et l'approche que nous adoptons dans le cadre de ce mémoire de maîtrise : l'inclusion scolaire est un processus de transformation à la fois structurel et pédagogique en constante évolution qui vise à éliminer les services ségrégués, le racisme et la discrimination. Elle est un mouvement continu et dynamique, et non une destination à atteindre. Elle a comme objectif d'inclure l'ensemble des élèves dans leur école de quartier et dans le niveau scolaire de leur groupe d'âge, peu importe leurs différences ou leurs difficultés, le moment qu'il s'agit de l'environnement le plus propice à leurs apprentissages et à leur plein épanouissement. Elle n'est pas réservée qu'à un seul groupe de personnes apprenantes. Par le fait même, elle vise à offrir à toutes et tous un

enseignement de qualité en promouvant une flexibilité pédagogique, c'est-à-dire en misant sur l'accessibilité d'une variété de possibilités d'apprentissage. Elle amène les élèves à participer pleinement à la vie scolaire et sociale en éliminant toutes formes de stigmatisation. Inscrite dans un paradigme de dénormalisation, elle valorise la diversité et cherche à transcender les différences pour en tirer parti. Elle promeut une approche situationnelle aux difficultés et par conséquent, rejette les perspectives déficitaristes et psychomédicales. Elle requiert la collaboration et le soutien de l'ensemble du personnel scolaire, non seulement du corps enseignant, afin de s'adapter aux besoins diversifiés de toutes et tous. En fait, l'inclusion scolaire doit faire partie intégralement de l'école. Pour ce faire, une variété de pratiques inclusives, basées sur l'accessibilité et l'équité, sont à favoriser afin d'assurer le développement optimal de l'ensemble des élèves à l'école et dans la société.

Somme toute, l'inclusion scolaire est souvent nommée et interprétée par les personnes autrices différemment (Beauregard et Trépanier, 2010) : certaines idées sont partagées, mais d'autres divergent. La synthèse que nous proposons retient les éléments que nous croyons offrent un portrait juste de l'inclusion scolaire. C'est notamment celle-ci qui guidera ce mémoire de maîtrise. Pour encore mieux comprendre ce concept, nous présentons ses fondements et ses principes dans la section qui suit.

2.2.4 Fondements et les principes de l'inclusion scolaire

De nombreuses personnes chercheuses (Ramel et Vienneau, 2016; Rousseau et al., 2015; Tremblay, 2017; Vienneau, 2002, 2016; Vienneau et Thériault, 2015) ont réfléchi aux différents fondements de l'inclusion scolaire sans pour autant s'entendre sur une seule terminologie. Bien que ces termes aient des connotations légèrement différentes, ils demeurent en essence les mêmes. En guise de simplification, nous les avons regroupés en quatre catégories selon leurs définitions et descriptions (voir le tableau 2) et avons retenu comme termes les fondements juridiques, philosophiques, pédagogiques et psychopédagogiques, et empiriques. En complément, l'inclusion scolaire repose sur quatre principes, soit l'équité, la justice sociale, la démocratie et l'humanisme, et la réciprocité du processus d'adaptation. Ces fondements et ces principes sont interdépendants (Potvin, 2014) et sont illustrés dans les lignes qui suivent afin de clarifier la définition retenue de l'inclusion scolaire dans la section précédente.

Les fondements de l'inclusion scolaire	
Termes choisis	Terminologie repérée dans les écrits
<i>Fondements juridiques</i>	<i>Historiques</i> : Vienneau, 2002
	<i>Juridiques</i> : Rousseau et al., 2015; Vienneau, 2016; Vienneau et Thériault, 2015
	<i>Politiques</i> : Tremblay, 2017
	<i>Sociologiques</i> : Ramel et Vienneau, 2016; Vienneau, 2016
<i>Fondements philosophiques</i>	<i>Philosophiques</i> : Vienneau, 2002; Vienneau et Thériault, 2015
	<i>Philosophiques et moraux</i> : Vienneau, 2016
<i>Fondements pédagogiques et psychopédagogiques</i>	<i>Pédagogiques</i> : Tremblay, 2017
	<i>Psychopédagogique</i> : Vienneau, 2016
<i>Fondements empiriques</i>	<i>Empiriques</i> : Vienneau, 2002
	<i>Scientifiques</i> : Tremblay, 2017

Tableau 2. – Les fondements de l'inclusion scolaire

La première catégorie de fondements est nommée de quatre manières différentes dans les écrits, soit les fondements « historiques » (Vienneau, 2002), « juridiques » (Rousseau et al., 2015; Vienneau, 2016; Vienneau et Thériault, 2015), « politiques » (Tremblay, 2017) et « sociologiques » (Ramel et Vienneau, 2016; Vienneau, 2016). Puisque la justice sociale est au cœur de l'inclusion scolaire, nous optons pour le terme « fondements juridiques » qui a été le plus souvent repéré et que nous trouvons englobe les autres de manière juste. Comme nous l'avons expliqué dans les dernières sections, l'intégration scolaire a servi de levier à l'inclusion scolaire, ainsi ses fondements juridiques ont débuté dès les premiers mouvements sociaux de normalisation, de droits civiques et de remise en question de l'efficacité des classes spéciales (Ramel et Vienneau, 2016; Vienneau, 2002, 2016). Dans un premier temps, elle était surtout réservée aux personnes en situation de handicap afin qu'elles puissent réclamer une place dans la société, voir l'école ordinaire (Ramel et Vienneau, 2016; Vienneau, 2002; Vienneau et Thériault, 2015). Vienneau (2016) résume les fondements juridiques en trois vagues de revendications internationales consécutives. Entre 1914 et 1989, la première vague s'est centrée sur le droit à la scolarisation et à l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap. Ensuite, lors des années 1990, la deuxième s'est focalisée sur l'égalité d'accès et le droit à une éducation offerte au sein d'un même système d'éducation public. Finalement, la troisième, de l'an 2000 à aujourd'hui, a fait émerger des textes qui promeuvent désormais l'inclusion scolaire et réclament un changement de paradigme de l'école afin de mieux répondre aux besoins diversifiés de personnes apprenantes. Selon plusieurs personnes chercheuses (Ramel et Vienneau, 2016; Rousseau et al., 2015; Tremblay, 2017), les

fondements juridiques de l'inclusion scolaire s'appuient sur des assises sociologiques et se concrétisent à travers des déclarations et des conventions internationales (p. ex., Déclaration des droits des personnes handicapées de 1975), des chartes et des lois nationales (p. ex., Loi canadienne sur les droits de la personne de 1977) et des lois et des politiques en matière de juridictions scolaires locales (p. ex., Loi sur l'instruction publique de 1988).

La deuxième catégorie de fondements est philosophique (Vienneau, 2002; Vienneau et Thériault, 2015). Ils sont aussi parfois nommés les « fondements moraux » (Vienneau, 2016) et découlent d'une posture éthique « qui fait le choix de croire aux potentialités de réussite de [chacune et] chacun des élèves, de croire donc en l'éducabilité universelle, quelles que soient les particularités de [chacune et] chacun » (Prud'homme et al., 2011, p. 10). Ces fondements répondent à la question « pourquoi » de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2002). Ils permettent d'identifier et de développer les croyances et les valeurs à prioriser dans une école inclusive (Vienneau, 2006), qui sera décrite dans la section 2.2.5. Ces fondements philosophiques englobent les valeurs humaines de base telles que le respect des différences, des personnes et des familles (Vienneau, 2002, 2016; Vienneau et Thériault, 2015), et les valeurs sociales comme l'ouverture à la différence et la valorisation de la diversité (Vienneau, 2002, 2016). Certaines personnes chercheuses (Vienneau, 2016; Vienneau et Thériault, 2015) ajoutent aussi les valeurs communautaires dans leur définition telles que l'acceptation et le développement du sentiment d'appartenance de toutes et tous au sein d'une communauté de personnes apprenantes. D'autres valeurs sont l'entraide, l'altruisme, la bienveillance, la coopération, la collaboration et la reconnaissance de l'altérité (Vienneau, 2016; Vienneau et Thériault, 2015).

Par ailleurs, la troisième catégorie de fondements de l'inclusion scolaire est pédagogique et psychopédagogique (Tremblay, 2017; Vienneau, 2016). Ceux-ci comptent une panoplie d'approches et de pratiques d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de l'ensemble des élèves dans une perspective inclusive. En fait, comme expliqués dans la section 1.2.3, ces fondements amènent l'école ordinaire à se restructurer et à se réformer (Wormnaes, 2005). Ils suscitent donc un processus de transformation de sa structure organisationnelle et de sa pédagogie afin de répondre aux besoins des élèves aux profils diversifiés (Vienneau, 2016).

Enfin, la quatrième et dernière catégorie regroupe les fondements empiriques (Vienneau, 2002), communément appelés les fondements scientifiques (Tremblay, 2017). Ceux-ci constituent tous les résultats des recherches sur les pratiques inclusives. Ils déterminent, entre autres, leur efficacité, leur fiabilité et leur impact (Tremblay, 2017; Vienneau, 2002). Ils sont davantage élaborés dans la section 2.3 dans laquelle nous résumons cinq recherches empiriques sur l'inclusion scolaire depuis la dernière décennie.

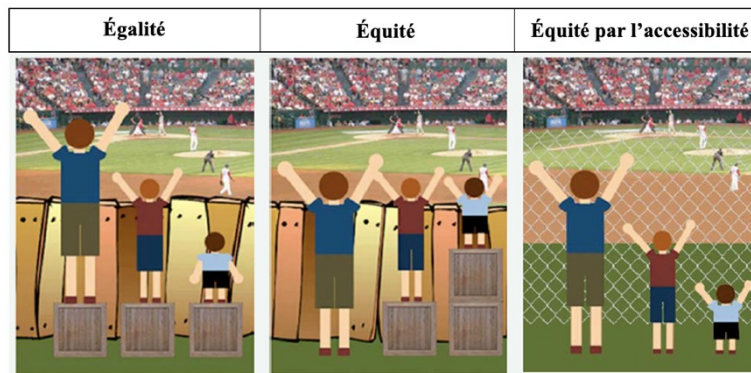
En plus de ces fondements, l'inclusion scolaire repose sur quatre principes (voir figure 7). Le premier est le principe de l'équité (Carlson Berg, 2011; Magnan et al., 2021; Potvin, 2013; Ramel, 2017), un concept qui est souvent confondu avec celui d'égalité (Carlson Berg, 2011; Ramel, 2017; Ville d'Ottawa, 2015). En fait, ce dernier favorise un enseignement identique à l'ensemble des élèves, peu importe leurs caractéristiques individuelles, tandis que le premier se centre plutôt autour d'un enseignement adapté à leurs besoins et à leurs environnements (Carlson Berg, 2011). Le principe d'équité amène le personnel scolaire à reconnaître la diversité, à transformer leurs pratiques et à distribuer les ressources en conséquence (Magnan et al., 2021; Potvin, 2013). Il est encouragé à valoriser les multiples identités des élèves, sans en valoriser une plus qu'une autre (Carlson Berg, 2011). En effet, il est encouragé à « tenir compte des expériences et des capacités de [toutes et] tous les élèves, d'accepter l'idée que les capacités d'apprentissage de chaque élève sont infinies et d'être ouvert à la diversité » (UNESCO, 2020b, p. 1).



Figure 6. – Les principes de l'inclusion scolaire

La définition que nous retenons du principe d'équité est celle de la Ville d'Ottawa (2015, p.10) : « traiter chacun de façon juste en tenant compte de sa situation particulière et en éliminant les obstacles structurels [et viser] à faire en sorte que [toutes et] tous obtiennent les mêmes résultats et aient droit aux mêmes avantages. » L'objectif est donc de prévoir l'accessibilité dans son enseignement (L. Bergeron, 2015; Ramel, 2017) afin d'éviter que les élèves aient à porter continuellement leurs difficultés et que leurs différences soient perçues comme des lacunes (Bauer et al., 2019; Gremion et al., 2013). En d'autres mots, il s'agit idéalement de transformer la clôture qui entrave la vue des enfants dans la figure 8. La première vignette, qui représente le principe d'égalité, présente trois personnes debout sur trois boîtes identiques. Puisqu'elles sont toutes de tailles différentes, ce ne sont que deux sur trois qui réussissent à voir la partie de baseball. Celle qui est plus petite de taille n'atteint pas le dessus de la clôture en bois. Dans la deuxième vignette, c'est plutôt le principe d'équité qui est mis de l'avant. Chaque personne reçoit l'adaptation nécessaire pour qu'elle puisse voir la partie convenablement. La personne plus grande, finalement, n'a jamais eu besoin de boîte, ainsi elle se retrouve debout sur le gazon. Celle de taille moyenne, quant à elle, se retrouve sur la même boîte que la première vignette puisqu'elle lui permettait de bien visionner la partie. La dernière, qui est plus petite, reçoit finalement deux boîtes, et réussit à profiter du moment comme les autres. Cette vignette favorise ainsi l'approche situationnelle, décrite dans la section 2.2.2. Néanmoins, nous tenons à souligner la troisième vignette qui représente l'équité par l'accessibilité : au lieu d'offrir de l'adaptation pédagogique, c'est-à-dire des boîtes aux personnes, c'est l'aménagement qui est plutôt modifié afin d'éliminer tout obstacle pouvant entraver leur vue. Dans ce scénario, la flexibilité pédagogique est préconisée. C'est notamment cette version du principe de l'équité que nous retenons comme principe de l'inclusion scolaire.

Figure 7. – L'égalité, l'équité et l'équité par l'accessibilité (Ville d'Ottawa, 2015)



Note. Adaptée de *Guide de l'Optique d'équité et d'inclusion* (p. 10) © 2015 par ville d'Ottawa et Initiative : une ville pour toutes les femmes. Adaptée avec permission.

Par ailleurs, l'inclusion scolaire se base sur un deuxième principe, soit la justice sociale, comme nous l'avons mentionné plus haut. Celui-ci repose, entre autres, sur le principe d'équité et s'inscrit dans le paradigme de dénormalisation (Bauer et al., 2019; Rousseau et al., 2013) : afin d'être juste, le personnel scolaire ne peut pas intervenir de la même façon auprès de l'ensemble des élèves puisque certaines et certains ont des besoins différents (Bauer et al., 2019). Les ressources doivent ainsi être distribuées équitablement, et les différences, reconnues. Le principe de la justice sociale amène aussi l'école à éliminer l'oppression des groupes marginalisés (Magnan et al., 2021) et à favoriser la participation sociale ainsi que la progression des apprentissages de chaque élève, sans baisser le niveau d'attente (Thomazet, 2008).

L'inclusion scolaire s'appuie aussi sur un troisième principe, voire démocratique et humaniste, qui réclame une égalité des droits éducatifs et un accès universel à l'école pour toutes et tous (Bergeron et al., 2011; Magnan et al., 2021; Rousseau et al., 2013; Thomazet, 2008). Son objectif est de maximiser la participation active des élèves autant dans leurs apprentissages que dans leur vie sociale et culturelle à l'école et dans leur communauté (Potvin, 2013; Rousseau et Thibodeau, 2011). L'inclusion scolaire reconnaît que tous les individus sont nés égaux et que c'est plutôt l'école et la société qui produit des inégalités.

Finalement, le dernier principe de l'inclusion scolaire est la réciprocité du processus d'adaptation des élèves, des familles et du personnel scolaire. Autrement dit, l'adaptation est bidirectionnelle et réciproque (Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Steinbach, 2015), ainsi l'environnement et l'entourage s'adaptent autant que les élèves pour assurer leur plein épanouissement. Ce principe permet aussi d'éviter qu'elles et ils aient à se conformer à des normes et à des exigences préétablies par l'école et la société (Borri-Anadon et al., 2015; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rousseau et al., 2013; Steinbach, 2015).

L'inclusion scolaire repose donc sur un ensemble de fondements juridiques, philosophiques, pédagogiques et psychopédagogiques, et empiriques, qui sont étroitement interreliés aux principes d'éthique, de justice sociale, de démocratie et d'humanisme, et de réciprocité du processus d'adaptation. Ces fondements et principes l'amènent « à éliminer les obstacles qui entravent l'exercice du droit à l'éducation et à transformer la culture, les politiques et les pratiques en vigueur dans les établissements ordinaires afin que [toutes et] tous les [apprenantes et] apprenants y soient accueillis et inclus » (UNESCO, 2020a, p.15). Elle tend vers une société qui célèbre le vivre-ensemble et la diversité et vise à éliminer l'isolement et l'exclusion scolaire et sociale en créant des communautés tolérantes et inclusives (UNESCO, 2019, 2020a). En mettant justement en valeur les interactions sociales et la création d'une communauté de personnes apprenantes, les visées des personnes tenantes de l'inclusion scolaire s'appuient sur celles du socioconstructivisme (Bergeron et St-Vincent, 2011; Magnan et al., 2021; Prud'homme et al., 2011).

2.2.5 Socioconstructivisme et l'inclusion scolaire

Plusieurs personnes autrices (Bergeron et al., 2011; Potvin et Benny, 2013; Prud'homme et al., 2011; Rousseau, 2020) sont d'avis que l'inclusion scolaire rejoint le socioconstructivisme. En effet, selon Bergeron et St-Vincent (2011), les pratiques pédagogiques mises de l'avant par l'inclusion scolaire totale s'appuient sur ce courant. Dans cette section, nous mettons en lumière leurs similarités quant à l'importance des interactions sociales et aux rapports entre l'apprentissage et le développement.¹⁰

¹⁰ Bien que l'inclusion scolaire et le socioconstructivisme partagent des points communs quant aux approches socio-historico-culturelle et situationnelle des difficultés, ils ont aussi des idées qui divergent (Rivière, 1990; Rosa et Montero, 1990). Cela dit, puisqu'il ne s'agit pas d'une étude entre les deux, nous ne présentons que leurs similarités dans cette section qui nous servira dans l'analyse des données collectées.

Tout d'abord, l'inclusion scolaire et le socioconstructivisme visent chacun le plein développement du potentiel des élèves à l'aide des interactions sociales (Rousseau et al., 2015; Vygotsky, 1978). Ils les considèrent comme des personnes apprenantes sociales capables d'effectuer plus de tâches à l'aide d'une personne experte (Vygotsky, 1997). En effet, l'apprentissage change de sens pour le personnel scolaire dans une école inclusive : il devient désormais social, et la construction des savoirs est promue par les interactions et les réflexions (Rousseau et al., 2015). En fait, selon Rousseau et al. (2015, p. 30),

La diversité ou l'unicité de [chacune et] chacun des élèves doit se manifester et se confronter à celle de l'autre par le biais d'échanges et de contacts qui poussent l'élève à revoir sa compréhension initiale et à envisager de nouvelles ressources pour trouver des réponses aux questionnements qui surgissent au cours de ce processus.

Les interactions entre les élèves et leur environnement physique et social sont ainsi priorisées puisqu'elles produisent des conflits sociocognitifs qui servent d'étincelles aux nouveaux apprentissages, c'est-à-dire à la construction des savoirs autant sur le plan cognitif, affectif que social (Vienneau, 2017). Cela dit, l'approche socioconstructiviste va de concert avec l'inclusion scolaire, car elles promeuvent la création d'une communauté de personnes apprenantes. Les personnes expertes apportent une aide précieuse aux autres, soit dans leur soutien ou dans l'exemple qu'elles leur offrent (Rousseau et al., 2015). Elles peuvent, par exemple, les soutenir dans la résolution de problèmes et dans la gestion des comportements. Leurs forces, leur potentiel et leurs capacités de communiquer et d'apprendre des unes et des autres sont donc mis de l'avant (Hick et al., 2009; Rousseau et al., 2015). Outre les élèves, le changement vers des pratiques amène aussi le personnel scolaire à construire ses savoirs en collaboration (Rousseau, 2020). En fait, les membres réfléchissent collectivement, partagent leur expertise et se soutiennent dans l'appropriation des pratiques inclusives. Une ambiance de codéveloppement professionnel, d'entraide et de sentiment d'appartenance est donc instaurée au sein de l'école.

Par ailleurs, l'inclusion scolaire et le socioconstructivisme favorisent une approche situationnelle des difficultés des élèves et amènent toutes les personnes intervenantes à considérer leur contexte socio-historico-culturel (Bauer et al., 2019; Gremion et al., 2013; Thomazet, 2008; Vygotsky, 1978). Leurs apprentissages et leur plein développement se réalisent à travers les activités culturelles complexes qui requièrent des objets et des outils qui reflètent justement la société dans

laquelle elles et ils se retrouvent au moment même (Brossard, 2004; Vygotski, 2019; Vygotsky, 1978). Selon Vygotsky, la société et la culture occupent un rôle prépondérant dans les apprentissages et le développement des enfants (Wertsch, 1990). Dans une approche à la fois socio-historico-culturelle et situationnelle, les difficultés vécues par les élèves à l'école sont produites quand les outils socio-historico-culturels sont extraits du contexte et lorsqu'elles ou ils les utilisent (Bauer et al., 2019; Brossard, 2004). Leurs sources ne sont donc plus perçues comme intrinsèques, mais extrinsèques. Le personnel scolaire est donc amené à comprendre que les élèves, dans de nouveaux contextes, ne maîtriseront pas nécessairement ces outils d'un coup (Rousseau et al., 2015; Vygotsky, 1978). Par exemple, les EFIIR pourraient ne pas comprendre les outils socio-historico-culturels du Québec, entre autres, puisqu'elles et ils ne maîtrisent pas encore la culture québécoise. Toutefois, cela ne les empêchera pas d'apprendre si de bonnes conditions sont établies, telles qu'un soutien continu et des activités offertes et situées dans leur ZPD (Bergeron et al., 2011; Vygotsky, 1978). En fait, les pratiques inclusives s'appuient sur cette ZPD, « où le défi que l'on propose aux élèves est suffisamment grand pour qu'[elles et] ils apprennent et suffisamment accessible pour qu'[elles et] ils puissent s'y investir avec confiance et connaître un succès » (Bergeron et al., 2011, p. 92). Pour ce faire, le personnel scolaire est amené à trouver la ZPD qui émerge des interactions et la viser dans les situations d'apprentissage. Comme Vygotsky (1997), l'inclusion scolaire suggère aussi que les apprentissages peuvent anticiper, devancer et provoquer le développement. Le personnel scolaire est encouragé à placer les élèves dans des environnements stimulants et à niveler leurs attentes vers le haut (Bergeron et al., 2011; MacKay, 2006; Rousseau et al., 2013). Comme dans une perspective socioconstructiviste, l'école inclusive ne dicte pas le développement interne des élèves, et ce dernier n'est pas compartimenté selon les différentes matières scolaires enseignées (Vygotski, 2019; Horvais et al., 2019). Cela dit, les apprentissages réalisés dans tous les sujets accélèrent le développement.

Dans le même ordre d'idée, l'apprentissage scolaire n'est pas perçu comme le début des apprentissages autant dans une vision socioconstructiviste qu'inclusive. Les élèves ont en effet appris et ont vécu un développement depuis leur naissance (Vygotsky, 1978). Le personnel scolaire est donc amené à reconnaître, à valoriser et à tirer parti des savoirs et des expériences antérieures des élèves (Bauer et al., 2019). Elles et ils peuvent ainsi démontrer des « lacunes » selon les attentes et les exigences préétablies par l'école, mais cela ne veut pas dire qu'elles et ils n'ont aucun savoir.

Leurs apprentissages ont débuté bien avant leur inclusion en classe ordinaire et leurs différences peuvent servir de ressources au personnel scolaire. Bref, l'approche situationnelle des difficultés amène les personnes tenantes de l'inclusion scolaire et du socioconstructivisme à percevoir la diversité comme un atout et étant normale, et « comme un phénomène qui émerge et s'exprime dans la rencontre entre l'élève et une situation déterminée par un environnement physique et humain donné » (Prud'homme et al., 2011, p. 11).

Le socioconstructivisme et l'inclusion scolaire partagent donc plusieurs similarités. Les personnes tenantes de l'inclusion scolaire se sont surtout appuyées sur l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs (Prud'homme et al., 2011). Elles et ils s'appuient également autant sur l'approche socio-historico-culturelle que l'approche situationnelle des difficultés des élèves. L'inclusion scolaire s'appuie ainsi sur des assises socioconstructivistes et propose une nouvelle manière de percevoir l'école et les rôles du personnel scolaire (Rousseau et al., 2015).

2.2.6 École inclusive

L'école inclusive est un mouvement continu et dynamique par lequel l'école ordinaire est amenée à transformer les attitudes du personnel scolaire et ses pratiques afin de mieux accueillir et soutenir l'ensemble des élèves (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2013; Rousseau et al., 2013; Thomazet, 2008; Tremblay 2017; Vienneau, 2016). Un changement est nécessaire, et ce, possiblement à plusieurs niveaux (Potvin, 2013), mais il n'existe pas qu'un seul modèle universel (Bergeron, 2014; Booth et Ainscow, 2002; MacKay, 2006; Rousseau et al., 2013). En fait, la description d'une école inclusive dans cette section « ne vise pas à imposer un modèle unique d'inclusion scolaire, mais bien à préciser certains repères guidant les pratiques inclusives » (Rousseau et al., 2013, p. 76). Les écoles peuvent viser des objectifs différents, cibler des populations d'élèves distinctes, etc. (Peters, 2007; Rousseau et al., 2013). L'école s'adapte avant tout aux besoins, aux capacités et aux intérêts des élèves, dans l'optique que « l'éducation spéciale deviendra générale et l'éducation générale deviendra spéciale » (Gihloul, 1976, p. 187, traduit et cité par Vienneau, 2002). Nous présentons dans les lignes qui suivent quelques caractéristiques d'une école inclusive, soit organisationnelle, pédagogique, sociale et attitudinale, proposées entre autres par Rousseau et al. (2013).

La première caractéristique, qui est organisationnelle, implique trois éléments : l'accès universel de l'école publique ordinaire, une direction d'établissement avec un leadership solide, et l'accessibilité aux ressources humaines et matérielles pour développer un projet éducatif inclusif (Rousseau et al., 2013; Sailor, 1991; Tremblay, 2017; Vienneau, 2002). En effet, le placement des élèves en classe ordinaire, peu importe leurs caractéristiques individuelles ou leurs difficultés, est au cœur de la mission de l'inclusion scolaire (Bergeron et St-Vincent, 2011; Ramel et Vienneau, 2016; Rousseau et al., 2013; Thomazet, 2008; Vienneau, 2002). Dans le modèle d'inclusion scolaire totale de Sailor (1991), les quatre premières conditions d'une école inclusive traitent justement l'accessibilité des écoles ordinaires : l'ensemble des élèves doivent étudier dans celles-ci, la proportion d'élèves ayant des BEP doit y être naturelle, aucune exclusion d'élèves relative à leurs BEP n'est tolérée, et le regroupement des élèves doit se faire selon leur âge et leur niveau d'apprentissage, sans recours aux classes spécialisées. D'ailleurs, l'école inclusive transforme ses environnements physiques afin qu'ils soient accessibles à tout le monde (Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017). Afin de réaliser tous ces changements au sein d'une équipe, l'école requiert une direction ayant un leadership solide. Elle est attendue à soutenir l'équipe-école en offrant des formations continues ou des activités de perfectionnement, et du temps pour la planification et l'évaluation des pratiques (Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017). Elle doit aussi faire preuve de flexibilité organisationnelle (p. ex., établir des horaires), rappeler les valeurs et les principes de l'inclusion scolaire (p. ex., l'équité), animer des discussions pédagogiques, créer une culture collaborative, aider dans la résolution de conflits, encourager l'essai de pratiques inclusives, reconnaître les efforts et les féliciter, et maintenir l'engagement de l'équipe-école (Rousseau et al., 2013; Rousseau et al., 2015; Tremblay, 2017). Par ailleurs, l'école doit aussi inclure des ressources humaines et matérielles, disponibles en classe le plus souvent possible (Rousseau et al., 2013; Vienneau, 2002). Lorsqu'il est nécessaire, par contre, celles-ci peuvent être fournies à l'extérieur (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013). D'autres ressources à optimiser sont la coopération entre élèves et le soutien offert précisément au personnel scolaire (Loreman et al., 2005; Rousseau et al., 2013; Rousseau et al., 2015). Cela dit, l'école inclusive doit viser à soutenir ce dernier afin de promouvoir la progression des apprentissages et le plein épanouissement de l'ensemble des élèves en classe ordinaire.

La deuxième caractéristique de l'école inclusive proposée par Rousseau et al. (2013) est pédagogique. En effet, la qualité de l'enseignement occupe une place centrale dans l'inclusion scolaire. C'est notamment pour cette raison que nous expliquons davantage la pédagogie de l'inclusion dans la section qui suit. Afin de mettre en œuvre l'un des principes de l'inclusion scolaire, soit la réciprocité du processus d'adaptation, le personnel scolaire est amené à développer un climat d'apprentissage qui permet de reconnaître, de valoriser et de tirer profit de la diversité (Bauer et al., 2019; Rousseau et al., 2013; Rousseau et Thibodeau, 2011; Thomazet, 2008; Vienneau, 2016). Dans une école inclusive, l'hétérogénéité est considérée comme enrichissante : elle n'essaie pas de la gérer ni de l'intégrer, mais plutôt d'en dégager de nouvelles compréhensions (AuCoin et Vienneau, 2015; G. Bergeron, 2015; Bergeron et al., 2011; Dei Sefa, 1996; Potvin, 2013). Le personnel scolaire est amené à varier ses pratiques et à les adapter aux besoins diversifiés des élèves (Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017). Pour ce faire, il a recours à la différenciation pédagogique, particulièrement la flexibilité, afin de rendre l'enseignement et les apprentissages accessibles à toutes et tous et d'éliminer les obstacles potentiels. Comme mentionné plus haut, l'adaptation, communément appelée l'accommodation, et la modification pédagogique peuvent aussi être mobilisées, au besoin, s'il s'agit de moyens essentiels pour promouvoir le plein potentiel des élèves. Le personnel scolaire est ainsi amené à considérer la différenciation pédagogique comme dispositif pour aborder les différences en classes ordinaires (Hocutt, 1996), ce qui rejoint les deux dernières conditions d'une école inclusive selon le modèle d'inclusion totale de Sailor (1991) : les adaptations pédagogiques sont offertes directement dans les classes ordinaires et l'apprentissage coopératif entre les élèves est valorisé.

La troisième caractéristique de l'école inclusive est sociale. Elle préconise la participation optimale de l'ensemble des élèves en classe et à l'école (Booth et Ainscow, 2002; Paré et al., 2015; Rousseau et al., 2013). Elle les encourage à participer aux prises de décisions afin de développer leur sentiment de « pouvoir agir » (*empowerment*) (Potvin, 2014; Rousseau et al., 2013; Vienneau, 2002). En fait, l'école inclusive se base sur les principes démocratiques et humanistes, et a une visée émancipatrice (Potvin, 2013). Elle amène les élèves à développer leur sentiment d'appartenance, à se trouver une place et à se sentir valorisé·es (Gosselin-Gagné, 2018c; MacKay, 2006; Potvin et Benny, 2013). De plus, elle repose sur la complémentarité des rôles du personnel scolaire, des familles et des communautés, dans l'optique de promouvoir le développement optimal

de toutes et tous (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2014; Rousseau et al., 2013). La collaboration entre les personnes intervenantes peut prendre plusieurs formes dont la consultation collaborative, la cointervention et le coenseignement (Tremblay, 2017). L'école inclusive encourage les directions d'établissement, les orthopédagogues, les psychologues, etc., à soutenir le corps enseignant afin qu'il ne se retrouve pas seul à surmonter les obstacles rencontrés quant à l'inclusion scolaire (Rousseau et Thibodeau, 2011; Tremblay, 2017).

La quatrième caractéristique est attitudinale. En fait, selon Tremblay (2017, p.51), pour qu'une école devienne inclusive, elle doit comprendre « une vision et une volonté forte de la part [des actrices et] acteurs à tous les niveaux du système scolaire, allant de la philosophie sous-jacente à la volonté de l'implanter concrètement sur le terrain ». Les attitudes positives sont donc essentielles dans la mise en œuvre de pratiques inclusives (Ainscow et Miles, 2008; MacKay, 2006; Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017). Le personnel scolaire est amené à éliminer leurs idées préconçues et à valoriser l'hétérogénéité (Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017; Vienneau, 2016). Il doit mettre en œuvre des principes de justice sociale et d'équité dans leurs pratiques. En effet, il est encouragé à développer, entre autres, les « 3 R » de Shapiro (1999), c'est-à-dire « la reconnaissance des besoins de chacun, le respect de l'autre et de ses différences, et la responsabilité du bien-être de la personne » (Rousseau et al., 2013, p. 79). En modélisant ces comportements, le personnel scolaire favorise l'acceptation auprès de l'ensemble des élèves et des titulaires de l'autorité parentale. Certes, les croyances et les intentions exercent une influence importante sur le projet d'inclusion, telle que la valorisation du travail de collaboration, la reconnaissance des bénéfices de la diversité en classe ordinaire, le souhait de rendre le contexte scolaire le plus similaire possible de la réalité à l'extérieur des murs de l'école, la promotion d'un curriculum flexible et du développement de compétences variées, la valorisation des relations d'entraide et d'un réseau social solide, etc. (Rousseau et al., 2013; Vienneau, 2016). Le personnel scolaire est encouragé à croire que la classe ordinaire appartient à l'ensemble des élèves, et que les mesures d'adaptation ou de modification pédagogique ainsi que les techniques d'intervention permettent d'aborder et d'appivoiser les différences (Booth et Ainscow, 2002; Hocutt, 1996; Stainback et Stainback, 1992; Tremblay, 2017; Vienneau, 2016). Afin que la société devienne inclusive, l'école doit l'être avant tout (Borri-Anadon et al., 2015; MacKay, 2006; Thomazet, 2008; Vienneau, 2016).

Pour ce faire, l'école doit développer une philosophie commune et un plan stratégique (Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017). Potvin (2013) propose l'implantation d'un projet éducatif basé sur les quatre conditions d'effectivité du droit à l'éducation élaborées par l'UNESCO (Tomasevski, 2002) : la dotation en ressources, l'accessibilité des services, l'acceptabilité des contenus (p. ex., tenir compte des réalités socioculturelles des élèves) et l'adaptabilité des pratiques. Selon cette même chercheuse, ce projet doit favoriser l'implication et la participation des élèves et de leurs titulaires de l'autorité parentale aux décisions, un climat sécuritaire et bienveillant, des interventions précoces, des attentes élevées, des partenariats avec la communauté, etc. Il doit promouvoir le dépassement de soi et la mobilisation individuelle ainsi que collective de toutes et tous (Rousseau et al., 2013). Rousseau et al. (2013) proposent, par exemple, de diminuer le ratio d'élèves dans les groupes classes, de valoriser les pratiques coopératives plutôt que compétitives, de créer un comité pour trouver des solutions pédagogiques innovatrices, et d'ajouter des personnes-ressources pour soutenir les pratiques inclusives dans l'école.

Cela dit, une variété d'approches et de pratiques peuvent transformer une école ordinaire afin qu'elle devienne davantage inclusive (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ses quatre caractéristiques, voire organisationnelle, pédagogique, sociale et attitudinale, proposées entre autres par Rousseau et al. (2013), peuvent servir de pistes. Tout le personnel scolaire est amené à collaborer et à se préoccuper de ce qui rassemble les élèves, plutôt que ce qui les différencie et les catégorise. Afin qu'elle devienne inclusive, l'école nécessite surtout une pédagogie de l'inclusion.

2.2.7 Pédagogie de l'inclusion

La pédagogie de l'inclusion scolaire se rapproche à la fois du système ordinaire, de l'éducation spécialisée et de l'éducation interculturelle (AuCoin et Vienneau, 2015; Bauer et al., 2019; Gremion et al., 2013; Vienneau, 2002). Elle les unit pour répondre aux besoins de toutes et tous, peu importe les mesures et structures administratives, pour contrer les exclusions et offrir un climat d'apprentissage équitable à l'ensemble du groupe classe (Massé, 2015; Vienneau, 2002). Comme mentionné dans la section 1.5, il n'y a pas une seule et unique pratique inclusive, mais plutôt une variété (Rousseau et al., 2013). Nous décrivons ainsi dans cette section les trois principes directeurs de la pédagogie de l'inclusion, ses deux finalités, les postures à adopter comme membre du personnel scolaire et quelques pratiques inclusives en salle de classe.

Vienneau (2002) propose trois principes directeurs, entre autres inspirés du modèle d'inclusion scolaire totale de Sailor (1991), qui peuvent favoriser l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion à l'école. Tout d'abord, aucune structure ni mesure administrative ne doit être considérée comme supérieure aux besoins des élèves. Par exemple, si l'élève nécessite du soutien en orthophonie, l'école a la responsabilité de lui en fournir et de s'assurer qu'il y ait une personne orthophoniste disponible. D'autres principes sont de tenir compte de tous les BEP potentiels dans l'optique de différencier l'enseignement et de rendre le soutien et les services complémentaires accessibles à tout le monde selon les besoins plutôt qu'à leur appartenance à une catégorie d'élèves ou à la présence de difficultés. De plus, trois éléments sont jugés essentiels dans l'engagement de pratiques inclusives, selon Rousseau et al. (2015), soit de revoir l'environnement scolaire, de se questionner sur les relations créées et vécues quotidiennement à l'école, et de favoriser la différenciation pédagogique.

Dans le même ordre d'idées, Borri-Anadon et al. (2015) expliquent que la pédagogie de l'inclusion permet d'allier le principe d'équité avec la transformation sociale. En effet, elle peut être définie en deux finalités interreliées : la mise en œuvre de pratiques équitables et la lutte contre la discrimination. Le personnel scolaire est amené à reconnaître, à valoriser et à tirer parti des réalités et des expériences de l'ensemble des élèves, « qu'elles proviennent de leurs caractéristiques physiologiques, affectives ou cognitives ou encore familiales, socioéconomiques, ethnoculturelles, linguistiques ou religieuses » (Borri-Anadon et al., 2015, p. 57). Les pratiques équitables promeuvent la justice et permettent aux élèves d'exercer leurs droits en considérant l'unicité de chacune et chacun et en prévenant des inégalités potentielles. En fait, la pédagogie de l'inclusion ne concerne pas uniquement la classe et l'école, mais également la société. Elle s'investit dans un processus de transformation sociale et favorise l'engagement de tout le monde, c'est-à-dire le personnel scolaire et les élèves. Elle les amène à réfléchir aux différences sous une approche situationnelle, à réduire activement toutes formes d'exclusion et à lutter contre la discrimination.

Par ailleurs, Prud'homme et al. (2011) décrivent trois postures à adopter par le personnel scolaire dans une logique d'inclusion : la posture éthique, épistémologique et idéologique. La première, basée sur l'humanisme, amène le personnel scolaire à faire preuve d'ouverture quant à la diversité et à se décentrer de ses caractéristiques et préférences personnelles. Il a la responsabilité de

reconnaître et de valoriser l'unicité de chaque élève. La pédagogie de l'inclusion implique un changement de paradigme qui peut être illustré par l'exemple de Vienneau (2006) : il ne s'agit plus d'une classe homogène pour 30 élèves (c.-à-d. 1 x 30), mais plutôt 30 élèves uniques dans une classe hétérogène (c.-à-d. 30 x 1). En adoptant cette posture éthique, le personnel scolaire est ainsi amené à croire les potentialités de toutes et tous et par le fait même, en une éducativité universelle, peu importe les différences présentes dans la classe. De plus, au lieu de se pencher sur la cause des difficultés, telle que le diagnostic, Tremblay (2020) encourage le personnel scolaire à s'intéresser davantage aux natures de celles-ci (p. ex., le contexte socioculturel) afin de mieux les comprendre et intervenir plus efficacement. La deuxième posture, qui est épistémologique, se réfère, quant à elle, à la conception dynamique et interactive de l'apprentissage et de l'hétérogénéité. Le personnel scolaire est amené à favoriser une approche situationnelle des différences rencontrées. Il est aussi attendu à développer une flexibilité pédagogique et à diversifier son enseignement. Basée sur le socioconstructivisme, cette posture épistémologique amène le personnel scolaire à favoriser l'apprentissage par biais d'interactions avec les autres et l'environnement. La troisième posture, celle qui est idéologique, est davantage basée sur un projet d'éducation à la citoyenneté démocratique qui encourage le personnel scolaire à promouvoir la justice sociale ainsi que l'équité. Il doit ainsi créer une culture d'échange et d'interdépendance, dans l'optique d'amener l'ensemble des élèves à progresser et de maximiser leur potentiel. D'autant plus, Potvin (2013) explique que le personnel scolaire doit développer des savoirs (p. ex., reconnaître les lois internationales et locales relatives aux droits des enfants), des savoir-faire (p. ex., mettre en œuvre des pratiques différenciées), des savoir-être (p. ex., prendre conscience de ses privilèges) et des savoir-vivre ensemble (p. ex., respecter les différences) afin de développer une pédagogie de l'inclusion. En fait, Prud'homme (2015) insiste sur le fait qu'une pédagogie de l'inclusion peut uniquement être implantée sous la condition que le personnel scolaire se réunit et fournit un effort collectif pour construire un monde meilleur.

En salle de classe, une pédagogie de l'inclusion peut s'articuler différemment. Toutefois, Tremblay (2020) préconise qu'un enseignement de qualité, peu importe son format, est essentiel. Massé (2015) propose quelques lignes directrices pour la mise en œuvre de pratiques inclusives. Le personnel scolaire est encouragé à prioriser la création de liens significatifs avec et entre les élèves afin de créer un climat de classe positif. Pour ce faire, il est amené à conscientiser le groupe aux

différences et à enseigner explicitement les compétences sociales. Il est encouragé à renforcer l'estime de soi de chacune et chacun, et à développer des comportements d'entraide, de solidarité et de collaboration. Il est aussi amené à enseigner des stratégies d'apprentissages (p. ex., en lecture) et des méthodes de travail (p. ex., étudier efficacement), à varier les modes de regroupement des élèves lors des activités, à offrir plusieurs aides technologiques, et à adapter l'aménagement de la classe ainsi que la gestion du temps selon les besoins (p. ex., une grille de travail individuel). Peu importe la pratique inclusive ciblée, Tremblay (2020) propose au personnel scolaire d'évaluer son degré d'efficacité, sa facilité d'application et sa valeur pédagogique. En effet, il encourage les membres à évaluer régulièrement leurs pratiques pour en assurer leur caractère inclusif. Il préconise également les évaluations formatives afin d'identifier les besoins des élèves, de leur offrir des rétroactions et d'ajuster leur enseignement en conséquence. Il les invite, comme M. Paré et Trépanier (2015), à différencier leur enseignement et à promouvoir spécifiquement la flexibilité pédagogique afin de rendre le contenu du programme davantage accessible à tout le monde, autant sur le plan du contenu (p. ex., la longueur des textes), des structures (p. ex., le travail en dyade), des processus (p. ex., le niveau de soutien fourni varié) et des productions (p. ex., un projet d'écriture à l'ordinateur) (Przesmycki, 2004).

Somme toute, bien qu'il n'y ait pas qu'une seule et unique pratique inclusive (Rousseau et al., 2013), plusieurs personnes chercheuses proposent des principes directeurs et des finalités à la pédagogie de l'inclusion et des postures à adopter. En préconisant une telle pédagogie, le personnel scolaire peut mieux accueillir et inclure les EFIIR, comme le démontrent les études résumées dans la prochaine section.

2.3 Recherches empiriques sur l'inclusion scolaire des élèves issus·es de l'immigration

Bien que les fondements philosophiques de l'inclusion scolaire soient prépondérants (Thomazet, 2008; Tremblay, 2017; Vienneau, 2016), il importe aussi de se pencher sur ses fondements empiriques afin de mieux comprendre ses implications en éducation. Nous avons ciblé quelques études à présenter dans cette section. Elles ont été sélectionnées puisqu'elles traitent à la fois les EII et leur inclusion scolaire. À l'exception de Jacobs (2018), elles ont toutes été réalisées au Québec (Gosselin-Gagné, 2018a; Magnan et al., 2018) ou dans une autre province canadienne (Amboulé-Abath, 2019; Carlson Berg, 2011), et ce, depuis la dernière décennie. Nous nous

sommes rendu compte qu'il n'existe encore aucune étude portant sur l'inclusion scolaire des EFIIR, comme population explicitement ciblée, au Québec, dans un contexte où le français est une langue officielle et la langue majoritaire. Nous n'avons ainsi choisi aucune étude traitant les classes d'accueil explicitement, puisqu'elles ne sont pas ciblées dans notre étude et reflètent une réalité distincte de celle de la classe ordinaire. Aussi, nous avons remarqué que la majorité des projets de recherche (Amboulé-Abath, 2019; Gosselin-Gagné, 2018a; Magnan et al., 2018) mettent en lumière la perspective de la direction d'établissement quant à l'inclusion scolaire. Nous les avons ciblés, entre autres, puisqu'ils démontrent le rôle important qu'elle occupe dans la mise en œuvre de pratiques inclusives au sein d'une équipe école (Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017). Dans les lignes qui suivent, nous présentons donc cinq études qui illustrent, à notre avis, un portrait juste de l'inclusion scolaire des EII depuis la dernière décennie.

D'abord, Amboulé-Abath (2019) a effectué une recherche qualitative inductive avec l'objectif de clarifier la position et de définir les rôles et les pratiques inclusives des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle. Au printemps et à l'été 2014, elle a organisé des entretiens individuels semi-dirigés d'environ 45 à 90 minutes avec deux directions d'écoles secondaires, provenant d'un même CSS au Saguenay-Lac-Saint-Jean au Québec, au Canada, ainsi que deux animateurs d'un organisme communautaire. Les questions se centraient autour de quatre thèmes : les principaux enjeux et défis quant à la gestion de la diversité ethnoculturelle, la vie scolaire des élèves issues de l'immigration et de minorités visibles, les adaptations institutionnelles mises en place et finalement, la valorisation et la promotion de la diversité au sein de l'école. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés sous une démarche classique de contenu thématique sans l'aide de logiciel et sans croisement de données entre les écoles. Amboulé-Abath (2019) a observé qu'il n'y a aucune structure établie pour l'accueil de ces élèves. Toutefois, les directions d'école ont confirmé avoir accès aux ressources nécessaires pour les soutenir et croyaient répondre adéquatement à leurs besoins. Elles reconnaissaient que les EII pouvaient vivre beaucoup de stress à leur arrivée dus, par exemple, à l'adaptation au nouveau système scolaire. Alors, avec les animateurs, elles organisaient des activités communautaires et humanitaires pour favoriser leur intégration et célébrer la diversité. En fait, selon ces directions, la gestion de la diversité n'est pas un problème à résoudre, mais une réalité à tenir compte qui doit devenir une culture dans les écoles.

Comme cette dernière personne chercheuse, Gosselin-Gagné (2018a) s'est aussi intéressée au leadership des directions d'écoles pour promouvoir l'éducation inclusive des EII. Elle a rédigé une thèse doctorale ayant une démarche qualitative et une approche ethnographique dans le but de décrire et d'analyser les caractéristiques qui promeuvent l'adaptation à la diversité sociale et ethnoculturelle dans deux écoles primaires pluriethniques d'un quartier défavorisé de Montréal au Canada. Pendant une année scolaire entière, elle a recueilli des données avec divers outils, dont des journaux ethnographiques, des entretiens menés auprès de membres du personnel scolaire, des courriels archivés, des photos et des documents officiels (p. ex., les projets éducatifs). Le verbatim transcrit des entretiens a été analysé à l'aide du logiciel QDA Miner et d'un codage mixte. Gosselin-Gagné (2018a) a observé tout au long de l'année que le personnel scolaire a appliqué les principes et les valeurs d'une éducation inclusive. Les directions d'école ont favorisé un leadership humain, transformatif et partagé. De plus, l'ensemble du personnel scolaire a valorisé la diversité et s'est adapté pour répondre aux besoins des élèves et de leur famille en ayant recours, par exemple, aux organismes communautaires. Gosselin-Gagné (2018a) termine en proposant une synthèse du profil d'une école inclusive, c'est-à-dire ses fondements (p. ex., l'équité), ses valeurs (p. ex., l'altérité) ainsi que les rôles et les pratiques du personnel scolaire (p. ex., la flexibilité pédagogique).

Telles ces deux dernières personnes chercheuses, Magnan et al. (2018) ont également étudié les rôles des directions d'établissement relatifs à l'inclusion scolaire en contexte de diversité ethnoculturelle. En fait, dans une recherche-action/formation d'une durée de trois ans, soit de 2014 à 2017, ces personnes chercheuses ont soutenu six directions d'écoles primaires situées en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal, au Canada, dans le développement d'un leadership transformatif. Cet accompagnement fut réalisé dans le cadre du programme de financement du MELS, nommé *Chantier 7*, qui vise la formation continue du personnel scolaire par les universités. Des entretiens réflexifs semi-dirigés d'approximativement 90 minutes ont été réalisés, transcrits et analysés selon une thématique inductive et à l'aide du logiciel QDA Miner. Les questions étaient, entre autres, sur leurs savoirs, leurs savoir-être et leurs savoir-faire relatifs aux pratiques inclusives. Grâce à ce projet de recherche, les directions ont expliqué se sentir plus légitimées et avoir davantage le courage et la volonté de changer leurs pratiques. Les savoirs acquis et consolidés lors des formations et des rencontres leur ont permis de mieux justifier la mise en œuvre de pratiques inclusives et de convaincre l'équipe-école des bénéfices. Les directions ont aussi vécu un processus

de décentration et ont pris du recul critique sur leurs préjugés et leurs stéréotypes. Elles ont notamment nommé que la formation initiale et les formations continues manquaient de savoirs sur le leadership en milieu pluriethnique et qu'elles nécessitaient davantage de soutien de la part des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation. Néanmoins, elles ont pu effectuer plusieurs changements dans leurs écoles à différents niveaux : créer un comité qui promeut l'éducation inclusive, établir un protocole d'accueil pour les EII, etc.

Toujours au Canada, Carlson Berg (2011) a porté un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des EII en milieu scolaire en Saskatchewan. La collecte de données de sa recherche a été élaborée en trois temps. Premièrement, les familles issues de l'immigration ont participé à des entretiens pour discuter de leurs expériences scolaires antérieures et actuelles, et leurs contributions et les défis rencontrés à l'école et dans la communauté. Deuxièmement, les EII ont rempli des sondages relatifs à la nature de leurs amitiés. Troisièmement, le corps enseignant et les directions d'établissement ont participé à des entrevues individuelles pour discuter des transformations démographiques au sein de l'école ainsi que la réussite et les besoins des EII. Comme les dernières personnes chercheuses, Carlson Berg (2011) a posé des questions sur le leadership des directions et particulièrement leur gestion de la diversité. Chaque entretien semi-dirigé a duré environ 90 minutes et a été enregistré et transcrit. Le verbatim a été étudié selon une analyse critique du discours avec l'approche de Fairclough (2010). Carlson Berg (2011) a organisé les résultats selon les quatre types d'éducation qui s'opposent à l'oppression de Kumashiro (2000), soit l'éducation pour l'autre, l'éducation au sujet de l'autre, l'éducation qui se montre critique des privilèges et de l'altérité, et l'éducation qui transforme les élèves et la société. D'abord, les directions d'établissement se sont surtout concentrées sur la première : par exemple, elles se sont assurées d'accueillir les familles avant même le début de la scolarisation dans la société d'accueil (p. ex., expliquer les routines de l'école). Les personnes enseignantes, quant à elles, ont promu la deuxième en tenant compte, entre autres, de l'hétérogénéité dans la formation des équipes de travail et en encourageant l'ensemble des élèves à apprendre des termes des langues comprises par les EII. Cela dit, le personnel scolaire s'efforçait beaucoup à comprendre l'« Autre », sans toutefois faire de l'introspection pour mieux se préparer à son arrivée, ce qui allait à l'encontre de la troisième éducation. Carlson Berg (2011) dénonçait notamment le discours du personnel scolaire centré sur le privilège de jouer l'inconscient (*privilege of obliviousness*), c'est-à-dire justifier ses paroles et

ses actions par sa gentillesse. Aussi, cette personne chercheuse a constaté que les directions étaient prêtes à se remettre en question, mais ne s'interrogeaient pas sur les formes d'oppression produites par le système scolaire. Finalement, le personnel scolaire utilisait un discours qui promouvait la normalisation et démontrait leur mécompréhension du principe de l'équité, ce qui ne favorisait pas la quatrième éducation. Somme toute, Carlson Berg (2011) a conclu que les personnes enseignantes soutenaient unanimement les directions d'établissement dans leurs initiatives inclusives.

Du côté de la Suisse, plus précisément le canton de Vaud, Jacobs (2018) a réalisé une étude sur les difficultés à former le jugement professionnel des futures personnes enseignantes dans un contexte d'inclusion scolaire d'élèves allophones et issues de l'immigration en classe. Cette personne chercheuse a collecté des travaux produits par 73 personnes étudiantes dans le cadre de deux cours : l'un traitait la pédagogie interculturelle et l'autre, la gestion de classe. Elles devaient décrire des situations vécues dans leur stage. Jacobs (2018) a sélectionné 31 documents, rédigés entre 2014 et 2017, à l'aide d'une analyse approfondie à partir de mots-clés (p. ex., « nouvellement [arrivée ou] arrivé en Suisse »). Par la suite, une analyse thématique de ce corpus de données a permis de mieux comprendre la manière dont ces futures personnes enseignantes problématissent les situations professionnelles complexes et la manière dont elles nommaient les difficultés de gestion de classe vécues. En fait, pour désigner les élèves, ces les personnes étudiantes stagiaires en enseignement utilisaient des étiquettes qui prédisaient des « difficultés » scolaires et risquaient par le fait même de les stigmatiser (p. ex., « l'allophone »). Autrement dit, elles décrivaient les élèves par leurs caractéristiques culturelles et leur parcours migratoire, avant d'expliquer certaines problématiques vécues, ce qui donnait l'impression qu'ils les justifiaient. Jacobs (2018) a observé que ces futures personnes enseignantes avaient de la difficulté à accueillir et à encadrer les élèves issues de l'immigration récente (EIIIR). Elles appréhendaient les problèmes sous une approche essentialiste centrée sur les élèves plutôt que sur leur propre rôle et leurs interventions. Elles considéraient les BEP des EII sous l'angle des besoins psychologiques et sociaux en omettant les discontinuités culturelles potentielles. Malgré leur langage normatif et évaluatif, elles ont pu tout de même identifier des situations discriminatoires et inégalitaires lors de leur stage, surtout lorsque les EII ne maîtrisaient pas suffisamment la langue. Selon Jacobs (2018), c'est notamment lors de l'identification des pratiques néfastes aux apprentissages qu'elles ont remis leurs propres pratiques

en question et se sont distanciées des explications culturalistes et psychologiques qui devenaient discriminatoires.

Dans l'ensemble, ces cinq études démontrent le travail collectif qui doit être entrepris par tout le monde pour favoriser l'inclusion scolaire des EII dans les classes ordinaires, que ce soit la direction d'établissement, le corps enseignant, les personnes étudiantes stagiaires en enseignement ou les personnes intervenantes communautaires. En effet, l'ensemble de ces individus est amené à s'adapter pour répondre aux besoins diversifiés des élèves. Ces études démontrent ainsi l'importance de rendre l'inclusion scolaire une culture au sein d'une équipe école (Amboulé-Abath, 2019). Comme mentionné plus haut, à notre connaissance, aucune étude sur l'inclusion scolaire des EFIIR au Québec n'a encore été réalisée. Notre mémoire de maîtrise est donc innovateur et mettra en lumière la perception de ces individus. Nous expliquons dans la prochaine section les éléments que nous retenons et que nous omettons de chacune de ses études.

2.4 Synthèse et objectifs spécifiques de la recherche

Pour clore ce deuxième chapitre, nous spécifions notamment dans les lignes qui suivent les éléments que nous retenons et que nous omettons parmi les études présentées dans la section précédente sur l'inclusion scolaire des EII depuis la dernière décennie (voir l'annexe 2). Ceux-ci nous amènent finalement à présenter les objectifs spécifiques de la recherche.

Comme ces personnes chercheuses (Amboulé-Abath, 2019; Carlson Berg, 2011; Gosselin-Gagné, 2018a; Magnan et al., 2018), à l'exception de Jacobs (2018), nous mènerons des entretiens individuels semi-dirigés afin de baser notre analyse sur les perceptions des personnes participantes recrutées. Nous souhaitons connaître leurs propres expériences et opinions relatives à la situation d'inclusion scolaire des EFIIR ciblé·es. Des directions d'établissement se compteront potentiellement parmi les personnes participantes, et comme Carlson Berg (2011), nous inclurons la voix du corps enseignant, des EFIIR et de leurs titulaires de l'autorité parentale. De plus, nous ciblerons spécifiquement des écoles primaires québécoises situées dans la RMM, comme Gosselin-Gagné (2018a) et Magnan et al. (2018), mais nous ne nous limiterons pas qu'à celles situées dans des milieux considérés comme pluriethniques et défavorisés. Nous croyons qu'il serait notamment pertinent d'explorer des réalités différentes. Par ailleurs, nous ne ferons pas d'analyse de

documents officiels, tel Gosselin-Gagné (2018a), en raison des limites d'un projet de recherche à la maîtrise, mais surtout en raison de notre volonté de nous appuyer précisément sur les perceptions des personnes participantes. Dans le même ordre d'idées, nous n'inviterons pas ces dernières à écrire des récits sur les situations vécues en classe, comme Jacobs (2018), mais nous les encouragerons à les partager à l'oral lors des entretiens semi-dirigés. La collecte de données de ce projet de recherche se déroulera sur une courte durée de temps, soit de quelques mois, comme Amboulé-Abath (2019), et l'analyse du verbatim des entretiens se réalisera à l'aide du logiciel QDA Miner, tel Gosselin-Gagné (2018a) et Magnan et al. (2018).

Ces études nous ont surtout inspirées au niveau des questions à poser lors des entretiens. En effet, nous anticipons interroger le personnel scolaire sur leur gestion de la diversité des élèves et leur protocole d'accueil, comme Amboulé-Abath (2019). Nous prendrons exemple de Magnan et al. (2018) et centrerons nos questions autour des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire du personnel scolaire relatifs aux pratiques inclusives, qui sont essentiels dans le développement de la pédagogie de l'inclusion selon Potvin (2013). Nous questionnerons également le personnel scolaire sur son partenariat avec la communauté comme Gosselin-Gagné (2018a) et ferons des liens avec les principes et les fondements de l'inclusion scolaire. Par exemple, nous poserons des questions sur l'équité des ressources disponibles. De la même manière que Carlson Berg (2011), nous interrogerons les EFIIR et leurs titulaires de l'autorité parentale sur leur scolarisation précédente afin d'identifier des discontinuités culturelles potentielles. Nous tiendrons compte de ce qui est dit par le personnel scolaire lors des entretiens, mais aussi ce qu'il ne mentionne pas. Comme Jacobs (2018), nous porterons attention à la manière dont il nomme et décrit les EFIIR et leurs titulaires de l'autorité parentale. Nous les questionnerons aussi sur leur gestion de classe.

Toutes ces intentions nous amèneront à atteindre les trois objectifs spécifiques de ce projet de recherche :

- Documenter les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'EFIIR dans un groupe classe ordinaire du primaire.
- Dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent les situations d'inclusion scolaire de ces EFIIR.

- Analyser la situation d'inclusion de chaque EFIIR en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire.

Chapitre 3 – Méthodologie

Dans ce troisième chapitre, la méthodologie de ce mémoire de maîtrise est expliquée sous différentes sections : l'orientation générale de la recherche, la population et l'échantillon ainsi que les outils de collecte de données. Ensuite, nous présentons l'orientation générale de l'analyse des données collectées, et nous terminons en soulignant quelques considérations éthiques.

3.1 Orientation générale de la recherche

Dans cette première section, nous décrivons la posture épistémologique qui a orienté notre projet de recherche. Il s'agit de la posture interprétative de laquelle découle une méthodologie qualitative. Nous expliquons, par la suite, le type de recherche sélectionnée : l'étude de cas multiples.

3.1.1 Posture épistémologique

Afin d'approfondir notre compréhension relative à l'inclusion scolaire des EFIIR d'âge primaire dans les classes ordinaires de la RMM au Québec, nous avons adopté une posture interprétative. Celle-ci nous a permis d'explorer les perceptions de ces élèves, de leurs titulaires de l'autorité parentale et du personnel scolaire, tel que les personnes enseignantes titulaires, quant à leur situation d'inclusion. Leur témoignage nous a amenées à documenter les facilitateurs et obstacles à leur situation d'inclusion dans leur groupe classe ordinaire du primaire, et à dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent leur situation d'inclusion. Nous avons donné la parole à différents individus impliqués ou ayant été impliqués dans leur situation d'inclusion afin d'être en mesure de comprendre davantage le sens que chacun donne à ses expériences et à ses conduites par rapport à celle-ci (Anadón, 2006). Nous avons valorisé la subjectivité dans leur compréhension et leur interprétation, et n'avons pas cherché à découvrir une réalité objective (Fortin et Gagnon, 2016). En fait, la posture interprétative repose sur le « principe que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28). Nous avons tenu compte que celles-ci peuvent avoir été influencées par leurs intérêts sociaux et politiques (Anadón, 2006), et puisque les fondements de l'inclusion scolaire sont, entre autres, juridiques et philosophiques, nous avons recherché à mieux comprendre leurs influences sur les pratiques inclusives et socioconstructivistes.

C'est notamment pour toutes ces raisons que nous avons adopté une posture interprétative et choisi une méthodologie qualitative : elle nous a offert une vision holistique et approfondie des interprétations des personnes participantes (Gagnon, 2012).

3.1.2 Type de recherche

Le type de recherche adopté a été l'étude de cas multiples, car celle-ci a permis d'optimiser notre compréhension de la situation d'inclusion d'EFIIR d'âge primaire dans leur groupe classe ordinaire dans la RMM, au Québec (Gagnon, 2012). En s'inspirant des travaux de Merriam (1988), Anadón (2006, p. 23) explique qu'il s'agit d'une approche de recherche qui est

(1) Particulariste parce que ce qui l'intéresse c'est le cas particulier. Elle est (2) descriptive car le résultat est une description minutieusement détaillée du cas étudié. L'étude de cas est (3) heuristique car elle permet une compréhension approfondie du cas étudié. Finalement, l'étude de cas est (4) inductive, elle part de l'observation de terrain et par raisonnement inductif [la chercheuse ou] le chercheur peut élaborer des liens entre les propriétés du cas, des catégories et des hypothèses interprétatives.

En effet, cette méthode de recherche privilégie des stratégies idiographiques, qui s'efforcent à comprendre le phénomène dans son contexte, plutôt que des stratégies nomothétiques qui cherchent à établir des lois générales et donc à généraliser le phénomène (Gagnon, 2012). L'étude de cas multiples a permis ainsi de décrire de manière détaillée le phénomène à l'étude, c'est-à-dire la situation d'inclusion de chaque élève ayant participé dans son milieu scolaire (Fortin et Gagnon, 2016). Autrement dit, elle a offert un « aperçu de [la] situation réelle particulière, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels [la chercheuse ou] le chercheur s'intéresse » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 197).

En effet, cette méthodologie a permis de brosser un portrait approfondi de la situation d'inclusion de chaque élève et d'atteindre les objectifs spécifiques de la recherche afin de répondre ultimement à notre question générale. Dans la prochaine section, nous présentons cette population et l'échantillon retenu dans ce mémoire de maîtrise.

3.2 Population et échantillon

Dans cette section, nous définissons deux éléments clés de la population ciblée : le terme « francophone » et l'expression « issu.e de l'immigration ». Ensuite, nous expliquons la méthode

d'échantillonnage, c'est-à-dire la manière dont nous avons recruté les personnes participantes et leurs critères de sélection, et nous terminons en brossant un portrait bref de cet échantillon.

3.2.1 Population

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, la population ciblée est les élèves francophones issues de l'immigration récente. Nous croyons donc primordial de bien définir « francophone » et « issue de l'immigration », deux critères de sélection des personnes participantes à cette étude.

Par « francophone », nous nous référons à la définition de Noakes (2021) sur l'Encyclopédie canadienne :

Au Canada, l'expression francophone désigne une personne dont le français est la langue maternelle, celle qu'elle emploie le plus souvent pour parler, lire, écrire et penser, et celle qu'elle utilise le plus souvent à la maison. Une personne francophone peut aussi simplement être quelqu'un qui parle couramment le français.

Les élèves francophones sont alors celles et ceux qui maîtrisent le français suffisamment, soit comme première langue apprise ou langue d'usage, afin d'être inclus directement en classe ordinaire.

Le terme « immigrante » ou « immigrant », quant à lui, désigne toute

Personne qui est, ou qui a déjà été, [une immigrante ou] un immigrant reçu ou résident permanent. Il s'agit d'une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Les [immigrantes ou] immigrants qui ont obtenu la citoyenneté canadienne par naturalisation sont compris dans ce groupe (Statistique Canada, 2016).

Comme mentionné dans l'introduction de ce mémoire de maîtrise, afin de valoriser une approche inclusive, nous optons pour l'emploi du terme « élèves issues de l'immigration », plutôt que les termes « élèves immigrantes ou immigrants ». Collins et Borri-Anadon (2021) expliquent que cette pratique permet d'éviter de caractériser ces élèves par leurs origines ou la situation qu'elles ou ils vivent actuellement.

De plus, parmi la population d'EFIIR, nous avons ciblé celles et ceux nouvellement arrivés¹¹. Elles et ils étaient donc de première génération, nés à l'extérieur du pays et ayant immigré récemment

¹¹ Selon Bélanger et al. (2021) et le MELS (2014a), une personne est considérée comme nouvellement arrivée si elle a immigré depuis moins de 5 ans.

(MELS, 2014a). Plus spécifiquement, nous avons recruté des élèves ayant immigré soit en 2022 ou en 2023 afin d'étudier leur situation d'inclusion dès leur première année dans une école québécoise.

Puisque l'entièreté de cette population cible ne peut participer à notre étude (Fortin et Gagnon, 2016), celle qui nous a été accessible est les EFIIR qui étudient actuellement dans des écoles primaires publiques francophones, spécifiquement dans la RMM. En effet, la problématique de la recherche, décrite dans le premier chapitre, démontre qu'une grande part de ces élèves se retrouvent dans des groupes classes ordinaires montréalaises (Bélangier et al., 2021; CGTSIM, 2020). Comme nous l'expliquons dans la section qui suit, nous avons alors ciblé spécifiquement les établissements d'un centre de services scolaire dans la RMM.

3.2.2 Méthode d'échantillonnage

Afin de faciliter le recrutement des personnes participantes, nous ciblons des EFIIR dans les établissements d'un CSS, situé dans la RMM, dans lequel nous avons déjà travaillé. Notre compréhension de son organisation structurelle et administrative nous a aidées, entre autres, à mieux comprendre le langage du travail du personnel scolaire. Dans cette section, nous décrivons notamment la manière dont nous avons procédé au recrutement des personnes participantes et présentons les critères de sélection.

3.2.2.1 Protocole de recrutement

Une fois que nous avons reçu l'autorisation officielle du CSS pour recruter des personnes participantes au sein de leurs établissements, nous avons commencé par solliciter l'aide des directions. Nous leur avons envoyé un courriel et, dans certains cas, avons échangé des appels téléphoniques pour leur expliquer l'étude. L'envoi de courriels aux directions d'établissement s'est fait par vague de cinq écoles à la fois de façon bihebdomadaire, étant donné que nous souhaitions au départ étudier que quatre situations d'inclusion au total. Nous avons ainsi commencé par envoyer l'appel aux écoles primaires du CSS reconnues pour leur grande population d'EII. Les directions ont repéré des EFIIR dans leur établissement qui répondaient aux critères de sélection, présentés dans la section suivante (voir le tableau 3). Ils ont ensuite partagé notre invitation aux personnes enseignantes titulaires concernées, et celles qui étaient intéressées leur ont donné la

permission de partager leurs coordonnées avec nous. La direction d'établissement a dès lors contacté les titulaires de l'autorité parentale de ces EFIIR, et comme pour les personnes enseignantes titulaires, celles ou ceux qui étaient intéressés lui ont donné la permission de partager leurs coordonnées avec nous. La même procédure a été employée pour les autres membres du personnel scolaire impliqué·es ou ayant été impliqué·es dans la situation d'inclusion de ces EFIIR. En moyenne, nous avons relancé les directions d'établissement du CSS 2 à 4 fois, et le recrutement des personnes participantes pour chaque étude de cas a duré environ 3 à 4 semaines. Dans la prochaine section, nous présentons les critères de sélection des personnes participantes.

3.2.2.2 Critères de sélection des personnes participantes

Nous avons employé une méthode non probabiliste par choix raisonné, c'est-à-dire que nous avons sélectionné les personnes participantes selon différentes caractéristiques spécifiques préétablies (Fortin et Gagnon, 2010). Nous avons visé le recrutement de 12 personnes participantes minimum, soit quatre EFIIR qui répondent aux quatre critères de sélection (voir le tableau 3) avec au moins une ou un de leur titulaire de l'autorité parentale, et au moins une ou un membre du personnel scolaire qui a été ou est impliqué dans sa situation d'inclusion.

Le premier critère de sélection pour les EFIIR était qu'elles ou ils soient issus de l'immigration récente et aient commencé leurs études dans une école primaire francophone publique montréalaise depuis l'année scolaire 2022-2023. Nous avons accepté que les EFIIR soient arrivé·es en cours de route depuis la rentrée scolaire en août. Le deuxième critère a été que les EFIIR étudient dans une classe du 2^e ou du 3^e cycle, entre autres, pour faciliter les échanges lors des entretiens. Le troisième critère a été la maîtrise du français de sorte qu'elles ou ils aient été inclus directement dans une classe ordinaire dès leur arrivée. L'EFIIR a ainsi dû avoir suivi le programme de l'école québécoise sans modification pédagogique; elles ou ils ont pu néanmoins avoir reçu des services complémentaires (p. ex., en orthopédagogie). Ce qui nous amène à notre quatrième et dernier critère : pour chaque élève, une ou un titulaire de l'autorité parentale et au moins une ou un membre du personnel scolaire ont dû accepter de participer à l'étude. Par le fait même, une triangulation des données a été assurée puisqu'un total de deux entrevues au minimum ont été analysées pour chaque situation d'inclusion d'EFIIR, c'est-à-dire chaque étude de cas.

Critères de sélection des personnes participantes	
1	Être une ou un EFIIR depuis l'année scolaire 2022-2023 dans une école primaire francophone publique dans la RMM.
2	Étudier dans une classe du 2 ^e ou du 3 ^e cycle du primaire.
3	Maîtriser suffisamment le français en sorte d'avoir été directement incluse ou inclus dans une classe ordinaire dès son arrivée au Québec sans modification pédagogique.
4	Obtenir la participation d'une ou un titulaire de l'autorité parentale et d'au moins une ou un membre du personnel scolaire au projet de recherche.

Tableau 3. – Les critères de sélection des personnes participantes

La sélection des EFIIR a donc été effectuée dans un même CSS dans la RMM à partir de ces quatre critères. Dans la section qui suit, nous présentons justement l'échantillon de la population ayant participé à notre étude.

3.2.3 Échantillon

Au total, sept EFIIR ont participé à notre étude ainsi qu'un de leur parent et 2 à 10 membres du personnel scolaire impliqués ou ayant été impliqués dans leur situation d'inclusion. Cela dit, afin d'effectuer une analyse approfondie de ces situations d'inclusion, nous n'en avons choisi que trois dans ce mémoire de maîtrise. Nous avons sélectionné celles d'EFIIR ayant été scolarisées en français dans leur pays d'origine et celles que nous avons obtenu le plus grand nombre de personnes participantes. Dans les lignes qui suivent, nous présentons un bref portrait de ces 3 EFIIR : David, Anna et Nadia¹² (voir le tableau 4).

3.2.3.1 Portrait bref de David

David est un enfant âgé de 11 ans qui a immigré au Québec en octobre 2022 avec son père, sa mère et ses quatre frères. Leur statut d'immigration est la résidence permanente. Son pays d'origine est la Côte d'Ivoire, et sa première langue parlée et sa langue d'usage sont le français. Il a été scolarisé dans une école de langue française et a commencé ses études au Québec en novembre 2022 en 6^e année.

¹² Chaque EFIIR a été attribué·e un pseudonyme pour respecter sa confidentialité.

Son parcours migratoire a duré 2 ans. Au départ, sa famille planifiait s'installer en Ontario, mais par l'amour du français, elle a changé pour le Québec. Son père a décidé d'immigrer au Canada puisque c'est un pays avec une grande diversité qui préconise la liberté des enfants et offre beaucoup d'occasions à tout le monde. Le parcours migratoire de David a été difficile, néanmoins son père juge que la famille a été bien accueillie.

3.2.3.2 Portrait bref d'Anna

Anna est une enfant âgée de 12 ans qui a immigré au Québec en septembre 2022 avec sa mère, ses trois sœurs et son frère. Leur statut d'immigration est la résidence permanente. Son pays d'origine est la Guinée et sa première langue parlée est le malinké. Ses langues d'usage sont le soso et le français. Elle a été scolarisée dans une école de langue française et a commencé ses études au Québec à la fin du mois de septembre 2022 en 6^e année.

La mère d'Anna n'a pas voulu parler de leur parcours migratoire pendant notre entretien. Elle a mentionné que le processus d'immigration a duré 10 ans et l'a caractérisé comme positif. Sa raison d'immigrer était avant tout l'accès aux études pour ses enfants, et elle a choisi le Québec à cause du français.

3.2.3.3 Portrait bref de Nadia

Nadia est une enfant âgée de 11 ans qui a immigré au Québec en septembre 2022 avec son père, sa mère et son petit frère. Son père avait la citoyenneté canadienne et a pu la lui transmettre. Nadia a donc immigré au Canada avec la citoyenneté canadienne. Son pays d'origine est le Maroc et sa première langue parlée est le français. Sa langue d'usage est l'arabe. Elle a été scolarisée dans une école de langue française et a commencé ses études au Québec à la fin du mois de septembre 2022 en 6^e année.

Son parcours migratoire a duré 3 ans dû au traitement du dossier de parrainage de la mère qui n'avait pas la citoyenneté canadienne. La raison primordiale d'avoir immigré était d'assurer un meilleur avenir et un enseignement de qualité pour les enfants.

Caractéristiques des EFIIR en situation d’inclusion ayant participé à l’étude	
<i>David</i>	
Pays d’origine	Côte d’Ivoire
Première langue parlée	français
Autre langue parlée (en ordre)	s.o.
Langue de scolarisation dans le pays d’origine	français
Mois et année d’arrivée au Québec	novembre 2022
Niveau scolaire au Québec	6 ^e année
Statut d’immigration	Résidence permanente
<i>Anna</i>	
Pays d’origine	Guinée
Première langue parlée	malinké
Autre langue parlée (en ordre)	soso, français
Langue de scolarisation dans le pays d’origine	français
Mois et année d’arrivée au Québec	Fin septembre 2022
Niveau scolaire au Québec	6 ^e année
Statut d’immigration	Résidence permanente
<i>Nadia</i>	
Pays d’origine	Maroc
Première langue parlée	français
Autre langue parlée (en ordre)	arabe
Langue de scolarisation dans le pays d’origine	français
Mois et année d’arrivée au Québec	Fin septembre 2022
Niveau scolaire au Québec	6 ^e année
Statut d’immigration	Citoyenneté canadienne

Tableau 4. – Les caractéristiques des EFIIR ayant participé à l’étude

Dans la section qui suit, nous présentons les outils utilisés pour collecter les données sur la situation d’inclusion d’Anna, de Nadia et de David.

3.3 Outils de collecte de données

Afin de documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d’inclusion de ces trois EFIIR dans leur groupe classe ordinaire du primaire et d’en dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes, 7 à 11 entretiens individuels semi-dirigés par étude de cas ont été menés d’une durée approximative d’une heure. Nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés puisqu’ils favorisent

Une interaction verbale animée de façon souple par [la chercheuse ou] le chercheur. [Celle-ci ou] celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'[elle ou] il souhaite explorer avec [la participante ou] le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'[interviewée ou] interviewé (Savoie-Zajc, 2009, p. 340).

C'est dans cette même logique que nous avons décidé d'organiser des séjours d'observations exploratoires de 2 à 3 jours dans les groupes classes ordinaires de chaque EFIIR préalablement aux entretiens. Nous avons pris des notes dans des journaux de bord respectifs et avons ciblé des sujets spécifiques à aborder propres à chaque situation d'inclusion. Dès lors, bien que nous avons préparé des guides d'entretien, nous avons préconisé une souplesse dans les choix de questions à poser lors des entretiens, comme Savoie-Zajc (2009). Les séjours d'observations exploratoires n'ont pas servi de collecte de données, mais plutôt comme pistes de discussion lors des entretiens. Ils nous ont aussi donné l'occasion de mieux comprendre les expériences racontées par les personnes participantes. En fait, nous avons pu observer diverses situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation animées par les membres du personnel scolaire et par conséquent, avons eu l'occasion d'observer de multiples interactions entre les EFIIR et les ressources humaines et matérielles de l'école.

Nous avons utilisé deux guides d'entretien distincts avec des questions qui découlent du cadre de référence (voir l'annexe 3) : un guide pour les EFIIR et leurs titulaires de l'autorité parentale, et un autre pour le personnel scolaire. Finalement, nous avons collecté des données pour sept situations d'inclusion d'EFIIR distinctes, mais comme expliqué dans la section précédente que trois ont été retenues pour l'analyse. Dans les lignes qui suivent, nous présentons la collecte donnée de chacune de ces situations d'inclusion, qui ont été étudiées comme cas, soit celle de David, d'Anna et de Nadia.

3.3.1 Collecte de données de la situation d'inclusion de David

Au total, 11 personnes ont participé à des entretiens sur la situation d'inclusion de David (voir le tableau 5) : David avec son père, son enseignante titulaire, son enseignante d'arts plastiques, son enseignante d'art dramatique, son enseignante d'anglais, son enseignante d'éducation physique, la TES, l'orthopédagogue, la direction adjointe et la direction principale. Cela dit, huit ont été

transcrits, et au total, 6 heures 36 minutes 6 secondes de verbatim ont été analysées dans le cadre de l'étude de cas sur la situation d'inclusion de David. L'audio de deux entretiens n'a pas été enregistré, ainsi un total de 11 pages de notes a été pris et analysé.

3.3.2 Collecte de données de la situation d'inclusion d'Anna

Au total, sept personnes ont participé à des entretiens sur la situation d'inclusion d'Anna (voir le tableau 5) : Anna avec sa mère, son enseignante titulaire, l'aide-enseignante, son enseignante d'art dramatique, sa surveillante de dîner et la TES. Cela dit, six ont été transcrits, et 2 heures 8 minutes 1 seconde ont été analysées dans le cadre de l'étude de cas sur la situation d'inclusion d'Anna. L'audio de deux entretiens n'a pas été enregistré, ainsi un total de 14 pages de notes a été pris.

3.3.3 Collecte de données de la situation d'inclusion de Nadia

Au total, sept personnes ont participé à des entretiens sur la situation d'inclusion de Nadia (voir le tableau 5) : Nadia avec sa mère, son enseignante titulaire, l'aide-enseignante, son enseignante d'art dramatique, sa surveillante de dîner et la TES. Cela dit, six ont été transcrits, et 3 heures 30 minutes 2 secondes de verbatim ont été analysées dans le cadre de l'étude de cas sur la situation d'inclusion de Nadia.

Collecte des données des études de cas		
<i>La situation d'inclusion de David</i>		
Personnes participantes et leur acronyme	David	-
	Le père de David	-
	Son enseignante titulaire	ET1
	Son enseignante d'arts plastiques	EAP1
	Son enseignante d'art dramatique	EAD1
	Son enseignante d'anglais	EA1
	Son enseignante d'éducation physique	EEP1
	La TES	TES1
	L'orthopédagogue	O1
	La direction adjointe	DA1
	La direction principale	DP1
Total de personnes participantes	11	-
Nombre d'entrevues	10	-
Nombre d'heures d'enregistrements audio transcrits	6: 36: 06	-
<i>La situation d'inclusion d'Anna</i>		
Personnes participantes et leur acronyme	Anna	-
	La mère d'Anna	-
	Son enseignante titulaire	ET2
	L'aide-enseignante	AE2
	Son enseignante d'art dramatique	EAD2
	Sa surveillante de dîner	SD2
	La TES	TES2
Total de personnes participantes	7	-
Nombre d'entrevues	6	-
Nombre d'heures d'enregistrements audio transcrits	2: 08: 01	-
<i>La situation d'inclusion de Nadia</i>		
Personnes participantes et leur acronyme	Nadia	-
	La mère de Nadia	-
	Son enseignante titulaire	ET3
	L'aide-enseignante	AE3
	Son enseignante d'art dramatique	EAD3
	Sa surveillante de dîner	SD3
	La TES	TES3
Total de personnes participantes	7	-
Nombre d'entrevues	6	-
Nombre d'heures d'enregistrements audio transcrits	3: 30: 02	-

Tableau 5. – La collecte de données des études de cas

Les données de ce mémoire de maîtrise ont donc été collectées pour chaque situation d'inclusion d'EFIIR, traitée comme une étude de cas distincte. Finalement, 12 heures 14 minutes 9 secondes de verbatim et 25 pages de notes ont été analysées à la lumière du cadre de référence et à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives QDA Miner. L'orientation générale de cette analyse de données est justement présentée dans la section suivante.

3.4 Orientation générale de l'analyse des données

Toutes les données collectées par biais d'entretiens individuels semi-dirigés ont été examinées à l'aide d'une analyse thématique (Poupart et al., 1997) et d'un guide de codage (voir l'annexe 4). Afin de documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, celle-ci est analysée et présentée dans le chapitre des résultats suivant en fonction de thèmes tirés du cadre de référence : les principes de l'inclusion, les paradigmes, les approches (c.-à-d. les perceptions des difficultés) et la théorie socioconstructiviste (voir le tableau 6). Par exemple, les principes de l'inclusion ont été identifiés dans le discours des personnes participantes et assignés un signe positif « + » (p. ex., équité +) lorsqu'ils étaient promu (c.-à-d. perçu comme un facilitateur) ou un signe négatif « - » lorsqu'ils ne l'étaient pas (c.-à-d. perçu comme un obstacle). Ces facilitateurs et obstacles ont soit été nommés par les personnes participantes ou soulevés par nous à la lumière du cadre de référence. Des pratiques inclusives et socioconstructivistes ont également été dégagées de ces situations d'inclusion de cette même manière. En plus de ces codes, nous avons analysé chaque situation d'inclusion de ces EFIIR en fonction de la synthèse du concept de l'inclusion scolaire retenue dans la section 2.2.3 et de ses principes. L'ensemble des données ont été analysées à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives QDA Miner.

Éléments du cadre de référence utilisés dans l'analyse des données	
Principes de l'inclusion scolaire	Équité +, équité –
	Justice sociale +, justice sociale –
	Démocratie et humanisme +, démocratie et humanisme –
	Adaptation réciproque +, adaptation réciproque –
Paradigmes	Paradigme de normalisation
	Paradigme de dénormalisation
Approches (perceptions des difficultés)	Approche psychomédicale
	Approche déficitariste
	Approche situationnelle
Liens avec le socioconstructivisme	ZPD
	Approche socio-historico-culturelle
	Médiation des parents
	Médiation du personnel scolaire
	Médiation des pairs
	Médiation des ressources matérielles

Tableau 6. – Les éléments du cadre de référence utilisés dans l'analyse des données

Nous tenons à préciser d'emblée que les observations exploratoires ont été réinvesties dans les entretiens semi-dirigés (p. ex., précision des questions à poser), mais n'ont pas été utilisées en tant que telles dans l'analyse des données. Nous avons ainsi adopté une posture socioconstructiviste, mais sans observations, nous nous sommes basées que sur les perceptions des personnes participantes. Cela dit, nous n'avons pas pu mobiliser la théorie socioconstructiviste de notre cadre de référence autant que nous l'aurions souhaité dans l'analyse des résultats puisque les outils de collecte de données ne nous l'ont pas permis. Il s'agit notamment d'une limite de la recherche présentée dans la section 5.5. D'ailleurs, dans la prochaine section, nous présentons quelques considérations éthiques.

3.5 Considérations éthiques

En effet, avant de commencer la collecte de données, plusieurs considérations éthiques ont été considérées, entre autres, afin de respecter les droits et la confidentialité de l'ensemble des personnes participantes. D'abord, conformément aux exigences de l'Université de Montréal, nous avons déposé une demande de certificat d'évaluation éthique dans lequel nous avons envoyé, entre autres, les guides d'entretien et les formulaires d'information et de consentement. Nous avons

également déposé une demande auprès du CSS ciblé pour notre étude et avons obtenu l'autorisation de recruter au sein de leurs établissements. Tout au long de l'étude, nous nous sommes assurées, par exemple, que l'ensemble des personnes participantes comprennent leur implication et leurs droits. Nous avons priorisé leur confidentialité (p. ex., en leur attribuant un pseudonyme) et favorisé les principes d'éthique basés sur le respect de la dignité humaine (Fortin et Gagnon, 2016). Nous tenons également à préciser que nous connaissions trois des directions d'établissement qui ont accepté de participer à notre étude : ces contacts nous ont permis d'avoir accès plus facilement au terrain et de surmonter les limites méthodologiques présentées dans le chapitre de discussion. Afin d'assurer la confidentialité des personnes participantes, nous ne nommerons pas le nombre d'écoles ayant participé.

Chapitre 4 – Résultats

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats par études de cas en nous basant sur les données collectées lors des 22 entretiens. Chaque cas de situation d'inclusion est présenté selon la perspective de l'EFIIR, d'un parent¹³, de son enseignante titulaire et d'autres membres du personnel scolaire qui sont ou ont été impliqués. En fait, l'ensemble des données dans ce chapitre représentent les points de vue subjectifs des personnes participantes.¹⁴ Nous commençons par décrire la scolarisation précédente de David, d'Anna et de Nadia, la démarche d'évaluation et d'inscription au CSS, et leur accueil à l'école. Par la suite, nous présentons les facilitateurs et les obstacles à leur situation d'inclusion nommés par les personnes participantes et continuons en présentant les recommandations à l'école, nommées par les personnes participantes, quant à leur situation d'inclusion. Dans l'optique de faciliter l'analyse des données dans le prochain chapitre de discussion, nous avons souligné quelques liens avec les principes de l'inclusion scolaire, soit positivement (+) s'ils ont été favorisés ou négativement (–) si c'était le contraire, avec les approches (p. ex., approche situationnelle), avec les paradigmes (p. ex., dénormalisation), et avec la théorie socioconstructiviste (p. ex., approche socio-historico-culturelle), présentés dans le cadre de référence. De plus, afin d'économiser de l'espace, nous avons assigné des acronymes aux personnes participantes pour chaque cas de situation d'inclusion (voir le tableau 5, section 3.3.3). Nous terminons en présentant une synthèse des résultats pour chacun des trois objectifs spécifiques de la recherche. Les résultats de ce mémoire de maîtrise sont ainsi organisés par étude de cas, soit la situation d'inclusion de David, celle d'Anna et celle de Nadia.

4.1 Étude de cas 1 : la situation d'inclusion de David

Dans cette section, nous présentons la situation d'inclusion de David comme étude de cas à l'aide du verbatim et des notes prises lors de 10 entrevues : David avec son père, son enseignante titulaire (ET1), son enseignante d'arts plastiques (EAP1), son enseignante d'art dramatique (EAD1), son enseignante d'anglais (EA1), son enseignante d'éducation physique (EEP1), la TES (TES1), l'orthopédagogue (O1), la direction adjointe (DA1) et la direction principale (DP1). Nous

¹³ Puisque les titulaires de l'autorité parentale ayant participé à notre étude étaient des parents, nous opterons pour ce terme en parlant d'elles et d'eux.

¹⁴ Nous souhaitons préciser que nous avons tenté de respecter l'écriture inclusive le plus possible dans ce chapitre, mais nous l'avons limité afin de respecter les verbatim.

commençons par décrire sa scolarisation précédente, la démarche de son inscription et de son évaluation à l'école québécoise, et son accueil. Nous documentons ensuite les facilitateurs et obstacles à sa situation d'inclusion tels qu'ils ont été nommés par les personnes participantes. Nous présentons après des recommandations destinées à l'école nommées par les personnes participantes pour favoriser sa situation d'inclusion. Nous terminons avec une synthèse des résultats pour chaque objectif spécifique de la recherche.

4.1.1 Scolarisation précédente de David

Lors de notre entrevue, David et son père ont commencé par décrire sa scolarisation précédente. En fait, David avait terminé sa dernière année du primaire en Côte d'Ivoire et avait réussi l'examen d'entrée à l'école secondaire avant d'immigrer. Il n'avait qu'un seul groupe classe par niveau, et il se comptait parmi 36 élèves. Il n'avait qu'une seule personne enseignante. David a suivi un cours de mathématiques, de géographie, de français, d'histoire et de sciences. Il a expliqué qu'il n'a jamais utilisé d'ordinateur à l'école et qu'il n'avait pas de cours d'anglais. Dès son arrivée au Québec, une démarche d'inscription à l'école et d'évaluation de ses compétences a eu lieu, présentée dans la section qui suit.

4.1.2 Démarche d'inscription et d'évaluation des compétences de David

La première étape de cette démarche fut un rendez-vous, programmé rapidement à l'arrivée avec le CSS, afin d'évaluer les compétences de David. Ce dernier a raconté n'avoir effectué qu'une évaluation langagière à l'oral, à l'écrit et en lecture et c'était, selon lui, une évaluation normale. Il a été placé en classe ordinaire en 6^e année. Pendant notre entretien, le père a expliqué que les ressources éducatives du CSS lui ont justifié leur choix puisque David était nouvellement arrivé et ne maîtrisait pas encore le système scolaire québécois : « ça risque de les fatiguer parce qu'il y a des matières qu'ils n'ont jamais vues qui se retrouvent l'autre côté, et ça risque de peser sur eux ». Il a donc été d'accord avec la décision du CSS pour tous ses enfants, car elle était logique et « ça leur permet de pouvoir rentrer dans le niveau, avoir la bonne connaissance, la bonne base, et quand ils vont progresser, après ça va aller très vite pour eux ». Selon lui, lorsque des pédagogues conseillent un certain niveau, il faut essayer de suivre. David a également été d'accord avec cette

décision, car il a constaté qu'il y avait des notions, par exemple, en français qu'il n'avait pas encore étudiées qui lui seraient utiles dans ses études secondaires.

David n'a pas pu être inclus dans son école de quartier, contrairement à son petit frère, par manque de place en 6^e année. Selon la direction adjointe de son école, la secrétaire a reçu l'évaluation langagière et le classement recommandé. Elle l'a consulté ensuite afin de le confirmer, et dans son cas, la décision était très claire, à son avis. Elle a choisi la classe de 6^e année qui avait de la place et l'enseignante titulaire qui pouvait lui fournir le soutien nécessaire. Celle-ci a été rencontrée pour lui annoncer l'arrivée de David. Selon la direction adjointe, les autres membres du personnel scolaire l'ont appris par un courriel envoyé par la secrétaire et ont reçu une nouvelle liste de groupe classe. Toutefois, selon l'enseignante titulaire, c'est plutôt elle qui a prévenu ses collègues. Aucune personne du corps enseignant n'a consulté l'évaluation langagière de David. L'ensemble du personnel scolaire était d'accord avec son classement. Quelques semaines se sont écoulées entre l'évaluation au CSS et le premier jour d'école de David : il a commencé à la fin novembre afin de s'installer et son père a mentionné que tout s'était bien passé. Nous présentons notamment l'accueil de David à l'école dans la prochaine section.

4.1.3 Accueil de David à l'école

Lorsque la direction adjointe a confirmé le classement de David, la secrétaire de l'école a convoqué les parents et leur fils à l'école. D'abord, le père de David a expliqué avoir été accueilli par la secrétaire et ensuite, l'enseignante titulaire est venue les saluer à l'entrée principale. Selon lui, elle a « vraiment été dans la joie de le voir » et « du coup, ça a transmis de façon instantanée, vraiment un bon rapport, et la confiance, l'intégration, l'amour à cet enfant de pouvoir vraiment aimer l'école ». Le père l'a décrite comme joviale et souriante. Elle l'a présenté aux autres élèves et ayant remarqué qu'il aimait s'exprimer, elle l'a invité à discuter de son parcours scolaire avec le groupe classe. David a partagé que c'était un bon accueil : le groupe classe lui avait écrit un message de bienvenue au tableau, et les élèves l'invitaient à participer aux activités. Selon le père de David, « tout, tout, tout fonctionnait, ce déroulait tranquillement ».

Avant son arrivée, son enseignante titulaire a expliqué avoir préparé le groupe classe. Ayant plusieurs EII qui ont vécu des parcours similaires, elle les a invité-es à en discuter et a mis de

l'accent sur ce que David pourrait ressentir à son arrivée afin qu'elles et ils soient empathiques et vigilants. De plus, après quelques jours, son enseignante titulaire a réalisé que la famille n'avait pas été mise en contact avec l'ICSI de l'école puisque David n'avait pas passé par la classe d'accueil. Elle a donc fait les démarches pour les mettre en lien. Elle a aussi appelé les parents de David pour répondre à leurs préoccupations et a pu éclaircir quelques éléments du PFEQ. Plusieurs facilitateurs à la situation d'inclusion de David, incluant cette communication école-famille, ont justement été nommés et nous les présentons dans les lignes qui suivent.

4.1.4 Facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes

Dans cette section, nous présentons les facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes. Nous les avons regroupés en fonction de la manière dont ils ont été nommés, c'est-à-dire s'ils faisaient référence aux caractéristiques de David et à son parcours, à ses parents, au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué dans sa situation d'inclusion, ou à ses pairs. Nous avons également noté dans les tableaux qui suivent certains liens entre les facilitateurs et les principes de l'inclusion scolaire, les approches adoptées, les paradigmes dans lesquels les propos s'inscrivaient et la théorie socioconstructiviste, dans l'optique de faciliter l'analyse des résultats dans le prochain chapitre de ce mémoire de maîtrise.

4.1.4.1 Relatifs aux caractéristiques de David et à son parcours

Dans cette section, nous présentons cinq facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours (voir le tableau 7).

Facilitateurs relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	Nommés par ¹⁵ :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Sa maîtrise du français	EAD1, EAP1, O1, DA1	Démocratie et humanisme +	-	-
Sa curiosité et sa motivation	EA1, EAP1, EEP1, ET1, O1, DA1	Démocratie et humanisme +	Paradigme de normalisation	-
Sa capacité d'adaptation	DA1	Démocratie et humanisme +	-	-
Sa capacité de mémorisation	ET1	Démocratie et humanisme +	-	-
Ses habiletés motrices	EEP1, ET1, EA1	Démocratie et humanisme +	-	-

Tableau 7. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **sa maîtrise du français**. Son enseignante d'art dramatique a expliqué qu'il avait un vocabulaire riche et articulait bien. Son enseignante d'arts plastiques a ajouté « qu'il connaît bien la langue, ça, c'est clé » et qu'il comprenait donc bien les consignes. L'orthopédagogue a nommé qu'il maîtrisait bien le français oral et avait un très bon vocabulaire, donc il aidait souvent ses pairs à définir des mots. La direction adjointe a aussi nommé la maîtrise du français comme facilitateur à sa situation d'inclusion.

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **sa curiosité et sa motivation**. Son enseignante d'anglais a expliqué qu'il n'abandonnait jamais et n'adoptait pas une attitude « je-m'en-foutisme ». Son enseignante d'arts plastiques a ajouté qu'il ne se décourageait pas. Son enseignante d'éducation physique a aussi mentionné qu'il était motivé et voulait réussir. Il n'était pas craintif ni timide, alors il ne craignait pas d'essayer. Son enseignante titulaire a expliqué qu'il était « dans l'optique de : je vais prendre tout ce que je peux pour m'améliorer ». Elle le trouvait positif et volontaire à utiliser tous les

¹⁵ Les personnes participantes sont nommées dans l'ordre présenté dans le texte.

services à sa disposition. Elle croyait qu'il était proactif et exprimait ses difficultés, au besoin. L'orthopédagogue a également nommé que David n'était pas gêné, donc « ça l'aide déjà » et il se débrouillait très bien. La direction adjointe a aussi mentionné que David était « studieux, à son affaire, très responsable » et avait déjà de bonnes méthodes de travail. Selon elle, David est « comme un cas un peu exemplaire, dans le sens où ça se passe globalement super bien ». Son enseignante titulaire a ajouté « qu'il cadre bien avec les attentes du système ».

Un troisième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **sa capacité d'adaptation**. Selon la direction adjointe, David avait des « qualités intrinsèques là, personnelles à lui » qui faisaient en sorte qu'« il est capable de jongler même si c'est pas facile ». Il réussissait à garder sa couleur et à s'affirmer : « il parlait, il prenait sa place, il interagissait là, il était pas effacé là ».

Un quatrième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **sa capacité de mémorisation**. Selon son enseignante titulaire, David avait de la facilité à retenir des « choses plus techniques », telles que des calculs, des formules mathématiques et l'orthographe des mots : « quelque chose dans lesquelles il y a vraiment des procédures très simples, tu sais, des étapes très simples ».

Un cinquième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **ses habiletés motrices**. Bien qu'il ne connaissait pas tous les sports enseignés (p. ex., tennis), David a été capable de performer dans la moyenne, selon son enseignante d'éducation physique. Il se faisait donc choisir par ses pairs lors des choix d'équipes parce qu'il avait de bonnes habiletés physiques. Son enseignante titulaire et son enseignante d'anglais croyaient également que ses talents dans les sports avaient beaucoup facilité sa situation d'inclusion au sein du groupe de garçons.

4.1.4.2 Relatifs aux parents de David

Dans cette section, nous présentons un facilitateur à la situation d'inclusion de David nommé par les personnes participantes et relatif à ses parents (voir le tableau 8).

Facilitateurs relatifs à ses parents	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
L'importance attribuée à ses études par ses parents	EA1, EAP1, ET1, DA1	-	-	Médiation des parents

Tableau 8. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses parents

Ce facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **l'importance attribuée à ses études par ses parents**. Selon son enseignante d'anglais, « il y a aussi l'aspect que il vient de la Côte d'Ivoire, puis là, l'éducation est primordiale, est importante ». Son enseignante d'arts plastiques a aussi mentionné qu'elle réussissait à motiver David à améliorer son travail en lui rappelant l'importance de produire un travail dont sa mère et son père seraient fiers : « c'est aussi le travail de la maison et on le voit ». Son enseignante titulaire a également raconté qu'elle aimait que les parents de David fassent un suivi de ses apprentissages à la maison. Quand elle envoyait une évaluation, par exemple en lecture, à la maison, elle avait remarqué que la mère et le père la refaisaient avec lui en suivant ses rétroactions écrites : « fait que ça, ça l'aide encore plus parce que là il est un à un avec ses parents pendant peut-être une fin de semaine, ils prennent le temps ». Elle a aussi noté que ses parents l'encourageaient à profiter des services offerts par l'école, tels que l'orthopédagogie, donc c'était « vendu de façon très positive » à la maison. À la suite de leur première rencontre, elle a eu l'impression que les parents voulaient s'adapter et « prendre les conventions du pays d'accueil », et n'« avaient rien de négatif à dire » par rapport au système canadien. En effet, elle a nommé que la perception très positive du parcours migratoire des parents a facilité sa situation d'inclusion. De plus, leurs attentes élevées pour son avenir « va peut-être être un moteur qui va le propulser parce que lui, bon il répond bien aux interventions ». La direction adjointe a aussi constaté que la mère et le père de David le soutenaient et étaient impliqués.

4.1.4.3 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Dans cette section, nous présentons sept facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué (voir le tableau 9).

Facilitateurs relatifs au personnel scolaire	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Le soutien du personnel scolaire	David, O1, ET1, EA1, EAP1, EEP1, EAD1	Équité +	-	ZPD; médiation du personnel scolaire
Son enseignante titulaire	Père de David, EA1, EEP1, TES1, DA1, DP1	Équité +; justice sociale +; démocratie et humanisme +	-	Approche socio-historico-culturelle
La gestion de classe de son enseignante titulaire	ET1, DP1	Justice sociale +; démocratie et humanisme +	-	-
Le temps supplémentaire pour terminer les évaluations	David	Adaptation réciproque +; équité +	-	-
Les ateliers en orthopédagogie pour travailler la fluidité en lecture	David, ET1	Équité +	-	Médiation du personnel scolaire
La communication entre les membres du personnel scolaire	EAP1	Démocratie et humanisme +	-	-
La communication entre l'école et son père	Père de David, ET1	-	-	-

Tableau 9. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien du personnel scolaire**. David aimait se faire féliciter par les adultes de l'école. En fait, l'orthopédagogue a expliqué que le fait de lui démontrer qu'elle croyait en lui l'amenait à croire en lui-même. Selon David, lorsque quelqu'un lui expliquait un terme en français, par exemple, il comprenait et se sentait capable de poursuivre la tâche seule. Son enseignante titulaire a nommé qu'il venait souvent la voir : « c'est vraiment fantastique de voir ça quand même, cette capacité de s'exprimer ». En français, puisqu'il absorbait beaucoup les informations et les explications, il était en mesure d'appliquer ses conseils et de progresser à force de travailler. En mathématiques, David a aussi remarqué qu'il réussissait lorsque quelqu'un lui expliquait une situation problème une fois et en refaisait une qui était similaire. Il a ajouté que c'était parfois difficile, mais après un certain temps, les tâches devenaient plus faciles. En effet, son enseignante titulaire a ajouté que David était capable d'appliquer ce qu'elle lui enseignait (p. ex., l'aire). En raisonnement de situations problèmes, par exemple, il avait plus de facilité puisqu'elles étaient courtes : son enseignante titulaire pouvait « lui donner quelques indices, le guider un peu, puis il [allait] se débrouiller ». Son père a aussi exprimé que son enseignante titulaire s'efforçait de lui donner des explications qu'il comprendrait et lui donnait également beaucoup d'exercices pour qu'il s'entraîne. En anglais, David a mentionné qu'il comprenait davantage lorsque son enseignante lui traduisait les mots en français : il les reconnaissait plus facilement par la suite dans d'autres contextes. Elle insistait justement sur le fait que David lui réponde minimalement en français pour démontrer sa compréhension. En arts plastiques, son enseignante a constaté qu'il se corrigeait et s'améliorait à la suite de ses rétroactions. En éducation physique, son enseignante a aussi précisé qu'elle ne le laissait pas « bloqué » longtemps, car elle savait qu'il avait le potentiel de s'améliorer. En art dramatique, son enseignante a remarqué qu'« il s'ouvre puis il s'exprime très bien » auprès d'elle.

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **son enseignante titulaire**. Son père a mentionné qu'il aimait beaucoup l'enseignante titulaire de David parce qu'elle était « très, très excellente » et prenait soin de lui. Selon l'enseignante d'anglais, il s'agissait d'une personne extraordinaire qui avait beaucoup d'expérience. Elle réagissait lorsqu'elle observait un conflit et s'assurait de soutenir David. Son enseignante d'éducation physique croyait également que son enseignante titulaire avait créé un bon lien avec David dès le début. La TES a aussi exprimé que l'enseignante titulaire était « la prof que

tout le monde aimerait avoir ». Elle l'a décrit comme une personne « *top* » et « bienveillante ». La direction adjointe a mentionné que David était super bien accompagné puisque son enseignante titulaire était géniale et merveilleuse :

Elle l'a pris avec, ben, en tout cas, pas de préjugés, pas de de préconceptions. Puis si elle en a des biais, ben, elle est capable de les identifier, puis de les nommer, puis de s'en rendre compte ou en tout cas, de considérer qu'elle en a peut-être. Elle est très, très ouverte, très curieuse de la réalité de l'élève. Elle voulait le connaître. Elle est sensible à son bagage, son histoire, son vécu, le connaître, lui. Puis elle démontre un intérêt aussi envers son bagage culturel, puis expérientiel.

Elle l'accompagnait, ce qui facilitait son adaptation. Elle se préoccupait de ses relations sociales et mettait en place des conditions optimales. En effet, pendant notre entretien, l'enseignante titulaire a reconnu qu'elle avait parfois « des préjugés là-dedans, mêlés dans tout ça », surtout lorsqu'elle émettait des hypothèses quant à la scolarisation précédente de David. Selon la direction adjointe, elle était à l'écoute de ses besoins. Elle ne se sentait pas menacée ou défensive lorsqu'il partageait des différences culturelles. Elle l'encourageait à partager ses idées avec le groupe classe. Puis, la direction principale a nommé que l'enseignante titulaire se préoccupait de son bien-être et mettait en place des conditions pour qu'il se tisse des liens d'amitié avec ses pairs. Selon elle, son enseignante titulaire était excellente, elle avait confiance en son jugement.

Un troisième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **la gestion de classe de son enseignante titulaire**. Son enseignante titulaire a mentionné qu'elle mettait « beaucoup, beaucoup d'énergie dans les relations » entre les élèves. Au moment de notre entrevue, elle a expliqué que le groupe classe avait une belle cohésion. Elle a dû toutefois développer l'empathie de chaque élève tous les jours :

Il y a tout un climat de classe que moi je mets en place là au courant de l'année qui fait que je pense qu'il y a beaucoup, malgré qu'il y a encore des... Ils sont pas toujours respectueux les uns envers les autres, tu sais, aux récréations, tout ça, il y a des affaires qui se passent, mais tout le monde dans la classe, tu sais, est très respectueux, puis c'est ça. Moi, je travaille beaucoup l'empathie, puis je mets beaucoup en valeur aussi les élèves qui parlent.

Elle a également mentionné qu'elle enseignait les valeurs aux élèves, par exemple, à l'aide de sketchs en début d'année.

Puis tu sais, j'en parle beaucoup, puis je pense que c'est ça qui installe un climat vraiment d'ouverture à la diversité, puis d'empathie aussi, face des uns face aux autres par rapport à ce qu'on vit, puis ce qu'on est, puis tout ça.

La direction principale considérait justement l'empathie comme la valeur la plus importante en éducation et soutenait qu'elle devait être enseignée puisqu'elle « n'est pas donnée à tout le monde ».

Un quatrième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **le temps supplémentaire pour terminer les évaluations**. Par exemple, David a expliqué qu'il réussissait quand son enseignante titulaire lui permettait de les poursuivre pendant les périodes de récréation et de dîner.

Un cinquième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **les ateliers en orthopédagogie pour travailler la fluidité en lecture**. David avait l'impression d'être meilleur : « un jour, on m'a demandé de lire dans l'univers social et comme j'ai lu sans bégayer, j'ai vu que j'ai fait du progrès ». Son enseignante titulaire a également constaté qu'il a bénéficié d'une aide plus personnalisée qu'elle jugeait ne pas être en mesure de lui offrir en classe.

Un sixième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **la communication entre les membres du personnel scolaire**. Selon l'enseignante d'arts plastiques, les membres de l'équipe-école travaillaient ensemble et communiquaient. Par exemple, quand David ne se concentrait pas suffisamment sur les tâches demandées à sa table avec ses pairs, elle a parlé avec son enseignante titulaire afin de mieux intervenir auprès de lui.

Un septième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **la communication entre l'école et son père**. Selon ce dernier, le personnel scolaire envoyait rapidement un courriel lorsqu'il y avait un souci concernant David, et puisqu'il était habile avec les outils technologiques, il pouvait réagir facilement. L'enseignante titulaire a également expliqué avoir l'impression que les parents collaboraient avec elle, entre autres pendant leurs rencontres et dans le suivi des devoirs, des leçons et des évaluations.

4.1.4.4 Relatifs aux pairs de David

Dans cette section, nous présentons trois facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs (voir le tableau 10).

Facilitateurs relatifs à ses pairs	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Le soutien des pairs	David, EA1, EAP1, EAD1	Équité +	-	Médiation des pairs
Son acceptation par les pairs dans le groupe classe	ET1, EA1, EAP1, EEP1, TES1, David, DA1	Justice sociale +	-	-
La présence d'élèves empathiques dans le groupe classe	ET1	Justice sociale +; démocratie et humanisme +	Approche déficitariste	-

Tableau 10. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien des pairs**. David a expliqué qu'il avait l'occasion de demander de l'aide à ses pairs lorsque son enseignante titulaire était occupée. Dans son cours d'anglais, son enseignante a expliqué qu'elle le jumelait avec des élèves ayant de meilleures aptitudes en anglais puisqu'il avait besoin d'aide. Dans son cours d'arts plastiques, son enseignante a observé que David écoutait et observait beaucoup ses pairs. Dans son cours d'art dramatique, son enseignante a raconté que si elle réussissait à bien les encadrer, David et ses coéquipiers faisaient un super bon travail.

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **son acceptation par les pairs dans le groupe classe**. Son enseignante titulaire a décrit une situation lorsque David avait reçu un petit cadeau de la part d'une élève dans la classe qui avait confirmé, selon lui, le fait qu'il soit accepté dans le groupe. Selon elle, « [c'était] un gars vraiment sensible et charmant ». La TES a également noté qu'il « a un très, très grand cœur ». Elle avait l'impression qu'il se sentait bien à l'école et avait « souvent un sourire au visage ». Son

enseignante d'anglais a expliqué qu'il était soutenu par ses pairs lorsqu'il éprouvait des difficultés. Selon elle, il « *fit* dans le décor » et était toujours inclus lors des travaux d'équipe. Son enseignante d'arts plastiques a aussi mentionné qu'il a été bien accueilli par ses pairs. Quand il est entré dans son local la première fois, il a tout de suite été invité par d'autres à s'asseoir à leur table. Selon elle, « il a compris qu'il faisait partie de la classe » et qu'il « [était] comme les autres ». Son enseignante d'éducation physique a constaté qu'il était capable de bien s'adapter et d'apprendre rapidement lorsqu'il se retrouvait avec des coéquipières et coéquipiers ayant un leadership positif. Il s'intégrait bien aux équipes et essayait à son tour de mener. La TES a mentionné que David s'était lancé dans le milieu et avait créé des liens d'amitié facilement et rapidement. David a aussi nommé qu'il avait « beaucoup, vraiment beaucoup, une tonne d'amis » en 6^e année, et même des connaissances en 5^e année. En fait, la direction adjointe l'a décrit comme sociable.

Un troisième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **la présence d'élèves empathiques dans le groupe classe**. Selon son enseignante titulaire, certains de ses pairs « ont peut-être un peu cette fibre-là, un peu, qu'ils partagent avec [elle], de sensibilité aux autres et tout ». Elles et ils l'aidaient donc à construire une belle cohésion de groupe. Elle a trouvé ça intéressant

De voir qu'il y en a qui viennent compenser un peu aussi, puis qui sont vraiment empathiques à la cause du nouveau, puis qui vont lui fournir des papiers, ou qui vont peut-être en prendre soin un peu là, tu sais. C'est beau de voir ça.

Au total, 16 facilitateurs à la situation d'inclusion de David ont été nommés par les personnes participantes, soit cinq en lien avec ses caractéristiques et son parcours, un en lien avec ses parents, sept en lien avec le personnel scolaire qui est ou a été impliqué, et trois en lien avec ses pairs. Cela dit, dans la section suivante, nous présentons les obstacles à la situation d'inclusion de David.

4.1.5 Obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes

Dans cette section, nous présentons les obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes. Nous les avons regroupés en fonction de la manière dont ils ont été nommés, c'est-à-dire s'ils faisaient référence aux caractéristiques de David et à son parcours, au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué dans sa situation d'inclusion, ou à ses pairs.

Nous avons également noté dans les tableaux qui suivent certains liens entre les obstacles et les principes de l'inclusion scolaire, les approches adoptées, les paradigmes dans lesquels les propos s'inscrivent et la théorie socioconstructiviste, dans l'optique de faciliter l'analyse des résultats dans le prochain chapitre de ce mémoire de maîtrise. Aussi, bien que nous documentions des obstacles, certains liens avec les principes de l'inclusion scolaire ont été notés dans les tableaux comme étant positifs (« + ») compte tenu de la perception des personnes participantes ou des réalités rapportées. Par exemple, David a rencontré des difficultés avec des tâches nécessitant une analyse de haut niveau : l'enseignante titulaire a expliqué que certaines évaluations ne lui permettaient pas de démontrer son plein potentiel (« adaptation réciproque – »), néanmoins elle tenait à respecter son rythme et à lui offrir du temps (« adaptation réciproque + »), donc ses propos s'inscrivaient dans le paradigme de dénormalisation.

4.1.5.1 Relatifs aux caractéristiques de David et à son parcours

Dans cette section, nous présentons sept obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours (voir le tableau 11).

Obstacles relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Sa fluidité en lecture	David, ET1, O1	Équité +	-	Médiation du personnel scolaire
Sa scolarisation précédente en mathématiques	Père de David, David, ET1	Équité +; démocratie et humanisme +	Approche situationnelle	Approche socio-historico-culturelle; ZPD; médiation du personnel scolaire
Les tâches nécessitant une analyse de haut niveau	ET1, DA1, David	Adaptation réciproque + et –	Approche situationnelle; paradigme de dénormalisation	Approche socio-historico-culturelle
La différence entre les consignes et les explications au Québec et en Côte d'Ivoire	Père de David, ET1, DA1	Adaptation réciproque –	Approche situationnelle	Approche socio-historico-culturelle
Le fait qu'il n'ait pas encore appris la base en anglais	EA1	Équité +	Approche situationnelle; paradigme de dénormalisation	-
Le fait qu'il ne demande pas de l'aide à l'adulte dans certains cours	EA1, EAD1, EEP1	Adaptation réciproque +	-	ZPD; médiation du personnel scolaire
Le fait qu'il soit inclus en cours d'année	ET1, O1	Justice sociale –; adaptation réciproque	Paradigme de normalisation	-

Tableau 11. – Les obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours

Un premier obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **sa fluidité en lecture**. Selon David, il avait tendance à bloquer sur certains mots ou lisait « la » au lieu de « le », par exemple. Son enseignante titulaire avait également remarqué quelques défis en lecture : il décodait bien les mots et respectait sa ponctuation, mais avait de la difficulté avec la fluidité. Elle a expliqué que ses difficultés se situaient plutôt « au niveau, soit de l'analyse de l'information, encore là, soit du style de questions ». Elle l'avait donc inclus dans le prochain bloc d'ateliers d'orthopédagogie afin de lui donner un « coup de pouce » dans « cette mise à jour ».

L'orthopédagogue a nommé qu'il ne lisait pas aussi rapidement que les autres élèves, mais qu'elle ne suspectait pas de dyslexie ni de dysorthographe.

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **sa scolarisation précédente en mathématiques**. Le père de David a expliqué que certaines expressions étaient différentes de ce qu'il avait connu auparavant. David pouvait donc mobiliser une explication distincte, mais se rendait néanmoins au même résultat. David a ensuite ajouté que son enseignante lui permettait d'utiliser ces méthodes et lui a donné l'occasion une fois de faire une démonstration auprès de ses pairs. Toutefois, il a été encouragé à mobiliser le calcul conventionnel enseigné au Québec puisqu'il était considéré comme moins énergivore selon son enseignante titulaire. De plus, David a mentionné qu'il y avait encore des notions qu'il ne maîtrisait pas (p. ex., la droite numérique). Selon son enseignante titulaire, « ce qui [était] plus difficile pour lui, [c'était] tout le raisonnement ». Elle a remarqué qu'il maîtrisait bien le calcul mental et le concept du nombre, mais suspectait qu'il n'avait jamais abordé les mathématiques en tant que résolution de situations problèmes. Selon elle, il n'était pas encore capable de les compléter sans son accompagnement : « c'est juste si je lui prends pas la main là, tu sais, pour écrire là, tu sais, c'est parce qu'il y a beaucoup d'informations à gérer ».

Un troisième obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **les tâches nécessitant une analyse de haut niveau**. Par exemple, David avait de la difficulté en lecture, selon son enseignante titulaire : « lire un texte puis répondre à des questions qui demandent un peu d'analyse là, tu sais, d'inférence, c'est plus difficile ». Il avait aussi de la difficulté en écriture, bien qu'il s'améliorait : « quand il est arrivé là, il écrivait avec aucune lettre majuscule, aucun point ». Son enseignante titulaire avait aussi l'impression qu'il n'avait jamais été amené à critiquer à un texte auparavant. La direction adjointe a également ajouté qu'il y avait « des trous au niveau académique », c'est-à-dire qu'« il y a des éléments qu'il a clairement jamais vus dans ces années d'études en Côte d'Ivoire ». Son enseignante titulaire a remarqué qu'il avait aussi un peu une lenteur d'exécution et avait besoin de temps supplémentaire pour accomplir des tâches. Toutefois, malgré ces difficultés, elle n'avait pas l'impression que David avait un trouble d'apprentissage :

Il y a peut-être aussi une espèce de disponibilité intellectuelle aussi qui peut être un peu perturbée là, tu sais, enfin comme une espèce de surcharge là, tu sais, parce qu'il y a beaucoup de nouvelles choses à gérer en même temps-là.

De plus, bien qu'il maîtrisait le français, elle a expliqué que certaines tâches ne lui permettaient pas de démontrer son plein potentiel. Selon elle, David devait « se mettre à jour » et avait donc besoin de temps : « moi, je me dis ben, tu sais, donnons-nous 2 ans là avant de compléter cette mise à jour-là au moins là ». Cela dit, cette enseignante titulaire a précisé que ce « mise à jour » ne voulait pas dire que le niveau au Québec était supérieur. C'est notamment pour cela qu'elle a décidé de ne pas mettre de notes finales à son premier bulletin au Québec dans les matières scolaires qu'il n'avait pas réussies. Elle a aussi nommé que sa progression ne serait « pas quelque chose qui est en ligne droite » : en fait, David s'adaptait à son propre rythme et elle sentait le besoin de le respecter. David a aussi nommé avoir de la difficulté à réaliser des travaux qui impliquaient plusieurs tâches à compléter simultanément. Par exemple, il avait de la difficulté à réussir les dictées et les tests de contrôle parce que « si t'as bien appris ta conjugaison, comme quand tu fais la dictée, tu pourras pas, tu seras tellement occupé de ne pas faire de fautes dans la dictée que tu peux un peu oublier ».

Un quatrième obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **la différence entre les consignes et les explications au Québec et en Côte d'Ivoire**. Selon son père, David se fatiguait puisqu'il devait beaucoup s'adapter à la manière de faire les choses au Québec. Son père a notamment discuté des différences avec David et avec son enseignante titulaire : « il y a des théories que nous, on nous a enseignées en tant que francophones, mais ici, ce n'est pas la même explication ». Son enseignante titulaire a ajouté que David avait notamment remarqué que le style des évaluations était différent de ce qu'il avait connu auparavant. La direction adjointe a également nommé qu'il y a

Plein de situations où on voit qu'il vient d'une autre culture, on voit qu'il a un autre bagage, puis qu'il est en train de gérer ça, les différences culturelles, puis de s'adapter, puis de comprendre le système, puis tout ça. Puis il arrive des situations où il y a soit des frictions ou des incompréhensions.

Un cinquième obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **le fait qu'il n'ait pas encore appris la base en anglais**. Son enseignante d'anglais a expliqué qu'il n'avait pas vu ce que les autres avaient déjà étudié dans les années auparavant. Il avait de la

difficulté à s'exprimer autant à l'écrit qu'à l'oral, et à comprendre le sens des phrases. Quoiqu'elle l'encourageait à adopter de bonnes stratégies (p. ex., s'exprimer avec des phrases très simples et courtes), elle avait l'impression qu'il se sentait frustré. Elle a mentionné qu'il était préoccupé par ses résultats académiques dans son cours. Elle lui a expliqué qu'il ne passerait peut-être pas en écriture, puisque la syntaxe est toujours difficile, mais a précisé que c'était normal puisque « [c'était] quelque chose qui arrive vers la fin ». Elle a ajouté qu'elle ne serait « jamais capable de couler un élève qui fait des efforts ».

Un sixième obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **le fait qu'il ne demande pas de l'aide à l'adulte dans certains cours**. Son enseignante d'anglais a précisé qu'il fournissait des efforts, mais ne venait pas lui poser des questions puisqu'il était gêné. Son enseignante d'art dramatique a constaté le même comportement dans son cours : « Je pense que s'il a besoin d'aide, il va pas le dire nécessairement. Ça, ça va être à travailler. Faut que j'aïlle, faut que ça soit moi. » Son enseignante d'éducation physique a aussi nommé qu'il ne venait pas lui demander de l'aide.

Un septième obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **le fait qu'il soit inclus en cours d'année**. Selon son enseignante titulaire, le train roulait déjà à grande vitesse, alors il devait le suivre. L'orthopédagogue a ajouté qu'il a manqué la fête de début d'année qui avait présenté la thématique de l'année aux élèves et aurait pu se sentir exclus si les autres en parlaient.

4.1.5.2 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Dans cette section, nous présentons trois obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué (voir le tableau 12).

Obstacles relatifs au personnel scolaire	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
La rigidité du PFEQ	ET1, EAD1	-	Paradigme de normalisation	-
La charge de la tâche enseignante	ET1, DA1, O1	Adaptation réciproque –	-	-
Le flot d'inscriptions d'EII pendant l'année	DA1, DP1	Adaptation réciproque –	-	-

Tableau 12. – Les obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Un premier obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **la rigidité du PFEQ**. Son enseignante titulaire a beaucoup parlé de son souhait de sortir du cadre « restreignant » et « académique » de la classe ordinaire de 6^e année. Elle a nommé que l'évaluation était rigide et qu'elle avait l'impression d'avoir moins de latitude pour les EII comparativement en classe d'accueil. L'enseignante d'art dramatique a ajouté que le personnel scolaire avait besoin de créer davantage des liens entre les matières et sortir de ce cadre rigide.

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **la charge de la tâche enseignante**. Son enseignante titulaire se sentait « un peu dépassée ». Par exemple, elle n'a pas consulté son dossier d'élève à son arrivée par manque de temps. Elle a aussi ajouté que les directions d'école étaient « débordées ». La direction adjointe a justement mentionné que « tout repasse sur l'enseignante pour faire le rattrapage », ce qui devenait lourd pour elle. Elle a expliqué que l'école « n'a pas de mécanismes en place pour ces élèves-là », comme David. L'enseignante d'anglais a aussi expliqué qu'elle ne voyait ce dernier qu'une fois par semaine, ce qui était insuffisant : « puis c'est ça, des fois là, je m'inquiète, je cours après mon temps ».

Un troisième obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **le flot d'inscriptions d'EII pendant l'année**. La direction adjointe a mentionné avoir manqué de temps pour rencontrer les parents de David et faire un suivi, étant donné qu'il semblait

bien aller en classe. La direction principale a ajouté qu'elle accueille beaucoup d'EII par année, surtout dans les classes d'accueil, alors elle ne réussissait pas à connaître l'ensemble des nouveaux élèves. L'accueil générait des ressources humaines et du temps, donc parfois elle devait prioriser des EII avant d'autres. Elle a également précisé que, selon son mandat, les services de l'ICSI n'étaient réservés qu'aux EII en classe d'accueil : « On s'imagine qu'un élève issu du milieu francophone n'a pas les mêmes besoins qu'un élève issu de l'école. Tu vois? C'est comme... C'est biaisé. » En fait, elle a expliqué que l'école étant un point de service de classes d'accueil était une contrainte à la situation d'inclusion des EIIIR, comme David, en classe ordinaire. En fait, elle a ajouté qu'il « y a quelque chose d'autre à faire pour tous nos autres élèves, parce qu'on pense qu'ils ont pas de besoins parce qu'ils sont francophones ».

4.1.5.3 Relatifs aux pairs de David

Dans cette section, nous présentons deux obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs (voir le tableau 13).

Obstacles relatifs à ses pairs	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
La mécompréhension du français québécois de ses pairs	David, père de David	-	Approche situationnelle	Approche socio-historico-culturelle
Le fait qu'il ne se sentait pas accepté par ses pairs à son arrivée	ET1, TES1	Justice sociale –	-	-

Tableau 13. – Les obstacles à la situation d'inclusion de David nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs

Un premier obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **la mécompréhension du français québécois de ses pairs**. David a expliqué que ses pairs utilisaient des termes différents (p. ex., « à la toilette » au lieu de « aux toilettes ») et en prononçaient de façon bizarre. Il a remarqué qu'elles et ils ne faisaient pas toujours les liaisons à l'oral entre les mots. Il a aussi trouvé l'accent québécois difficile à comprendre et ne comprenait toujours pas certains mots. En effet, le père de David a mentionné que son fils n'arrivait pas à

comprendre certaines expressions, malgré sa maîtrise du français et considérait que « c'est normal » puisque c'était tout même « un changement de langue ».

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **le fait qu'il ne se sentait pas accepté par ses pairs à son arrivée**. Son enseignante titulaire a remarqué qu'il y avait eu un petit « creux » après « sa lune de miel » pendant les premiers jours. David lui a exprimé qu'il avait l'impression de ne pas avoir beaucoup d'amis comparativement à sa vie sociale en Côte d'Ivoire. Elle a expliqué « qu'il faisait son deuil » et qu'il était triste. Il s'était confié à elle que les autres élèves trouvaient qu'il jouait « sauvagement » au soccer dans la cour de récréation. Elle a ajouté que « c'est dur entrer dans des groupes », surtout « un groupe qui se suit depuis la maternelle ou presque ». La TES a également mentionné que David a trouvé ça difficile de ne pas pouvoir offrir de cadeaux à ses pairs pendant le temps des fêtes comme certains ont fait pour lui. En fait, il lui avait expliqué ne pas avoir les moyens financiers pour le faire, mais souhaitait participer tout de même à cet échange.

Au total, 12 obstacles à la situation d'inclusion de David ont été nommés par les personnes participantes, soit sept en lien avec ses caractéristiques et son parcours, trois en lien avec le personnel scolaire qui est ou a été impliqué, et deux en lien avec ses pairs. Dans la section suivante, nous résumons ces résultats qui seront analysés dans le prochain chapitre de discussion pour atteindre le premier objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise.

4.1.6 Synthèse de la situation d'inclusion de David : objectif 1

Les données collectées sur la situation d'inclusion de David seront analysées dans le chapitre suivant pour atteindre le premier objectif spécifique de ce mémoire, soit de documenter les facilitateurs et obstacles à sa situation d'inclusion dans son groupe classe ordinaire du primaire. Au total, 16 facilitateurs et 12 obstacles ont été nommés par les personnes participantes (voir le tableau 14). Dans la section suivante, nous présentons notamment des recommandations destinées à l'école, nommés par les personnes participantes, pour surmonter ces obstacles et favoriser la situation d'inclusion de David.

L'objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion de David
Facilitateurs
- Sa maîtrise du français
- Sa curiosité et sa motivation
- Sa capacité d'adaptation
- Sa capacité de mémorisation
- Ses habiletés motrices
- L'importance attribuée à ses études par ses parents
- Le soutien du personnel scolaire
- Son enseignante titulaire
- La gestion de classe de son enseignante titulaire
- Le temps supplémentaire pour terminer les évaluations
- Les ateliers en orthopédagogie pour travailler la fluidité en lecture
- La communication entre les membres du personnel scolaire
- La communication entre l'école et son père
- Le soutien des pairs
- Son acceptation par les pairs dans le groupe classe
- La présence d'élèves empathiques dans le groupe classe
Obstacles
- Sa fluidité en lecture
- Sa scolarisation précédente en mathématiques
- Les tâches nécessitant une analyse de haut niveau
- La différence entre les consignes et les explications au Québec et en Côte d'Ivoire
- Le fait qu'il n'ait pas encore appris la base en anglais
- Le fait qu'il ne demande pas de l'aide à l'adulte dans certains cours
- Le fait qu'il ait été inclus en cours d'année
- La rigidité du PFEQ
- La charge de la tâche de la tâche enseignante
- Le flot d'inscriptions d'EII pendant l'année
- La mécompréhension du français québécois de ses pairs
- Le fait qu'il ne se sentait pas accepté par ses pairs à son arrivée

Tableau 14. – L'objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion de David

4.1.7 Recommandations à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de David

En fait, nous avons identifié six recommandations destinées à l'école, nommées par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion de David (voir le tableau 15). Nous soulignons leurs liens avec les principes de l'inclusion scolaire, les perceptions des difficultés, les paradigmes et la théorie socioconstructiviste.

Recommandations destinées à l'école	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Suivre un protocole d'accueil officiel.	ET1, DP1	Adaptation réciproque +; équité +; justice sociale +; démocratie et humanisme +	Approche situationnelle	Approche socio-historico-culturelle
Accueillir d'abord l'enfant, et ensuite l'élève.	DP1	Démocratie et humanisme +	-	-
Ne pas tenir « pour acquis parce que c'est un enfant, puis que les parents sont francophones, qu'il va bien s'adapter ».	DP1, TES1, ET1, EA1	Démocratie et humanisme +; adaptation réciproque +	Approche situationnelle	Approche socio-historico-culturelle
Offrir un accompagnement plus individualisé quant aux matières scolaires.	ET1	Équité +	-	-
Bâtir une relation avec David.	DA1, EAD1, EEP1, DP1	Démocratie et humanisme +	-	-
Soutenir le corps enseignant à enseigner autrement.	DP1	-	-	-

Tableau 15. – Les recommandations destinées à l'école, nommées par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion de David

La première recommandation destinée à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de David, nommée par les personnes participantes, a été de **suivre un protocole d'accueil officiel**. En fait, l'enseignante titulaire a conseillé à l'école d'accompagner David et sa famille davantage pour répondre à leurs besoins : « les premiers moments-là, c'est de voir c'est quoi leurs besoins, puis les mettre en contact avec des ressources pour les aider dans leur installation ». Selon elle, l'école avait « indirectement un peu un rôle à jouer là-dedans ». Elle croyait également que l'équipe de direction devait mieux préparer l'arrivée de David, par exemple, en le présentant aux membres du personnel scolaire. Dans le même ordre d'idées, la direction principale aurait souhaité que David lui soit

présenté afin qu'il soit plus facilement reconnu dans l'école et qu'il connaisse l'équipe école. Elle a aussi proposé de libérer l'enseignante titulaire afin qu'elle puisse mener une entrevue avec les parents de David pour leur poser des questions, leur peindre un portrait du milieu scolaire et s'assurer que l'ICSI les rencontre prochainement. La direction principale a également proposé que des capsules vidéo soient créées par le CSS, si ce n'est pas déjà le cas, pour expliquer le système scolaire québécois aux parents. Elle croyait qu'un protocole d'accueil de qualité serait avantageux puisque les EFIIR comme David mobiliseraient par la suite moins de services pendant l'année scolaire et ce serait ainsi « comme une économie d'argent ». Aussi, elle a conseillé le corps enseignant « d'être à l'affût de tout comportement » et d'être à l'écoute parce qu'« on a toujours tendance à penser que l'enfant va très bien s'adapter ». Elle l'encourageait à reconnaître si David allait bien, de faire un retour sur son « intégration » après une semaine ou un mois, et de proposer des pistes d'amélioration, le cas échéant.

La deuxième recommandation destinée à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de David, nommée par les personnes participantes, a été **d'accueillir d'abord l'enfant, et ensuite l'élève**. Autrement dit, la direction principale a encouragé le personnel scolaire à se questionner sur le bien-être de David avant sa réussite académique. Elle a conseillé au corps enseignant d'apprendre à le connaître en organisant des activités et en créant un lien avec lui. Elle invitait le corps enseignant à lui demander une période de libération pour rencontrer les parents de David, au besoin : « Moi, le prof qui vient me voir : '[DP1], tu me libérerais tu une période parce que j'aimerais ça parler avec les parents?' Ben, c'est oui. »

La troisième recommandation destinée à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de David, nommée par les personnes participantes, a été de **ne pas tenir pour acquis « parce que c'est un enfant puis que les parents sont francophones, qu'il va bien s'adapter »**. En effet, la direction principale a recommandé à l'école de ne « pas mettre tous les élèves parce qu'ils sont issus de l'immigration dans le même paquet ». La TES a aussi conseillé à l'école de ne pas supposer que David serait prêt à tout dès son arrivée en classe ordinaire. Selon elle, le personnel scolaire devait être bienveillant et patient en lui donnant, par exemple, le temps de s'ajuster étant donné que son mode de vie a forcément changé. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante titulaire de David a expliqué qu'il avait potentiellement plusieurs deuils à faire. Elle a donc recommandé au personnel scolaire de rester indulgent, d'être à l'écoute et de donner du temps à David afin qu'il s'approprie

les nouvelles conventions de la société d'accueil. Elle a mentionné que « chacun arrive avec sa personnalité, ses enjeux aussi » et donc « il y a tellement de facteurs qui rentrent là-dedans », c'est-à-dire la situation d'inclusion. L'enseignante d'anglais a partagé cette opinion et a recommandé à l'école d'y aller tranquillement et doucement.

La quatrième recommandation destinée à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de David, nommée par les personnes participantes, a été de lui **offrir un accompagnement plus individualisé quant aux matières scolaires**. Par exemple, son enseignante titulaire aurait aimé recevoir un portrait plus complet de ses acquis dès le début afin qu'elle économise des semaines d'observations. Elle aurait également souhaité que la direction lui présente explicitement le dossier de David.

La cinquième recommandation destinée à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de David, nommée par les personnes participantes, entre autres la direction adjointe, a été de **bâtir une relation avec David**. Son enseignante d'art dramatique croyait que le personnel scolaire devait être à l'écoute : « il doit nous écouter, mais nous aussi, on doit être à l'écoute de ses apprentissages pour savoir s'il est vraiment bien dans ce qu'il apprend ». Elle pensait, en effet, que l'école avait beaucoup à apprendre des EFIIR, comme David. L'enseignante d'éducation physique a recommandé aussi de créer un lien avec David avant tout afin qu'il se sente en confiance. La direction principale, quant à elle, a recommandé spécifiquement à l'équipe de direction de créer un lien avec David. Selon elle, c'était sa responsabilité de connaître l'ensemble des élèves dans l'école et d'avoir un dialogue avec chacune et chacun. Bien que l'explication du fonctionnement de l'école se faisait progressivement par le corps enseignant, elle croyait que les gestionnaires avaient également une part de responsabilité dans celle-ci.

La sixième recommandation destinée à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de David, nommée par les personnes participantes, a été de **soutenir le corps enseignant à enseigner autrement**. La direction principale a expliqué que certaines personnes enseignantes étaient stressées par rapport au PFEQ, mais en les encourageant et en les soutenant, elles oseraient davantage sortir des chemins battus :

C'est d'être capable de les soutenir, d'être capables de leur ouvrir les yeux, d'être capable de leur montrer qu'on peut faire les choses différemment, puis qu'ils vont avoir

l'appui de la direction, puis que si t'essayes des choses, puis que ça fonctionne, *fine*, puis que si ça fonctionne pas, c'est pas grave, qu'on les aura essayées.

Elle leur a recommandé d'avoir du recul, à mettre ses pratiques éducatives en perspective et à se questionner sur celles-ci. Selon elle, c'était la responsabilité de la direction de prendre l'initiative puisqu'elle a les contacts des ressources éducatives au CSS :

Moi, je me dis toujours que faut que j'aie un pas de plus en avant du prof pour être capable, pour pouvoir le soutenir et d'être capable de leur dire qu'ils sont capables de venir me voir, d'être capable de venir, tu sais, d'échanger et tout.

La direction a notamment encouragé le corps enseignant à solliciter ces ressources auprès d'elle.

Dans la section suivante, nous résumons ces résultats qui seront analysés dans le prochain chapitre de discussion pour atteindre le deuxième objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise, soit de dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion de David.

4.1.8 Synthèse de la situation d'inclusion de David : objectif 2

Parmi les recommandations et les facilitateurs présentés dans les sections 4.1.4 et 4.1.7, des pratiques inclusives et socioconstructivistes ont été nommées par les personnes participantes. Nous en listons 10 nommées par les personnes participantes qui soutiennent la situation d'inclusion de David (voir le tableau 16). Ces pratiques seront discutées dans le chapitre suivant pour atteindre le deuxième objectif spécifique de la recherche. Avant, nous présentons une synthèse de la situation d'inclusion de David en lien avec l'objectif 3 de ce mémoire de maîtrise dans la prochaine section.

L'objectif 2 : dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion de David
- Élaborer et appliquer un protocole d'accueil.
- Préparer le groupe classe à l'arrivée de David.
- Accueillir l'enfant d'abord, et ensuite l'élève.
- Évaluer les compétences en mathématiques de David dès son arrivée.
- Valoriser et mobiliser de la culture de David comme ressource en classe.
- Reconnaître, valoriser et tirer parti des connaissances antérieures de David.
- Accompagner David dans la création et le maintien de liens d'amitié avec leurs pairs.
- Enseigner et développer l'empathie chez les élèves et le personnel scolaire.
- Évaluer régulièrement les pratiques éducatives.
- Communiquer, coopérer et collaborer avec les autres membres du personnel scolaire.

Tableau 16. – L'objectif 2 : dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion de David

4.1.9 Synthèse de la situation d'inclusion de David : objectif 3

À la lumière de tous ces résultats, nous pouvons analyser la situation d'inclusion de David en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire dans notre cadre de référence. Dans les lignes qui suivent, nous présentons quelques données qui mettent en lumière ces éléments clés du concept (voir le tableau 17), et poursuivons avec l'analyse de cette situation dans le chapitre de discussion.

Éléments clés de la synthèse retenue de l'inclusion scolaire
<i>La situation d'inclusion se doit :</i>
- Être un processus de transformation à la fois structurel et pédagogique.
- Être un mouvement continu et dynamique.
- Inclure l'élève dans l'environnement le plus propice à ses apprentissages et à son plein épanouissement.
- Offrir un enseignement de qualité en promouvant une flexibilité pédagogique.
- Amener l'élève à participer pleinement à sa vie scolaire et sociale.
- Éliminer toute stigmatisation : les services ségrégués, le racisme et la discrimination.
- Être inscrite dans le paradigme de dénormalisation.
- Promouvoir une approche situationnelle aux difficultés.
- Amener le personnel scolaire à collaborer.
- Compter une variété de pratiques.
- Assurer le développement optimal de l'élève dans la société.

Tableau 17. – Les éléments clés de la synthèse retenue de l'inclusion scolaire

D'abord, David se retrouve dans une école avec une direction principale qui démontre une volonté de la transformer pédagogiquement. Par exemple, elle encourage son personnel scolaire, incluant l'enseignante titulaire de David, à enseigner différemment et souhaite inscrire l'école dans un nouveau paradigme : celui de reconnaître l'enfant d'abord, et ensuite l'élève. Cela dit, la direction adjointe a nommé certaines lacunes quant à la situation d'inclusion de David, surtout au niveau de la structure de l'école :

Comme il est un élève fort, performant, ben, il tombe dans la craque, tu sais ? Il est pas vu en orthopédagogie. Il est pas sélectionné pour des services. Fait que tout repasse sur l'enseignante pour faire le rattrapage. Ça, ça peut être lourd, je pense, pour un prof. Puis on n'a pas de mécanisme en place pour ces élèves-là.

La direction principale a ajouté que ces transformations se faisaient graduellement, mettant ainsi en lumière le mouvement continu et dynamique de l'inclusion.

Au niveau des apprentissages, le discours de l'enseignante titulaire de David s'inscrivait parfois dans le paradigme de dénormalisation. Par exemple, elle trouvait que le cadre de la classe ordinaire de 6^e année était restreignant avec « les compétences, les évaluations, les examens du ministère, toute cette espèce de rigidité là », ce qui a nui par moment à la situation d'inclusion de David. Elle a néanmoins réussi à contourner cette rigidité parfois, par exemple en remplissant un bulletin partiel à l'arrivée de David : « je voulais pas mettre de notes dans le premier bulletin de David, parce que non, ça avait pas d'allure... Et donc la direction a accepté. On a mis juste les notes des matières qu'il avait bien réussi ». Elle a également adopté une approche situationnelle de ses difficultés en reconnaissant, entre autres, que David vivait une surcharge intellectuelle parce qu'il avait « beaucoup de nouvelles choses à gérer en même temps ». Elle a remis en question certaines tâches qui ne lui permettaient justement pas de démontrer son plein potentiel, selon elle, malgré sa bonne compréhension du français (p. ex., en lecture). Elle a précisé toutefois que David progressait et qu'elle n'avait donc pas « l'impression qu'il y a un trouble d'apprentissage quelconque, mais ça va prendre du temps [puisque] c'est une nouvelle approche pour lui ». Selon elle, David avait besoin de temps, soit au moins deux ans pour compléter ce qu'elle appelait une « mise à jour ».

Au niveau des relations sociales, à son arrivée, David a exprimé à son enseignante titulaire son sentiment d'isolement au sein du groupe classe. Elle l'a conseillé et l'a soutenu dans la création de

liens d'amitié, et il a fini par offrir une œuvre d'art quelques jours plus tard au groupe classe pour le remercier de l'avoir accepté :

Fait que là j'ai parlé à la classe, puis tout le monde était très attentif. Puis c'était très touchant de voir ça. Et les élèves, ils se sont mis à sa place tout de suite, puis je pense qu'ils ont compris. Puis là, [David] a montré ses soleils. Il s'est fait applaudir. Puis là : « Où tu veux les mettre ? » Il voulait les mettre derrière la porte. Puis c'est ça, ça a été vraiment un beau moment d'empathie pour tout le monde, pour les élèves qui écoutaient ça, puis pour David qui sentait qu'il avait un peu plus sa place dans le groupe.

Son enseignante titulaire a ainsi amené David à participer pleinement à sa vie scolaire et sociale, et a lutté pour éliminer toute stigmatisation. Elle s'est particulièrement assurée de développer l'empathie et l'entraide auprès de ses élèves, par exemple en mettant en valeur les idées et opinions partagées de chacune et chacun au quotidien. Selon la direction adjointe, David faisait notamment partie intégralement de l'école grâce à son enseignante titulaire qui lui donnait la place pour parler, entre autres, de sa culture et de ses expériences.

Le principe de la justice sociale est ainsi ressorti à quelques reprises lors des entretiens. Par exemple, la direction principale a beaucoup remis en question certaines pratiques et a exprimé qu'elle était en mesure, et même dans l'obligation, d'améliorer la situation d'inclusion de David en tant qu'équipe école :

Est-ce qu'on peut faire mieux ? Oui. Est-ce qu'on devrait faire mieux ? Oui. Est-ce qu'on a la capacité de faire mieux ? S'il était le seul élève qu'on a inscrit dans la semaine, on est capable de faire mieux. S'il est arrivé avec plein d'autres élèves en classe d'accueil, etc., on va prioriser, mais moi je pense qu'on est capable de faire mieux.

Aussi, la TES a nommé l'importance d'avoir de la vigilance quant à l'effort et le temps nécessaire pour inclure David. Dans le même ordre d'idées, son enseignante titulaire a notamment expliqué avoir préparé son groupe classe à son accueil :

Puis on a beaucoup d'élèves qui ont vécu eux-mêmes l'intégration en classe ordinaire là, dans la classe. Fait que là, avant d'accueillir David, ben moi je les fais parler, ces élèves-là. Comme : « Ok. Il y en a qui l'ont vécu. Comment vous vous êtes sentis ? Ah, ok. Bon ben, ça veut dire que David aussi va se sentir comme ça. »

Elle se sentait « très attentionnée envers un élève comme [David] qui arrive, peu importe d'où, [parce que] c'est quand même intimidant ». C'est entre autres pour cette raison qu'elle se préoccupait de sa socialisation et le soutenait à ce niveau.

Le principe de l'équité a donc également été avancé dans les propos des personnes participantes. Le père de David, quant à lui, a aimé l'approche de l'enseignante titulaire : « elle est très, très excellente, elle prend soin des enfants [et] elle essaie de leur expliquer, de leur faire comprendre en leur donnant beaucoup d'activités ». En fait, comme mentionné dans la section 4.1.4.3, l'enseignante titulaire de David a été nommée par l'ensemble des personnes participantes comme un facilitateur à sa situation d'inclusion. Cela dit, bien que peu de mentions ont été faites quant aux adaptations concrètes effectuées de la part de l'école, nous croyons que cette enseignante titulaire en mettait assurément en place pour répondre aux besoins spécifiques de David compte tenu des louanges qu'elle a reçu à la fois de David, de son père, de ses collègues et de ses personnes employeuses. En fait, selon l'orthopédagogue, David a reçu beaucoup de soutien puisqu'il était nouveau à l'école : « on ne le connaissait pas, donc on veut lui fournir plus, puis apprendre à le connaître davantage ». Son enseignante titulaire a notamment eu recours aux services en orthopédagogie pour l'aider en lecture.

De plus, le principe démocratique et humaniste est ressorti du discours de plusieurs personnes participantes. L'enseignante d'art dramatique a nommé l'importance de « sortir des sentiers battus avec [les élèves] qui viennent d'ailleurs [parce qu'elle et ils] ont beaucoup à nous apprendre aussi ». Elle a ainsi reconnu et valorisé les forces de David et lui a donné la place pour qu'il lui enseigne à son tour. En fait, l'ensemble des personnes participantes ont reconnu l'unicité de David. La direction principale a expliqué qu'il ne fallait pas « mettre tous les élèves, parce qu'ils sont issus de l'immigration, dans le même paquet ». L'enseignante d'arts plastiques a aussi mentionné que le personnel scolaire avait avantage à montrer aux élèves que chaque personne était humaine. Selon elle, en démontrant sa propre humanité à ses élèves (c.-à-d. qu'elle avait ses forces et ses limites), elles et ils la comprenaient mieux, et vice-versa. L'enseignante titulaire de David a également valorisé son identité ivoirienne et l'a encouragé à la préserver : « [sa] mère, elle me disait : 'On a dit à David: David là, oublie ça ton identité. On oublie tout ça là. Maintenant, t'es au Canada.' », mais cette enseignante titulaire a rapidement répondu qu'il ne fallait absolument pas qu'il l'oublie.

En ce qui concerne le principe de la réciprocité du processus d'adaptation entre l'école et l'élève, l'enseignante d'art dramatique a reconnu que « c'est pas juste [du] bord [à David], c'est de [son] bord aussi que il y a du travail à faire ». Elle a nommé avoir de l'ouverture et d'être en mesure de

changer le plan de ses cours (p. ex., personnages, pièces de théâtre). Par ces propos, elle reconnaissait l'importance de l'école à s'adapter autant aux besoins de David que lui aux attentes. David a également expliqué que son enseignante titulaire lui a permis d'utiliser un calcul conventionnel appris en Côte d'Ivoire en mathématiques et l'a même invité à le présenter aux autres élèves. Son enseignante d'anglais, quant à elle, l'encourageait à formuler des phrases plus simples, malgré le niveau du groupe classe puisqu'il avait celui de débutant. Elle n'hésitait pas à lui parler en français lorsqu'il était nécessaire parce qu'« à un moment donné, il faut que tu t'assures que ta classe comprend ». Ces personnes enseignantes ont ainsi mentionné avoir recours à une variété de pratiques dans leur enseignement.

Finalement, bien que les personnes participantes adoptaient parfois un discours inscrit dans le paradigme de dénormalisation, il était d'autres fois plutôt normalisant. Par exemple, l'enseignante titulaire de David a expliqué qu'il est :

Un élève quand même à son affaire : il est travaillant, puis il est à son affaire. Fait que ça, ben les enseignants, on aime ça en général. C'est ça. Fait qu'ils cadrent bien là, tu sais, avec les attentes du système là.

Son enseignante d'anglais a également ajouté qu'il « *fit* dans le décor ». Ces propos laissent à croire que les personnes participantes s'attendaient à ce que David se conforme aux normes de l'école québécoise, ce qui va à l'encontre de l'inclusion scolaire. De plus, certaines personnes ont adopté une approche psychomédicale quant aux difficultés de David en émettant, par exemple, des diagnostics potentiels. L'orthopédagogue a expliqué qu'elle suspectait que David soit « impulsif ou hyperactif » et que « c'est peut-être ça qui nuit à ses études, où il va donner la mauvaise réponse alors que si il prenait un peu plus de temps, il l'[aurait] la réponse ».

Somme toute, la situation d'inclusion de David a été assez positive. D'ailleurs, nous discuterons davantage de celle-ci dans le prochain chapitre de ce mémoire de maîtrise. Cela dit, dans la section suivante, nous présentons les résultats de la deuxième étude de cas, soit la situation d'inclusion d'Anna.

4.2 Étude de cas 2 : la situation d'inclusion d'Anna

Dans cette section, nous présentons la situation d'inclusion d'Anna comme étude de cas à l'aide du verbatim et des notes prises lors de 6 entrevues : Anna avec sa mère, son enseignante titulaire (ET2), l'aide-enseignante (AE2), son enseignante d'art dramatique (EAD2), sa surveillante de dîner (SD2) et la TES (TES2). Nous commençons par décrire sa scolarisation précédente, la démarche de son inscription et de son évaluation à l'école québécoise, et son accueil. Nous documentons ensuite les facilitateurs et obstacles à sa situation d'inclusion tels qu'ils ont été nommés par les personnes participantes. Nous présentons, après, des recommandations destinées à l'école nommées par les personnes participantes pour favoriser sa situation d'inclusion. Nous terminons avec une synthèse des résultats pour chaque objectif spécifique de la recherche.

4.2.1 Scolarisation précédente

Lors de notre entrevue, Anna et sa mère ont commencé par décrire sa scolarisation précédente. Elles ont, entre autres, expliqué brièvement les cours qu'elle suivait. Par exemple, son cours de mathématiques ressemblait à celui au Québec, à son avis. Aussi, elle a suivi un cours d'anglais, mais ne l'avait pas pris au sérieux. Au niveau de ses relations sociales, elle a expliqué que ses ami·es étaient différentes et différents de ceux au Québec. Par exemple, elle a expliqué qu'« en Guinée, quand tu es leur ami·e, tu es leur ami·e ». Elle les aimait bien puisqu'elles et ils partageaient tout. Avant d'arriver au Québec, Anna était en 6^e année et avait réussi l'examen pour entrer à l'école secondaire. Néanmoins, dès son arrivée au Québec, une démarche d'inscription à l'école et d'évaluation de ses compétences a eu lieu, présentée dans la section qui suit.

4.2.2 Démarche d'inscription et d'évaluation des compétences d'Anna

Dès leur arrivée, la mère d'Anna a reçu de l'aide de la part d'un organisme communautaire dans leur quartier. Il l'a mis en contact avec le CSS où Anna a passé une évaluation langagière en français. En fin de compte, Anna et sa mère étaient d'accord avec son classement, c'est-à-dire la 6^e année en classe ordinaire. Sa mère trouvait notamment que sa fille comprendrait mieux dès lors le système scolaire québécois avant de changer de cycle et commencer l'école secondaire. Au niveau de l'école, son enseignante titulaire a expliqué que son placement s'est fait de façon collégiale à l'école :

C'est pas la secrétaire qui regarde les chiffres puis qui met un nouvel élève directement dans le groupe. C'est fait en concertation. Puis on évalue en fonction de ce qu'on connaît des groupes des autres, puis on en discute entre nous, effectivement.

Elle a donc eu l'occasion de consulter son dossier et son évaluation langagière. Selon elle, « c'était assez clair et net » qu'Anna serait placée en classe ordinaire en 6^e année parce qu'« elle s'exprime très, très bien en français ». Le temps écoulé entre leur arrivée au Québec et le premier jour d'école d'Anna a été environ 2 semaines. Nous présentons notamment son accueil dans son école de quartier dans la prochaine section.

4.2.3 Accueil d'Anna à l'école

La mère d'Anna a raconté avoir été accueillie par son enseignante titulaire. Anna se souvient d'être entrée dans la classe, d'avoir remarqué que l'ensemble des élèves la regardait et d'avoir été présentée par son enseignante titulaire en nommant son nom et son pays d'origine. Lors de sa toute première période de récréation, qui a eu lieu à l'intérieur, quelques filles se sont présentées à Anna, l'ont complimentée et l'ont invitée à les suivre au gymnase. Elles l'ont présentée ensuite à des élèves d'une autre classe de 6^e année. En fait, l'enseignante titulaire a expliqué que spontanément, peu importe la nouvelle ou le nouvel élève, elle le jumelle avec une ou un élève de la classe pendant une semaine. Dès son deuxième jour d'école, Anna a toutefois remarqué que ses pairs étaient plus distants avec elle, mais ne s'en est pas trop préoccupée. Lors du troisième jour, pendant une période de récréation, elle s'était sentie seule et a voulu se joindre à un groupe, mais une élève lui a dit : « non, arrête de me coller, chaque fois tu es là ». Plus tard, cette élève lui a demandé pardon. Malgré cet événement, Anna a décrit ses premiers jours d'école comme chaleureux. Tout le monde était content de l'accueillir et en général, elle a aimé l'accueil à l'école.

Son enseignante titulaire, de son côté, croit qu'« on peut se poser la question sur la façon d'intégrer les nouveaux arrivants, les nouveaux élèves ». Elle a ajouté que le déroulement se fait un peu comme : « Voici le dossier. Elle arrive demain matin. Organise-toi à avoir un pupitre. » Le jour qu'Anna est arrivée, son enseignante titulaire a été appelée à l'interphone pour venir la chercher. Elle a dû demander à quelqu'un qui passait dans le corridor de surveiller son groupe classe, et puis elle est « allée leur dire bonjour au moins, la première chose là, les accueillir un minimum ». Selon elle, bien que l'échange fût très court, elle croit qu'elle a été essentielle et importante afin qu'elle

mette un visage sur la mère, et vice-versa. Dans la section suivante, nous documentons justement les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes.

4.2.4 Facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes

Dans cette section, nous présentons les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes. Nous les avons regroupés en fonction de la manière dont ils ont été nommés, c'est-à-dire s'ils faisaient référence aux caractéristiques d'Anna et à son parcours, à ses parents ou au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué dans sa situation d'inclusion. Nous avons également noté dans les tableaux qui suivent certains liens entre les facilitateurs et les principes de l'inclusion scolaire, les approches adoptées, les paradigmes dans lesquels les propos s'inscrivent et la théorie socioconstructiviste, dans l'optique de faciliter l'analyse des résultats dans le prochain chapitre de ce mémoire de maîtrise. Aussi, bien que nous documentions des facilitateurs, certains liens avec les principes de l'inclusion scolaire ont été notés dans les tableaux comme étant négatifs (« – ») compte tenu de la perception des personnes participantes ou des réalités rapportées. Par exemple, Anna a rencontré des difficultés dans la création et le maintien de liens d'amitié et un facilitateur à sa situation d'inclusion, selon sa mère et elle, a été de se défendre par des insultes (« justice sociale – »).

4.2.4.1 Relatifs aux caractéristiques d'Anna et à son parcours

Dans cette section, nous présentons six facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours (voir le tableau 18).

Facilitateurs relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Sa personnalité extravertie	EAD2	Démocratie et humanisme +	-	-
Sa capacité d'adaptation	ET2	Démocratie et humanisme +	-	-
L'entraînement	Anna	-	-	-
Le fait qu'elle se défendait contre ses pairs	Anna, mère d'Anna	Justice sociale –	-	-
Sa volonté d'entrer en relation avec les adultes de l'école	EDA2, AE2, ET2, TES2	Démocratie et humanisme +	-	-
Le fait qu'Anna demandait de l'aide lors de conflits avec ses pairs	TES2	Équité +; démocratie et humanisme +	-	-

Tableau 18. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **sa personnalité extravertie**. Selon son enseignante d'art dramatique, Anna « est tellement bonne, puis elle est tellement volontaire, puis elle a une belle énergie ». Elle trouve qu'elle a du « bagou », c'est-à-dire de la « *drive* ». Elle parle fort, prend sa place et n'a pas peur de « parler aux gars-là, puis tu sais comme répondre ».

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **sa capacité d'adaptation**. Selon son enseignante titulaire, Anna était ouverte, écoutait beaucoup et rien ne lui faisait peur. Elle l'a décrit également comme « une élève extrêmement fonceuse » qui a une « capacité d'adaptation extraordinaire ». Par conséquent, elle a pu démontrer ses compétences et ses connaissances rapidement. Son enseignante titulaire s'est donc sentie à l'aise de l'évaluer dès le premier bulletin, quelques semaines après son arrivée, mais a néanmoins rédigé un commentaire à l'effet que ses résultats étaient provisoires puisqu'Anna venait d'arriver et devait s'adapter à un nouveau contexte scolaire.

Un troisième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **l'entraînement**. Quand elle s'efforce et s'habitue à une tâche donnée (p. ex., dictée), Anna a l'impression que « ça va mieux ». Elle a donc expliqué par moment qu'elle n'avisait pas son enseignante titulaire lorsqu'elle rencontrait certaines difficultés.

Un quatrième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le fait qu'elle se défendait contre ses pairs**. Anna a expliqué ne plus se laisser faire intimider ni que l'on se moque d'elle : « maintenant, quand ils commencent à m'insulter ou à me viser, je me les laisse pas faire ». En fait, selon sa mère, puisqu'Anna se plaignait, les élèves la voyaient encore plus faible et se moquaient davantage d'elle. Selon Anna, ses pairs acclament les personnes qui se sont bien défendues.

Un cinquième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **sa volonté d'entrer en relation avec les adultes de l'école**. Son enseignante d'art dramatique a l'impression de bien connaître Anna. L'aide-enseignante la trouve très polie et a nommé qu'elle n'hésite pas pour lui demander de l'aide. Son enseignante titulaire qualifie leur relation comme étant « franche ». De plus, la TES a expliqué qu'Anna « est très gentille [et] les gens l'apprécient beaucoup ». Elle recherche du réconfort chez l'adulte : « elle va utiliser l'adulte à son avantage ».

Un sixième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le fait qu'elle demandait de l'aide lors de conflits avec ses pairs**. Selon la TES, Anna venait la consulter pour les régler. Ensemble, elles ont fait de la résolution de conflit (p. ex., s'exprimer avec un message clair). Elles ont également « travaillé un peu sur sa colère ». La TES a nommé qu'Anna avait vraiment fait de beaux efforts et qu'elle avait évolué depuis son arrivée : « elle a travaillé fort sur elle-même ».

4.2.4.2 Relatifs aux parents d'Anna

Dans cette section, nous présentons deux facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses parents (voir le tableau 19).

Facilitateurs relatifs à ses parents	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Le soutien de sa mère	Mère d'Anna, TES2	Justice sociale –; démocratie et humanisme –	-	-
La communication entre sa mère et son enseignante titulaire	ET2	-	Approche situationnelle	Approche socio-historico-culturelle

Tableau 19. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses parents

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien de sa mère**. La mère d'Anna a expliqué croire que si elle ne s'était pas présentée à l'école pour dénoncer l'intimidation vécue par sa fille, cette situation aurait continué. Ce n'est que par la suite que le personnel scolaire est intervenu et que les élèves ont présenté leurs excuses à Anna. La TES a également reconnu que le soutien de la mère avait aidé Anna.

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **la communication entre sa mère et son enseignante titulaire**. Par exemple, cette dernière a reçu une version du dernier bulletin d'Anna en Guinée, grâce à sa mère, une semaine après son arrivée : elle a pu ainsi connaître, entre autres, ses anciens résultats académiques en mathématiques. En discutant également avec sa mère, l'enseignante titulaire a eu l'impression de pouvoir porter un jugement professionnel plus complet sur son niveau académique. Elle a expliqué que c'est lors de leur rencontre qu'elle lui a dit « ma fille et les chiffres » dans le sens où « ça a toujours été une difficulté ». Selon elle, « c'est important parce que dans [son] jugement, est-ce que c'est nécessairement relié à au fait qu'elle a changé de pays ou c'est une difficulté d'apprentissage associée aux mathématiques ? » Sa mère lui a également nommé que sa fille devait s'adapter au nouveau contexte scolaire.

4.2.4.3 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Dans cette section, nous présentons six facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué (voir le tableau 20).

Facilitateurs relatifs au personnel scolaire	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Le soutien de l'adulte dans ses apprentissages	Anna, ET2	Équité +	Approche situationnelle	ZPD; médiation du personnel scolaire
Le soutien des adultes à l'école quant à ses relations sociales avec ses pairs	TES2, Anna, ET2, SD2	Justice sociale + et -; démocratie et humanisme +	-	-
L'occasion de parler de sa culture et de son vécu en classe	ET2	Démocratie et humanisme +	-	Approche socio-historico-culturelle
La communication des informations importantes entre les membres du personnel scolaire	TES2	-	-	-
Le plan d'action	ET2	Équité +	Approche situationnelle; paradigme de normalisation	-
Les exercices de fluidité en lecture	ET2	Équité +	Paradigme de normalisation	Médiation des pairs et des ressources matérielles

Tableau 20. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien de l'adulte dans ses apprentissages**. Quand Anna recevait un peu d'aide en résolution de situations problèmes, elle avait l'impression de pouvoir compléter le reste par elle-même. Elle a nommé qu'elle avait parfois besoin de se faire expliquer les consignes et d'être accompagnée au début de la démarche de calculs. Son enseignante titulaire était d'accord qu'elle réussissait avec un peu plus de soutien et a ajouté qu'elle ne savait pas si elle pouvait « appeler ça

des difficultés dans ce cas-là ». Elle a également expliqué qu'elle organisait des périodes de récupération et encourageait Anna à y participer : « Pour pas qu'elle se décourage, on a pris des crayons de couleur. J'ai dit : 'là, on va refaire, ait confiance, puis on va y arriver.' »

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien des adultes à l'école quant à ses relations sociales avec ses pairs**. Si la TES n'était pas intervenue auprès des élèves dans son groupe classe, elles et ils n'auraient pas fait l'effort pour l'inclure. De plus, selon cette TES, c'est seulement quand le personnel scolaire est intervenu auprès des élèves qui intimidaient Anna, qu'elles et ils ont finalement cessé de la déranger :

Quand on a fait l'intervention, les gens ont eu peur et se sont sentis mal. 'Mais c'était pas ça mon but. Je voulais juste faire rire mes amis. Je voulais pas lui faire de peine à elle.' Mais c'est ça. Puis après ça, je pense que ça, ça a été un point tournant dans cette situation-là, les gens finalement ont accepté Anna, puis ça l'a bien été là pour le reste de l'année-là.

Anna a donc reçu du soutien, entre autres, de la part de la psychoéducatrice et de la TES. Elles l'ont rencontrée pour « la reconforter, lui montrer le filet social ». Elles lui ont montré ce qu'elle peut faire lorsqu'elle se sent intimidée. Elles l'ont accompagnée pour « l'aider à guérir de ce qu'elle avait vécu ». Selon Anna, les élèves ont justement arrêté de l'intimider parce qu'elles et ils craignaient avoir des problèmes avec le personnel scolaire. Selon son enseignante titulaire, une « démarche très ferme » a été faite par l'école et elle-même. De plus, la surveillante de dîner a aussi expliqué qu'elle avait proposé à Anna de créer des liens d'amitié avec d'autres élèves dans d'autres groupes et niveaux.

Un troisième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **l'occasion de parler de sa culture et de son vécu en classe**. Son enseignante titulaire a expliqué que « des fois de tendre une perche et de laisser place à leur culture dans tout ce qu'on fait, c'est un facilitateur ». Selon elle, l'école a adouci sa transition de cette manière. Par exemple, lors de la lecture d'un roman en classe, Anna a pu faire du pouce sur les descriptions et les propos des personnages puisqu'elle avait vécu des situations similaires.

Un quatrième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **la communication des informations importantes entre les membres du personnel**

scolaire. La TES a nommé avoir de « la chance parce que ET2 [était] vraiment une très bonne enseignante » : elle partageait les informations sur Anna qu'elle avait découvertes en se renseignant par elle-même.

Un cinquième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le plan d'action** que son enseignante titulaire a rédigé en collaboration avec l'orthopédagogue à son arrivée. Elles ont ciblé quelques objectifs et moyens en français, autant en lecture qu'en écriture. Son enseignante titulaire a surtout insisté sur

Le fait de donner du temps à Anna. On a fait un plan d'action suivant le premier bulletin pour pas sauter tout de suite au plan d'intervention. On s'est dit on va essayer de mettre des moyens en place.

Au moment de notre entretien, certains objectifs avaient été atteints : par exemple, Anna utilisait spontanément et de façon autonome le dictionnaire Eurêka afin d'améliorer l'orthographe des mots. Néanmoins, son enseignante titulaire a nommé être dans le processus de rédiger un plan d'intervention finalement avec des objectifs, surtout en mathématiques, afin qu'elle puisse recevoir du soutien à l'école secondaire. Selon elle, Anna avait probablement un retard scolaire, mais « pas en raison de l'apprentissage ». Elle a expliqué « qu'il faut qu'on fasse une distinction entre ça. Entre la classe d'accueil puis la classe d'élèves qui ont un retard scolaire, pas dû à l'apprentissage, mais plutôt dû à un parcours migratoire. » Elle croit qu'Anna a davantage besoin d'une mise à niveau.

Un sixième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **les exercices de fluidité en lecture**. Selon son enseignante titulaire, Anna lisait « comme un robot » à son arrivée. Elle lui a donc fourni ces exercices afin de « perdre cette façon de lire là à l'oral ». Au moment de notre entretien, son enseignante titulaire a expliqué que lors de la lecture à relais en classe, elle était capable d'enchaîner comme les autres et de lire de la même manière. L'enseignante titulaire a également nommé qu'« à force d'entendre, elle a fini par se fondre-là ».

Au total, 14 facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna ont été nommés par les personnes participantes, soit six en lien avec ses caractéristiques et son parcours, deux en lien avec ses parents, et six en lien avec le personnel scolaire qui est ou a été impliqué. Cela dit, dans la section suivante, nous présentons les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna.

4.2.5 Obstacles à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes

En fait, Anna a rencontré plusieurs obstacles lors de sa situation d'inclusion. Dans cette section, nous présentons ceux nommés par les personnes participantes. Nous les avons regroupés en fonction de la manière dont ils ont été nommés, c'est-à-dire s'ils faisaient référence aux caractéristiques d'Anna et à son parcours, au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué dans sa situation d'inclusion, ou à ses pairs. Nous avons également noté dans les tableaux qui suivent certains liens entre les obstacles et les principes de l'inclusion scolaire, les approches adoptées, les paradigmes dans lesquels les propos s'inscrivent et la théorie socioconstructiviste, dans l'optique de faciliter l'analyse des résultats dans le prochain chapitre de ce mémoire de maîtrise. Aussi, bien que nous documentions des obstacles, certains liens avec les principes de l'inclusion scolaire ont été notés dans les tableaux comme étant positifs (« + ») compte tenu de la perception des personnes participantes ou des réalités rapportées. Par exemple, le fait qu'Anna ait vécu beaucoup de changements a été nommé comme un obstacle et a nui à ses relations sociales (« justice sociale – »), ce qui a été reconnu par la TES qui sympathisait avec sa situation et l'a accompagnée (« démocratie et humanisme + »).

4.2.5.1 Relatifs aux caractéristiques d'Anna et à son parcours

Dans cette section, nous présentons neuf obstacles à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours (voir le tableau 21).

Obstacles relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Ses difficultés en écriture en français	ET2	-	Paradigme de normalisation	Approche socio-historico-culturelle
Son niveau « très basique » en mathématiques à son arrivée	Anna, mère d'Anna, AE2, ET2	Équité +	Approche déficitariste; approche psychomédicale ; paradigme de normalisation	Approche socio-historico-culturelle; ZPD; médiation du personnel scolaire
Le fait qu'elle ne sollicitait pas l'aide de l'adulte assez fréquemment	ET2	Équité –	-	Approche socio-historico-culturelle; médiation du personnel scolaire
Sa démotivation	ET2, AE2	-	Paradigme de normalisation	-
Le lot de changements vécu	Mère d'Anna, TES2, ET2	Justice sociale –; démocratie et humanisme +	Paradigme de normalisation	Approche socio-historico-culturelle
Son arrivée en cours d'année	SD2, TES2	Justice sociale –	-	-
Sa forte personnalité	SD2, TES2, EAD2, Anna	Justice sociale –; démocratie et humanisme –; adaptation réciproque –	Paradigme de normalisation	-
La manière dont elle se défendait contre ses pairs	SD2, TES2, ET2	Justice sociale –	-	-
Sa manière « rythmique » de lire à voix haute	ET2	Justice sociale –; adaptation réciproque –	Paradigme de normalisation	Approche socio-historico-culturelle

Tableau 21. – Les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours

Un premier obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **ses difficultés en écriture en français**. Son enseignante titulaire a remarqué en corrigeant ses textes qu'Anna ne maîtrisait pas certaines notions (p. ex., groupe du nom). Lorsqu'elle la

questionnait, elle avait l'impression qu'Anna ne reconnaissait pas les noms de celles-ci (p. ex., complément de phrase). L'enseignante titulaire a expliqué que c'était un énorme obstacle, car « probablement qu'elle se faisait parler du français différemment ». Elle a été surprise par ses difficultés en écriture puisqu'Anna avait une « superbe calligraphie » et lui avait mentionné avoir l'habitude de faire beaucoup de dictées et de répétitions de mots. Selon elle, Anna devrait donc bien maîtriser l'orthographe des mots.

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **son niveau « très basique » en mathématiques à son arrivée**. En fait, Anna a eu le sentiment de rencontrer des difficultés dans cette matière scolaire. Sa mère a expliqué que la manière dont les situations problèmes sont formulées au Québec est différente, alors sa fille avait de la difficulté à cibler ce qui était important. Son aide-enseignante a aussi remarqué qu'elle avait de la difficulté à comprendre le sens des phrases en mathématiques. La plupart du temps, Anna « a besoin d'assistance » et « est très peu autonome », selon son enseignante titulaire. Elle a mentionné qu'au début, il y avait « beaucoup, beaucoup de lacunes et de retards ». Elle n'excluait pas qu'« il [puisse] avoir un problème d'apprentissage, surtout en sachant que quand elle était à l'école dans son pays, elle avait aussi des difficultés avec les maths ». Aussi, elle s'attendait « à ce qu'elle développe un peu plus vite sa compétence, malgré le fait qu'elle ait changé de pays ». Son enseignante titulaire a remarqué que plusieurs notions n'avaient pas encore été enseignées à Anna, telles que le plan cartésien, et quelques-unes avaient été apprises sous d'autres noms (p. ex., la moyenne arithmétique). Elle a ajouté qu'« il y a des concepts là où Anna partait de 0 là complètement ». Ces situations ont néanmoins permis à l'ensemble de ses élèves de revoir certaines notions collectivement. De plus, son enseignante titulaire a expliqué que « ça prend 7 ans à acquérir une nouvelle langue. Elle, c'est pas une nouvelle langue, mais les mathématiques pour elle, à [son] avis, c'est comme si c'était une nouvelle langue ». Alors, elle pense qu'« elle aurait besoin de ce temps-là pour essayer de se mettre à niveau ». Cela dit, elle a exprimé que « c'est clair que elle va sortir [de l'école primaire] avec des échecs en maths, ça c'est sûr, sûr, sûr ».

Un troisième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le fait qu'elle ne sollicitait pas l'aide de l'adulte assez fréquemment**. Son enseignante titulaire se questionnait sur les types de relation qu'elle a vécus avec ses anciennes et anciens enseignants en Guinée : « est-ce que elle est habituée à cette relation-là enseignant-élève aussi

familier que on peut l'être dans la classe ? » Aussi, elle a remarqué qu'Anna « accepte difficilement de faire des erreurs devant [elle] ». Selon elle, Anna ne comprenait encore pas qu'elle n'était pas présente « juste pour mettre une note, puis corriger ». Son enseignante titulaire a ajouté qu'elle a l'impression qu'Anna « accepte difficilement de se faire reprendre. Pour elle, c'est presque honteux. Donc elle a même tendance à cacher ses choses. » Elle a remarqué qu'elle a de l'orgueil, « puis les petites larmes qui montent aux yeux rapidement lorsqu'elle fait des erreurs », même si elle essaye « de lui dire que c'est pas la fin du monde ». Elle ne croyait donc pas avoir atteint le même niveau de confiance avec elle qu'elle a avec la plupart de ses autres élèves, c'est-à-dire celles et ceux « qui flottent dans notre système habituel depuis plusieurs années-là ».

Un quatrième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **sa démotivation**. Son enseignante titulaire a mentionné avoir le sentiment qu'Anna a un peu abandonné parce qu'au début, « elle s'essayait plus puis elle se permettait plus de faire des erreurs ». En fait, selon elle, « c'était évident que ça allait arriver là » parce qu'une ou « un enfant qui a de grandes difficultés, il finit par à cet âge-là à prendre conscience de ça, puis malheureusement, ça joue sur l'estime beaucoup ». Son aide-enseignante a aussi mentionné qu'Anna ne semblait pas trop engagée par moment. Elle avait l'impression qu'elle attendait parfois les réponses et ne se forçait pas.

Un cinquième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le lot de changements vécu**. La mère d'Anna a expliqué qu'« il y a comme un bouleversement total de ce qu'elle avait l'habitude de vivre ». Elle ne croit pas que ce fut un petit obstacle, mais plutôt un qui était « quand même important ». Par exemple, son mode de vie a changé et ce fut difficile pour Anna de se créer des liens d'amitié, car elle n'avait pas forcément l'habitude de suivre des cours avec le même contenu auparavant. Sa mère a nommé qu'« il y a tellement de choses qu'elle fait, qu'elle peut connaître, mais ce n'est pas la même épellation ». Elle suspecte donc que son langage n'est pas comme les autres. En effet, la TES a remarqué qu'Anna s'exprimait sur des sujets avec des termes différents qui n'étaient pas habituels pour ses pairs. Par conséquent, elles et ils se mettaient à rire d'elle. Selon sa mère, les moments difficiles ont duré environ 2 mois. Comme elle, la TES a nommé qu'Anna « a vécu vraiment des montagnes russes là par rapport à cette inclusion-là, au niveau social ». Elle a ajouté que ce n'était sûrement pas facile de « rentrer dans le

moule ». Son enseignante titulaire a également mentionné qu'elle levait son chapeau à Anna et que « c'est un tour de force, ce qu'elle a fait ».

Un sixième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **son arrivée en cours d'année**. Bien qu'Anna prenait l'initiative à tisser des liens d'amitié, sa surveillante de dîner a expliqué que ses pairs avaient déjà établi leurs groupes, et ne « voulaient [donc] pas quelqu'un d'autre comme étranger qui rentre ». La TES a ajouté qu'« il est arrivé un temps où que personne voulait être avec elle, vu qu'elle était nouvelle, les gens avaient déjà des liens avec d'autres personnes ».

Un septième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **sa forte personnalité**. Sa surveillante de dîner a expliqué que les autres ne l'acceptaient pas parce qu'elle s'imposait trop : « elle a essayé au début de : 'Voilà, je suis là. Je suis nouvelle. J'ai quelque chose.' ». Elle a ajouté qu'Anna pleurait beaucoup parce qu'elle ne réussissait pas à se créer des liens d'amitié. La TES a aussi nommé qu'Anna avait une personnalité un peu plus extravertie et qu'elle tenait à faire partie de la « gang ». Son enseignante d'art dramatique a également mentionné qu'elle prenait parfois trop de place. De son côté, Anna a expliqué avoir essayé de rester plus silencieuse, tranquille et retirée en classe comme certaines élèves qui l'avaient soutenue pendant la situation d'intimidation, décrite dans la section 4.2.5.3. Cependant, elle n'avait pas réussi à se comporter de cette manière longtemps.

Un huitième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **la manière dont elle se défendait contre ses pairs**. En effet, à l'inverse d'Anna et de sa mère, certaines personnes participantes à notre étude n'ont pas cru que la manière dont elle se défendait était optimale. Selon sa surveillante de dîner, quand Anna se défendait, cela provoquait des conflits avec les autres élèves qui avaient également de fortes personnalités. La TES a précisé qu'elle a justement été incluse dans une classe avec plusieurs élèves avec ce même type de personnalité. Elle a aussi expliqué qu'Anna « pouvait se sentir attaquée rapidement », par exemple, si elle percevait le regard de quelqu'un comme un jugement ou si les autres riaient d'elle. Elle réagissait en les insultant (p. ex., « t'es un porc »). En fait, son enseignante titulaire a trouvé qu'elle avait tendance à être très directe et un peu trop impatiente. Elle pouvait également manquer de tolérance, à son avis. Par exemple, si quelqu'un passait à côté d'elle ou posait un crayon sur son pupitre, elle pouvait

réagir fortement. Elle a ajouté qu'Anna « va souvent crier au loup quand il y a une situation ou un conflit, mais quand on creuse un peu, elle y a participé aussi. Donc faut essayer de tempérer tout ça. » En fait, elle a expliqué avoir dû intervenir lorsqu'« elle a été intimidatrice parce que elle a fini par, tu sais, être mêlée dans des situations où elle, elle avait dépassé la limite ». Selon la TES, ces réactions sont un mélange de personnalité et de facteurs de protection : Anna répondait par des insultes surtout pour se protéger.

Un neuvième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **sa manière « rythmique » de lire à voix haute**. Selon son enseignante titulaire, c'était très particulier puisqu'« elle lisait vraiment un peu en mettant des accents toniques à des drôles d'endroits ». Après avoir consulté une collègue, elle avait compris que c'était un débit de lecture à voix haute typique en Guinée. Lorsque l'enseignante titulaire a demandé à Anna de participer à la lecture en relais en classe pour la première fois, ce fut très apparent. Elle n'avait pas anticipé cette différence puisqu'Anna parlait bien le français. Elle croyait qu'en l'invitant à participer, elle allait promouvoir son intégration. Toutefois, elle a expliqué « que ça l'a peut-être même un peu nuit parce que ça faisait réagir les autres quand elle lisait à voix haute ». Selon elle, cela a causé « une petite réaction sociale », mais ce n'était rien de « méchant ». Elle a expliqué que « ça a permis de parler de la différence de tout le monde, des accents et tout ça ». Elle a nommé à Anna qu'elle devait améliorer sa fluidité pour ne « pas parler comme un robot ».

4.2.5.2 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Dans cette section, nous présentons six obstacles à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué (voir le tableau 22).

Obstacles relatifs au personnel scolaire	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Le fait de ne pas assez préparer le groupe classe à son accueil	TES2	Démocratie et humanisme –; adaptation réciproque –	-	-
Le manque de temps	ET2	Équité –; démocratie et humanisme –; adaptation réciproque –	-	Approche socio-historico-culturelle
Le manque d'orthopédagogue à l'école	ET2	Équité –	Approche psychomédicale	Approche socio-historico-culturelle
Le respect de la confidentialité	TES2	Équité –	-	-
Les types de textes choisis par le personnel	Mère d'Anna, Anna	-	-	Approche socio-historico-culturelle
L'utilisation d'outils technologiques	Anna, mère d'Anna	-	-	Approche socio-historico-culturelle

Tableau 22. – Les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Un premier obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le fait de ne pas assez préparer le groupe classe à son accueil**. Selon la TES, ce n'est qu'à la suite de plusieurs situations que le personnel scolaire est intervenu, « mais au travers de ça, la petite, pauvre elle, elle a eu des blessures là ». Elle a expliqué qu'Anna n'« a pas eu l'accueil personnalisé comme elle aurait dû avoir ». Elle a été « garochée » dans le milieu sans avoir visité l'école et sans comprendre son fonctionnement (p. ex., le principe d'une cour de récréation) : « on la *pitche* comme ça avec tout le monde ».

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le manque de temps**. Son enseignante titulaire a mentionné avoir manqué de temps autant pour rencontrer la mère d'Anna et que pour soutenir cette dernière. Premièrement, son enseignante titulaire a expliqué que le respect du délai légal pour l'inscrire à l'école québécoise « laisse moins de jeu à ce moment-là pour faire une rencontre puis de l'accueil ». Elle n'a donc eu l'occasion de

parler avec la mère qu'à la première rencontre individuelle de parents. Selon elle, « il était trop tard là, c'était pas le moment de discuter de : 'ah, c'était comment avant?' » parce qu'elles devaient discuter du bulletin d'Anna. Deuxièmement, son enseignante titulaire n'a pas pu vérifier les notions qu'Anna maîtrisait déjà en français à son arrivée, par exemple. Elle n'a ainsi pas pu en clarifier et a nommé que « ça [devait] être vraiment difficile » pour Anna.

Un troisième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le manque d'orthopédagogue à l'école**. Son enseignante titulaire s'est sentie « un peu sans levier [à] ce moment pour l'aider ». Anna n'a pas pu travailler avec l'orthopédagogue en sous-groupe comme il était prévu. Aussi, l'enseignante titulaire ne pouvait pas faire de demandes d'évaluation sans l'orthopédagogue et ne voulait pas s'avancer sur un diagnostic. Elle a nommé toutefois qu'elle observait des traits de dysorthographe dans l'écriture d'Anna. Elle se questionnait sur le développement de sa conscience phonologique auparavant, c'est-à-dire si elle avait été développée comme ses autres au Québec.

Un quatrième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le respect de la confidentialité**. Par exemple, il y avait encore des informations que la TES ne connaissait pas, entre autres, sur le parcours migratoire d'Anna. Elle « [trouvait] ça plate de devoir attendre qu'il y [ait] une problématique » pour qu'elles lui soient partagées. Elle a nommé souvent être obligée de « creuser » pour avoir des informations sur les EII, comme Anna. L'importance de partager les informations importantes sur Anna a également été soulevée par sa surveillante de dîner, ce qui lui permettait de « comprendre l'élève, puis à être plus présent puis à savoir comment répondre à ses besoins ».

Un cinquième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **les types de textes choisis par le personnel**. La mère d'Anna a expliqué qu'en Guinée, elle était habituée à écrire et à lire que des textes de fiction. Au Québec, Anna avait l'impression de devoir davantage comprendre les informations implicites des textes. Au début, elle avait beaucoup de difficulté puisqu'elle avait « besoin de plusieurs choses pour comprendre ». Maintenant, elle avait l'impression qu'elle réussissait mieux.

Un sixième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **l'utilisation d'outils technologiques**. Par exemple, Anna a expliqué avoir de la difficulté à réussir lorsque son enseignante titulaire utilisait des capsules vidéo pour des mises en situation de problèmes à résoudre en mathématiques. Après le visionnement, elle avait toujours l'impression d'avoir oublié les informations importantes et n'était pas capable de prendre des notes simultanément puisque celles-ci étaient présentées trop rapidement. Sa mère a ajouté qu'elle rencontrait ces difficultés puisque normalement le visionnement de vidéo était exclusivement pour le divertissement. De plus, Anna ne savait pas comment manipuler un ordinateur avant d'arriver au Québec. Elle n'avait, entre autres, jamais effectué de recherche en ligne auparavant ni préparé de présentations orales à l'aide de logiciels tels que PowerPoint et sa mère a expliqué qu'elle devait dès lors en faire quasiment de façon hebdomadaire. Aussi, Anna ne comprenait pas le fonctionnement de l'application en mathématiques que son enseignante titulaire utilisait pour lui assigner des exercices : elle ne réussissait donc pas à les compléter.

4.2.5.3 Relatifs aux pairs d'Anna

Dans cette section, nous présentons quatre obstacles à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs (voir le tableau 23).

Obstacles relatifs à ses pairs	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Les moqueries de ses pairs	Anna, mère d'Anna, TES2	Justice sociale; démocratie et humanisme –	-	Approche socio-historico-culturelle
La perception de ses difficultés académiques par ses pairs	ET2, TES2	Justice sociale; démocratie et humanisme –	Paradigme de normalisation	-
L'intimidation par ses pairs	Anna, mère d'Anna, TES2, ET2	Justice sociale; démocratie et humanisme –	-	-
Le manque d'ouverture de ses pairs	Mère d'Anna, Anna, TES2	Justice sociale; démocratie et humanisme –; adaptation réciproque –	-	-

Tableau 23. – Les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs

Un premier obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **les moqueries de ses pairs**. Anna a expliqué que ses pairs se moquaient d'elle et la rejetait parce qu'elle ne maîtrisait pas le fonctionnement de plusieurs jeux. Aussi, les élèves lui adressaient la parole en anglais sachant qu'elle ne comprendrait pas, et quand elle leur demandait d'expliquer, elles et ils riaient d'elle. Elles et ils se moquaient également de ses notes académiques en portant des commentaires comme « ah, encore 0 ! ». Comme mentionné plus haut, sa mère et la TES ont mentionné que les pairs d'Anna se moquaient aussi d'elle à cause de son langage. Selon la TES, même si l'enseignante titulaire intervenait, « la personne avait ri pareil, puis ça finissait toujours par la blesser ».

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **la perception de ses difficultés académiques par ses pairs**. Selon son enseignante titulaire, lors des premières semaines, la situation d'inclusion au niveau des relations sociales se déroulait « super bien » pour Anna « parce que les élèves avaient pas encore vu Anna dans les circonstances scolaires ». Elles et ils n'avaient pas encore été « capable de la juger », « parce que les élèves, ça se juge, ils se regardent beaucoup, alors ils avaient pas pu déterminer si elle était bonne ou moins

bonne à l'école ». Les semaines suivantes, les difficultés académiques d'Anna ont commencé à paraître alors « les enfants ont rapidement saisi qu'elle avait certaines difficultés, puis là ils se sont mis à peut-être l'exclure à cause de ça ». La TES a expliqué qu'Anna a eu de la peine parce qu'elle s'est sentie rejetée. Les élèves la traitaient de « nulle », et elle le prenait de façon très personnelle, et ce, avec raison selon son enseignante titulaire. Cette dernière a ajouté que « les élèves portaient un jugement vraiment dérangeant ». Selon elle, une situation d'intimidation a suivi puisque « les élèves passaient à côté d'elle, puis pouvaient lui dire des choses, pas nécessairement tout le temps reliées à ses résultats scolaires, mais ce qu'un enfant dit de méchant, en général ». La TES a aussi mentionné qu'Anna recevait beaucoup d'insultes à l'égard de son intelligence. Les élèves la

Traitaient de bête. Ils disaient qu'elle était bizarre, ses propos étaient pas ce que eux ils entendent habituellement là donc ils riaient énormément d'elle. Ils couraient après dans la cour d'école pour rire d'elle un peu ce genre d'affaires là.

Un troisième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **l'intimidation par ses pairs**. Dès le deuxième jour d'école, Anna a ressenti un changement d'attitude de la part de ses pairs. Ils n'étaient plus aussi accueillants et étaient plutôt distants avec elle. Par conséquent, elle s'est rapidement sentie seule. Sa mère a expliqué qu'Anna est souvent partie pleurer aux toilettes sans que le personnel scolaire le sache. Toutefois, pendant notre entretien avec la TES, celle-ci a nommé qu'« au début de l'année, elle pleurait beaucoup, beaucoup », donc elle était au courant. La mère d'Anna croyait que ce n'était que des taquineries entre enfants, mais quand Anna est revenue à l'école en pleurant tous les jours, elle a réalisé que la situation était plus grave finalement qu'elle le croyait. Selon elle, « les maîtresses pensaient vraiment avoir résolu le problème, mais sauf que il y avait rien qui se passait. C'était de pire en pire. » En effet, selon Anna, ses pairs parlaient beaucoup des personnes qui avaient été « bien » intimidées pendant les périodes de récréation.

Pendant notre entretien, Anna a décrit plusieurs situations d'intimidation qu'elle a vécues. Par exemple, un jour pendant le dîner, elle est allée chercher sa boîte à lunch et un de ses pairs l'a suivie en l'accusant de ne pas avoir d'amies, ce à quoi elle avait répondu le contraire. Il a ri et a dit que ses amies ne parlaient jamais. Une autre élève a averti le garçon de faire attention à ce qu'il disait puisqu'Anna le dénoncera au personnel scolaire. Anna a ignoré la situation et est retournée à sa place. Selon elle, sa surveillante de dîner n'a rien fait outre que demander à ces élèves d'arrêter

et de s'asseoir à une autre table. Anna a nommé que les élèves, en général, ne l'écoutaient pas. Selon elle, elles et ils se moquaient également des adultes. Anna n'en a pas parlé à son enseignante titulaire puisqu'elle croyait que sa surveillante de dîner le ferait. Pendant notre entretien, cette dernière a nommé qu'elle avisait parfois son enseignante titulaire, mais jamais la TES ni la psychoéducatrice de l'école.

Une autre fois, en classe, Anna n'avait pas complété des exercices de mathématiques sur une application numérique, et son enseignante titulaire l'avait nommé devant tout le monde. Un pair a donc voulu connaître son résultat. Il a demandé aux autres de le partager avec lui si elles et ils réussissaient à le voir. Une fois qu'il l'a trouvé, il l'a hurlé au groupe classe. Son enseignante titulaire lui a demandé des explications, mais outre qu'une excuse, il n'a pas eu de conséquence, selon Anna.

Selon son enseignante titulaire, à part « des petits problèmes d'intimidation », Anna est une élève que l'école a accueillie à bras grands ouverts. Elle a expliqué que l'intimidation n'était pas associée à ses origines, mais plutôt à ses difficultés académiques : « et de toute façon, on s'entend que dans la classe, il y a plusieurs élèves qui sont passés par, on fait un parcours migratoire, donc tu sais, elle est pas, c'est pas l'exception là par rapport à l'intégration ». Cela dit, pendant notre entretien, sa surveillante de dîner a nommé qu'Anna l'avait approchée pour dénoncer du racisme. Celle-ci ressentait que ses pairs ne voulaient pas se joindre à elle à cause de sa couleur de peau. Sa surveillante de dîner ne croyait pas que les autres étaient racistes, mais qu'Anna était peut-être plutôt « fragile et sensible ». En fait, elle lui a répondu que c'était faux et que c'était juste difficile pour elle de créer des liens. Elle a aussi exprimé pendant notre entretien qu'il ne s'agissait pas d'intimidation.

Au moment de notre entretien, la mère d'Anna et elle ont expliqué que la situation s'était réglée. Anna a nommé se sentir maintenant incluse autant dans sa classe qu'à école. La TES a aussi observé que sa situation s'était améliorée parce que : « là, elle sourit tout le temps [et] on voit pas la fille triste qu'on voyait ». Anna a mentionné qu'elle avait dès lors une bonne amie dans son groupe classe.

Un quatrième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **le manque d'ouverture de ses pairs**. Selon sa mère, « ses ami·es au Québec étaient trop

comme renfermé·es par rapport à ses ami·es » en Guinée. Elle a expliqué qu'elles et ils « sont habitués à leur petit nid ». Anna a remarqué qu'elles et ils ne voulaient pas qu'elle entre dans leur espace et l'interdisaient de s'approcher et de jouer avec eux. La TES a ajouté qu'Anna venait beaucoup lui faire part qu'elle se sentait seule. Quand elle intervenait auprès des autres élèves, elles et ils répondaient ne pas avoir d'affinités avec elle et que ça ne les intéressait pas d'apprendre à la connaître. Sa surveillante de dîner croyait notamment qu'Anna ne choisissait pas les bonnes personnes avec qui créer des liens.

Au total, 19 obstacles à la situation d'inclusion d'Anna ont été nommés par les personnes participantes, soit neuf en lien avec ses caractéristiques et son parcours, six en lien avec le personnel scolaire qui est ou a été impliqué, et quatre en lien avec ses pairs. Dans la section suivante, nous résumons ces résultats qui seront analysés dans le prochain chapitre de discussion pour atteindre le premier objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise.

4.2.6 Synthèse de la situation d'inclusion d'Anna : objectif 1

Les données collectées sur la situation d'inclusion d'Anna seront analysées dans le chapitre suivant pour atteindre le premier objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise, soit de documenter les facilitateurs et obstacles à sa situation d'inclusion dans son groupe classe ordinaire du primaire. Au total, 14 facilitateurs et 19 obstacles ont été nommés par les personnes participantes (voir le tableau 24). Dans les sections suivantes, nous présentons notamment les recommandations destinées à l'école, nommées par les personnes participantes, pour surmonter ces obstacles et favoriser la situation d'inclusion d'Anna.

L'objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion d'Anna
Facilitateurs
- Sa personnalité extravertie
- Sa capacité d'adaptation
- L'entraînement
- Le fait qu'elle se défendait contre ses pairs
- Ses relations avec les adultes de l'école
- Le fait qu'elle demandait de l'aide lors de conflits avec ses pairs
- Le soutien de sa mère
- La communication entre la mère d'Anna et son enseignante titulaire
- Le soutien de l'adulte dans ses apprentissages
- Le soutien des adultes à l'école quant à ses relations sociales avec ses pairs
- L'occasion de parler de sa culture et de son vécu en classe
- La communication des informations importantes entre les membres du personnel scolaire
- Le plan d'action
- Les exercices de fluidité en lecture
Obstacles
- Ses difficultés en écriture en français
- Son niveau « très basique » en mathématiques à son arrivée
- Le fait qu'elle ne sollicitait pas l'aide de l'adulte assez fréquemment
- Sa démotivation
- Le lot de changements vécu
- Son arrivée en cours d'année
- Sa forte personnalité
- La manière dont elle se défendait contre ses pairs
- Sa manière « rythmique » de lire à voix haute
- Le fait de ne pas assez préparer le groupe classe à son accueil
- Le manque de temps pour rencontrer sa mère
- Le manque d'orthopédagogue à l'école
- Le respect de la confidentialité
- Le manque de temps
- Les types de textes choisis par le personnel
- L'utilisation d'outils technologiques
- Les moqueries de ses pairs
- La perception de ses difficultés académiques par ses pairs
- L'intimidation par ses pairs
- Le manque d'ouverture de ses pairs

Tableau 24. – L'objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion d'Anna

4.2.7 Recommandations à l'école pour favoriser la situation d'inclusion d'Anna

En fait, nous avons identifié cinq recommandations destinées à l'école, nommées par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion d'Anna (voir le tableau 25). Nous soulignons leurs liens avec les principes de l'inclusion scolaire, les perceptions des difficultés, les paradigmes et la théorie socioconstructiviste.

Recommandations destinées à l'école	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Améliorer l'accueil d'Anna.	ET2, TES2	Justice sociale +; adaptation réciproque +	-	Approche socio-historico-culturelle
Fournir un document qui résume les compétences d'Anna en mathématiques dès son arrivée.	ET2	Justice sociale +	-	-
Intervenir plus directement et plus rapidement lorsqu'Anna dénonce un problème.	Anna, mère d'Anna	Justice sociale +; démocratie et humanisme +	-	-
Enseigner les bonnes manières de se comporter aux enfants.	Mère d'Anna, TES2	Justice sociale +	-	-
Offrir du temps à Anna.	ET2, TES2	Équité +; adaptation réciproque +	Paradigme de dénormalisation	-

Tableau 25. – Les recommandations destinées à l'école, nommées par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion d'Anna

Une première recommandation destinée à l'école, nommée par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion d'Anna a été d'**améliorer son accueil**. Son enseignante titulaire a recommandé à l'école d'organiser un entretien avec Anna et sa mère avant qu'elle soit « catapultée » dans sa classe. Elle aurait souhaité « apprendre un peu plus sur le contexte dans lequel Anna a fait ses apprentissages, puis ce que le parent observe aussi ». Dans le même ordre d'idées, la TES a recommandé à l'école de permettre au personnel scolaire de prendre le temps

d'accueillir Anna afin de diminuer le nombre d'interventions à effectuer par la suite, c'est-à-dire « de pas juste être en intervention pompier ». En effet, elle aurait aimé qu'elle n'attende pas à ce que la situation s'aggrave avant de s'occuper d'Anna, « mais de le faire avant pour être sûr que ça reste bien ». Selon elle, il aurait fallu que le personnel scolaire prépare davantage la classe à son arrivée et mette tout de suite des moyens en place. Elle a aussi proposé de jumeler Anna à un pair « positif » qui en aurait pris soin. Au moment de l'accueil, elle a recommandé la direction d'établissement de donner l'autorisation à une personne TES d'être libérée de ses tâches quotidiennes pendant une journée complète pour s'occuper d'Anna et lui présenter l'école. Elle a proposé même qu'elle vienne observer une journée d'école accompagnée de sa mère. Elle a aussi suggéré qu'elle vienne à l'école par coup de demi-journées et même commencer par une visite de l'école en fin de journée, lorsque les autres élèves ne sont pas là, pour « rencontrer l'école, les personnes avec qui elle peut se tourner en cas de besoin, des questions-là, expliquer le fonctionnement ».

Une deuxième recommandation destinée à l'école, nommée par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion d'Anna a été de **fournir un document qui résume les compétences d'Anna en mathématiques dès son arrivée**. En effet, son enseignante titulaire a recommandé à l'école de lui fournir un document qui résume ses compétences en mathématiques, comme celui fourni par le CSS sur ses compétences langagières en français. Selon elle, cette initiative aurait évité qu'elle découvre les forces et difficultés d'Anna au fur et à mesure.

Une troisième recommandation destinée à l'école, nommée par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion d'Anna a été d'**intervenir plus directement et plus rapidement lorsqu'Anna dénonce un problème**. En fait, cette dernière aurait souhaité que le personnel scolaire cesse de dire « non, c'est pas grave, ça va s'arranger ». Comme sa fille, sa mère aurait aimé également qu'il arrête de banaliser les conflits. Selon elle, si l'enfant s'est déplacée pour en parler, c'est important. Elle aurait aimé que l'école surveille mieux les élèves parce qu'elles et ils « se sont moqués d'Anna d'une façon flagrante ».

Une quatrième recommandation destinée à l'école, nommée par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion d'Anna a été d'**enseigner les bonnes manières de se comporter aux élèves**. La mère d'Anna a suggéré notamment au personnel scolaire d'enseigner le respect des

différences. Elle croyait que les pairs d'Anna étaient trop habitués à leur « petit nid » et devaient comprendre qu'il y avait une vie à l'extérieur de l'école. Dans le même ordre d'idées, la TES a ajouté que le corps enseignant devait « être capable d'arrêter les élèves qui débordent, être capable d'avoir le contrôle de la classe sur tout ce qui se passe ».

Une cinquième recommandation destinée à l'école, nommée par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion d'Anna a été d'**offrir du temps à Anna**. L'enseignante titulaire a expliqué qu'Anna « [était] en difficulté, qu'elle [était] en échec, mais qu'il [fallait] qu'elle ait du temps. Il [fallait] absolument qu'elle ait du temps ». La TES a également conseillé « d'y aller tranquillement, d'y aller à son rythme ».

Dans la section suivante, nous résumons ces résultats qui seront analysés dans le prochain chapitre de discussion pour atteindre le deuxième objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise, soit de dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes dans la situation d'inclusion d'Anna.

4.2.8 Synthèse de la situation d'inclusion d'Anna : objectif 2

Parmi les recommandations et les facilitateurs présentés dans les sections 4.2.4 et 4.2.7, des pratiques inclusives et socioconstructivistes ont été nommées par les personnes participantes. Nous en listons quatre nommées par les personnes participantes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna (voir le tableau 26). Ces pratiques seront discutées dans le chapitre suivant pour atteindre le deuxième objectif spécifique de la recherche. Avant, nous présentons une synthèse de la situation d'inclusion d'Anna en lien avec l'objectif 3 de ce mémoire de maîtrise dans la prochaine section.

L'objectif 2 : dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna
- Élaborer et appliquer un protocole d'accueil
- Évaluer les compétences en mathématiques d'Anna dès son arrivée.
- Valoriser et mobiliser de la culture d'Anna comme ressource en classe.
- Communiquer, coopérer et collaborer avec les autres membres du personnel scolaire.

Tableau 26. – L'objectif 2 : dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna

4.2.9 Synthèse de la situation d'inclusion d'Anna : objectif 3

À la lumière de tous ces résultats, nous pouvons analyser la situation d'inclusion d'Anna en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire dans notre cadre de référence. Dans les lignes qui suivent, nous présentons quelques données qui mettent en lumière ces éléments clés du concept (voir le tableau 17, section 4.1.9), et poursuivons avec l'analyse de cette situation dans le chapitre de discussion.

L'ensemble des personnes participantes ont nommé la situation d'inclusion d'Anna difficile par moment autant sur le plan académique que sur le plan social. D'abord, sur le plan académique, au moment de notre entretien, son enseignante titulaire était certaine qu'Anna terminerait sa 6^e année avec des échecs en mathématiques et doutait qu'elle soit capable d'obtenir une note de passage dans la compétence « Écrire des textes variés » en français. Par le fait même, son enseignante titulaire et l'aide-enseignante ont perçu qu'Anna se démotivait en classe. La première n'était pas surprise puisque « c'était évident que ça allait arriver : un enfant qui a de grandes difficultés, il finit par à cet âge-là à prendre conscience de ça, puis malheureusement, ça joue sur l'estime beaucoup. » De plus, elle a ajouté qu'Anna ne demandait pas toujours de l'aide lorsqu'elle ne comprenait pas. Néanmoins, afin de la soutenir dans ses apprentissages, son enseignante titulaire lui a fourni de l'aide équitable, par exemple en travaillant avec elle en sous-groupe en mathématiques ou en la gardant lors d'une période de récréation pour revoir une situation problème. Cela dit, avec du soutien, Anna et son enseignante titulaire ont nommé qu'elle était en mesure de réussir. En effet, cette dernière a expliqué qu'Anna « [était] capable d'y arriver avec peut-être un peu plus de soutien » alors elle ne savait pas si elle « [pouvait] appeler ça des difficultés dans ce cas-là ». Ses propos s'inscrivaient ainsi parfois dans le paradigme de dénormalisation. Dans le même ordre d'idées, la TES a exprimé le besoin de dénormaliser la situation d'inclusion d'Anna, par exemple en lui offrant le temps qu'elle nécessitait pour s'adapter. De plus, son enseignante titulaire a parfois adopté une approche situationnelle des difficultés d'Anna. Par exemple, elle a reconnu que les mathématiques et le français étaient difficiles pour elle sachant qu'elle ne les avait pas appris de la même manière en Guinée :

Je sais qu'elle est en difficulté, qu'elle est en échec, mais faut qu'elle ait du temps. Il faut absolument qu'elle ait du temps. Tu sais, on dit que ça prend 7 ans à acquérir une nouvelle langue. Elle, c'est pas une nouvelle langue, mais les mathématiques pour elle,

à mon avis, c'est comme si c'était une nouvelle langue, les maths. Fait que je trouve qu'elle aurait besoin de ce temps-là pour essayer de se mettre à niveau.

Aussi, pour l'aider à son arrivée, son enseignante titulaire a élaboré un plan d'action pour Anna plutôt que de « sauter tout de suite au plan d'intervention ». Elle s'était dit qu'avant, elle souhaitait « essayer de mettre des moyens en place ». Dans son premier bulletin, elle a également adopté une approche situationnelle en inscrivant comme commentaire : « ceci est une note provisoire parce qu'Anna vient d'arriver et qu'elle doit s'adapter à un nouveau contexte scolaire ». En fait, elle reconnaissait qu'Anna vivait un nouveau contexte socioculturel. Elle ne croyait donc pas qu'Anna avait un retard scolaire, mais plutôt le besoin d'une « mise à niveau ».

Cela dit, les propos de l'enseignante titulaire et de la surveillante de dîner d'Anna pouvaient parfois s'inscrire davantage dans le paradigme de normalisation : par exemple, son enseignante titulaire se serait « attendue à ce qu'elle développe un peu plus vite sa compétence, malgré le fait qu'elle ait changé de pays ». En effet, à certains moments, elle adoptait une approche psychomédicale, bien qu'elle ne souhaitait pas émettre de diagnostic :

Je veux pas me lancer dans les diagnostics, mais ça serait à évaluer, à vérifier. J'exclus pas qu'il pourrait avoir un problème d'apprentissage, surtout en sachant que quand elle était à l'école dans son pays, elle avait aussi des difficultés avec les maths.

Son enseignante titulaire a aussi reconnu que ça ne devait pas être facile pour Anna de « rentrer dans le moule ». Sa surveillante de dîner, quant à elle, a considéré la personnalité d'Anna comme un obstacle à sa situation d'inclusion puisqu'elle n'était pas conforme à ce qui était considéré comme socialement « normal » pour se tisser des liens d'amitié.

Anna a justement vécu beaucoup de difficulté sur le plan social dans sa situation d'inclusion. Elle a vécu de l'intimidation de la part de ses pairs, comme décrite dans la section 4.2.5.3. La TES a expliqué qu'Anna a vécu de la peine puisqu'elle se faisait rejeter par ses pairs autant dans les travaux scolaires que dans les activités sociales : par exemple, « en mathématiques, ses raisonnements mathématiques, les travaux d'équipe, ça a été plus difficile, donc les gens riaient, ils voulaient pas être avec elle en équipe ». La TES a ajouté qu'Anna a reçu plusieurs insultes quant à son intelligence et sa manière de communiquer. Son enseignante titulaire a expliqué qu'elle a également eu de la peine que les élèves se soient moqués d'elle à cause de sa manière de lire à voix haute. Lors de notre entretien, la mère d'Anna a reproché au personnel scolaire de ne pas

enseigner adéquatement les habiletés sociales aux élèves et le savoir-vivre ensemble. Anna a aussi ajouté que les membres banalisaient les conflits entre les pairs et n'intervenaient pas assez rapidement, ce qui nuit, entre autres, au principe de la justice sociale et au principe démocratique et humaniste de l'inclusion scolaire. En fait, sa surveillante de dîner a insisté sur le fait qu'Anna n'avait pas vécu d'intimidation, malgré les événements racontés et que la TES et son enseignante titulaire l'avaient nommée comme telle lors de notre entretien. Bref, compte tenu de toutes ces difficultés au niveau des relations sociales, Anna n'a pas pu réellement participer pleinement à la vie scolaire et sociale, et sa situation d'inclusion fut stigmatisante. Les propos des personnes participantes ont illustré un environnement qui n'était pas le plus propice à ses apprentissages et à son plein épanouissement.

Malgré tout, à la suite des interventions du personnel scolaire, la situation d'inclusion d'Anna s'est améliorée sur le plan social. La TES s'est particulièrement préoccupée du principe de la justice sociale et du principe démocratique et humaniste de l'inclusion scolaire :

Malheureusement ça l'a pris quelques situations pour préparer, puis tout ça, aborder le sujet [aux élèves intimidatrices et intimidateurs], puis là, finalement, ça s'est bien passé. Mais au travers de ça, la petite, pauvre elle, elle a eu des blessures là.

Elle a reconnu l'impact que la situation d'intimidation a eu sur la situation d'inclusion d'Anna et a exprimé le souhait de changer la manière dont les EFIIR sont accueilli-es à l'école, c'est-à-dire « de pas attendre que ça aille mal avant de s'occuper de quelqu'un, mais de le faire avant pour être sûr-e que ça reste bien ». Ces propos de la TES ont avancé le manque du principe de la réciprocité du processus de l'adaptation entre l'école et l'élève. En fait, peu d'interventions préventives ont été faites, et Anna s'est retrouvée à devoir s'adapter majoritairement seule, par exemple en essayant de changer sa personnalité pour se conformer aux attentes des autres. Aussi, bien qu'elle n'ait pas reconnu la situation comme de l'intimidation, la surveillante de dîner d'Anna avait à cœur sa justice sociale à son accueil en l'encourageant à venir lui parler de ses conflits et en la rassurant qu'elle serait présente pour elle.

En ce qui concerne le principe d'équité, Anna a surtout reçu de l'aide de la part de son enseignante titulaire au niveau de ses apprentissages, tels des exercices en fluidité de lecture, et de la part de la TES au niveau des relations sociales, tels des ateliers individuels pour mieux résoudre les conflits avec ses pairs. En fait, son enseignante titulaire a expliqué qu'au moment de l'intimidation, avec

l'aide de la TES, elles l'ont surtout réconfortée et lui ont montré « le filet social » afin de « l'aider à guérir de ce qu'elle avait vécu ». Elles se sont ainsi préoccupées du principe démocratique et humaniste de l'inclusion scolaire. Ces deux actrices scolaires ont notamment mentionné avoir beaucoup collaboré lors de la situation d'inclusion d'Anna. Aussi, au niveau des apprentissages, son enseignante titulaire a utilisé des pratiques variées en classe telles que la lecture d'un roman sur le thème de l'immigration, l'utilisation de capsules vidéo comme éléments déclencheurs de situations problèmes et l'utilisation de l'application Netmaths pour effectuer des exercices en mathématiques comme devoir. Cela dit, comme expliquées dans la section 4.2.5.2, ces deux dernières pratiques ont été nommées comme difficiles pour Anna. Son enseignante titulaire a également fait preuve de flexibilité pédagogique, par exemple en décidant d'enseigner le plan cartésien à l'ensemble du groupe classe, même si c'était une révision pour certaines et certains élèves, lorsqu'elle s'est aperçue qu'Anna n'avait jamais appris cette notion.

Somme toute, plusieurs obstacles importants ont rendu la situation d'inclusion d'Anna difficile. D'ailleurs, nous discuterons davantage de la situation d'inclusion d'Anna dans le prochain chapitre de ce mémoire de maîtrise. Cela dit, dans la section suivante, nous présentons les résultats de la troisième étude de cas, soit la situation d'inclusion de Nadia.

4.3 Étude de cas 3 : la situation d'inclusion de Nadia

Dans cette section, nous présentons la situation d'inclusion de Nadia comme étude de cas à l'aide du verbatim et des notes prises lors de 6 entrevues : Nadia avec sa mère, son enseignante titulaire (ET3), l'aide-enseignante (AE3), son enseignante d'art dramatique (EAD3), sa surveillante de dîner (SD3) et la TES (TES3). Nous commençons par décrire sa scolarisation précédente, la démarche de son inscription et de son évaluation à l'école québécoise, et son accueil. Nous documentons ensuite les facilitateurs et obstacles à sa situation d'inclusion scolaire tels qu'ils ont été nommés par les personnes participantes. Nous présentons après des recommandations destinées à l'école nommées par les personnes participantes pour favoriser sa situation d'inclusion. Nous terminons avec une synthèse des résultats pour chaque objectif spécifique de la recherche.

4.3.1 Scolarisation précédente de Nadia

Lors de notre entrevue, Nadia et sa mère ont commencé par décrire sa scolarisation précédente. Nadia a fréquenté une école française au Maroc depuis l'âge de 2-3 ans. Ses parents ont fait le choix de l'inscrire dans celle-ci sachant qu'elle intégrerait le système scolaire canadien dans l'avenir puisqu'elle était citoyenne canadienne et pour assurer une certaine continuité. C'est également dû à sa scolarisation en français que Nadia a nommé mieux maîtriser cette langue que l'arabe. Avant d'immigrer au Québec, elle a terminé sa 5^e année. Elle a expliqué étudier davantage le français que les mathématiques et n'avait que trois personnes enseignantes : une pour l'anglais, une pour l'arabe et une pour le français et les autres matières scolaires. Les cours de mathématiques, de géographie, d'histoire et de sciences étaient alors offerts en français. Nadia réussissait dans toutes les matières, bien qu'elle eût parfois un peu de difficultés. Elle s'est aussi qualifiée comme une élève timide au Maroc quand elle interagissait avec les adultes. Dès son arrivée au Québec, une démarche d'inscription à l'école et d'évaluation de ses compétences a eu lieu, et elle est présentée dans la section qui suit.

4.3.2 Démarche d'inscription et d'évaluation des compétences de Nadia

Avant même d'immigrer, la mère de Nadia avait contacté des CSS pour avoir une idée claire du processus d'inscription et d'évaluation. Elle a expliqué qu'il était difficile de comprendre ce qu'elle devait faire quand elle posait ses questions à son entourage : « finalement, on a 36 000 processus à suivre et on sait pas ce qu'il faudra suivre ». Avant d'immigrer, elle a communiqué avec les ressources éducatives qui lui ont expliqué qu'il faudrait attendre d'être physiquement au pays avant de procéder. Cela dit, dès son arrivée, la priorité de la mère a donc été d'appeler le CSS et Nadia, et cette dernière a passé une évaluation langagière en français qu'elle a trouvée facile. Sa mère a été informée qu'elle intégrerait en classe ordinaire en 6^e année. Après quelques jours, elle a reçu un appel de son école de quartier les invitant à s'y présenter et a décrit toute cette démarche positivement :

Ça a été assez rapide. Et en intégrant, j'ai compris qu'on a eu la chance d'avoir un rendez-vous assez rapide au niveau de la commission scolaire et aussi l'école. Ils étaient très réactifs. Ils nous ont rappelés rapidement.

L'enseignante titulaire de Nadia, quant à elle, n'avait aucune information sur son processus d'inscription et d'évaluation. Elle s'est seulement fait convoquer par la direction d'école qui lui a annoncé qu'elle aurait une nouvelle élève le lendemain qui parlait français et immigrait du Maroc. Finalement, l'enseignante titulaire était d'accord avec le classement de Nadia: « je pense que c'était correct parce que vraiment le français, ça va ». Nous présentons notamment son accueil à l'école dans la prochaine section.

4.3.3 Accueil de Nadia à l'école

Selon sa mère, Nadia a reçu un traitement de faveur le premier jour d'école. Nadia et elle ont été convoquées à l'école après la rentrée des autres élèves, et elle a expliqué que la secrétaire de l'école les a accueillies pour une « petite demi-heure ». L'enseignante titulaire de Nadia est venue la récupérer et a pu saluer sa mère très rapidement. Elle a raccompagné Nadia à sa salle de classe et l'a présentée aux autres élèves. Lors de notre entretien, cette enseignante titulaire a exprimé qu'elle avait ressenti que c'était « *too much* du premier coup » pour Nadia :

C'est vrai que je pourrais lui demander dire : 'est-ce que t'aurais aimé mieux qu'on fasse : bon, ben go parle-nous de toi, on t'écoute? Ou t'es tellement, quand t'arrives tu veux pas trop être le centre dans l'attention, puis t'aimes mieux au contraire qu'on continue, puis que ça passe un peu dans le beurre ?' Je sais pas qu'est-ce qu'ils aiment mieux. Moi, j'ai jamais été nouvelle dans une école.

En effet, lorsqu'elle est entrée dans la classe, Nadia s'est souvenue que tout le monde la fixait. Un de ses pairs a proposé que chaque élève se présente à leur tour en nommant leurs passions. Ensuite, le groupe s'est remis au travail :

Ben [les élèves] sont en train de travailler, puis là Nadia arrive, puis c'est comme 'ok faut qu'elle se mette à travailler'. Tu sais, il y a comme de quoi de *weird* genre. Bon on est en train de faire telle page de maths, puis là, eux, ils attendent que moi je continue à enseigner là, fait que elle, je lui ai dit : 'Bon, ben, regarde. Essaie de suivre...' C'est comme bizarre.

Son enseignante titulaire a mentionné qu'elle avait annoncé à ses élèves le jour d'avant que le groupe accueillerait une EFIIR et a mené une discussion sur la manière d'accueillir une nouvelle personne. Nadia a expliqué qu'au début, tout le monde était très gentil avec elle. Comme sa mère, Nadia a aimé la manière dont elle a été accueillie. Dans la section suivante, nous documentons justement les facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes.

4.3.4 Facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes

Dans cette section, nous présentons les facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes. Nous les avons regroupés en fonction de la manière dont ils ont été nommés, c'est-à-dire s'ils faisaient référence aux caractéristiques de Nadia et à son parcours, à ses parents, au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué dans sa situation d'inclusion, ou à ses pairs. Nous avons également noté dans les tableaux qui suivent certains liens entre les facilitateurs et les principes de l'inclusion scolaire, les approches adoptées, les paradigmes dans lesquels les propos s'inscrivent et la théorie socioconstructiviste, dans l'optique de faciliter l'analyse des résultats dans le prochain chapitre de ce mémoire de maîtrise.

4.3.4.1 Relatifs aux caractéristiques de Nadia et à son parcours

Dans cette section, nous présentons deux facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours (voir le tableau 27).

Facilitateurs relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Sa maîtrise du français	ET3, mère de Nadia, AE3	Démocratie et humanisme +	-	-
Sa scolarisation précédente dans une école française	Mère de Nadia	-	-	-

Tableau 27. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **sa maîtrise du français**. En effet, son enseignante titulaire a expliqué que Nadia parlait bien français et donc, il ne s'agissait pas d'une barrière. Elle ne faisait pas beaucoup d'erreurs à l'écrit et avait un bon vocabulaire. Elle structurait parfois mal ses phrases, mais ce n'était « rien qui fait pas élève de 6^e année ». De plus, sa mère a expliqué que Nadia et elle sont maintenant devenues habituées au français québécois. Toutefois, les premiers jours, elles le comprenaient moins bien.

Nadia a expliqué trouver l'accent de ses pairs bizarre et ne pas être familière avec certains termes (p. ex., « duo-tang »). Néanmoins, l'aide-enseignante a nommé que Nadia ne donnait pas l'impression que c'était sa première année dans une école québécoise : « Je m'en doutais pas du tout. C'est comme ça se peut pas du tout qu'elle vient d'arriver vue que son français aussi est bien développé. » À son avis, sa maîtrise du français l'avait beaucoup aidé « parce que sans ça, [elle ne] pense pas qu'elle aurait réussi ». Elle a nommé que Nadia comprenait généralement bien les consignes et ne croyait pas que ses difficultés étaient liées à la langue.

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **sa scolarisation précédente dans une école française**. En fait, sa mère a expliqué que Nadia avait de la facilité en français parce que le cours de français au Maroc était d'un niveau supérieur à celui au Québec. Selon elle, le système scolaire canadien était « un peu calqué » sur celui français, donc la transition d'une école à l'autre s'est faite « plus ou moins avec une continuité des choses ».

4.3.4.2 Relatifs aux parents de Nadia

Dans cette section, nous présentons un facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia nommé par les personnes participantes et relatif à ses parents (voir le tableau 28).

Facilitateurs relatifs à ses parents	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Le soutien de sa mère	Mère de Nadia, Nadia	-	-	Médiation des parents

Tableau 28. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses parents

Un facilitateur, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien de sa mère**. Sa mère a surtout aidé Nadia à naviguer à travers ses relations sociales avec ses pairs. Elle a expliqué lui avoir fait beaucoup de discours à la maison sur ses priorités dans la vie :

J'étais amenée à lui dire : il faut apprendre à être bien sans les autres. Il faut apprendre à le vivre bien. Et s'il y a des amitiés qui vont venir, tant mieux. Mais si c'est pas le cas et si ça n'a pas été destiné à se produire de cette manière, il faut apprendre à vivre avec.

Nadia a apprécié le soutien de sa mère et a compris que « ça ne [valait] pas la peine » de se préoccuper des disputes avec ses pairs.

4.3.4.3 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Dans cette section, nous présentons six facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué (voir le tableau 29).

Facilitateurs relatifs au personnel scolaire	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Les périodes de récupération	ET3, mère de Nadia	Équité +; adaptation réciproque +	-	Médiation du personnel scolaire
Le soutien des adultes à l'école	Nadia, ET3, AE3	Équité +	-	ZPD; médiation du personnel scolaire
La permission de se mettre en équipe avec ses amies	ET3	Justice sociale +; démocratie et humanisme +	-	-
Les encouragements de son enseignante titulaire à se mettre en équipe avec d'autres élèves	ET3	Justice sociale +	-	-
La présentation rapide de chaque élève lors de son accueil	Nadia	Démocratie et humanisme +; justice sociale +	-	-
Son arrivée plus tardive lors de son premier jour d'école	Mère de Nadia	Adaptation réciproque +	-	-

Tableau 29. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **les périodes de récupération**. Pendant celles-ci, l'enseignante titulaire a mentionné avoir dû enseigner, entre autres, la base des fractions à Nadia. Sa mère a trouvé que ces périodes de récupération étaient une excellente idée. Selon sa mère, « en matière d'acquisition théorique, [les membres du personnel scolaire] font le nécessaire ».

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien des adultes à l'école**. Nadia a nommé surtout demander de l'aide à son enseignante titulaire puisqu'elle la considérait gentille et comprenait bien ses explications. Au moment de notre entretien, elle avait l'impression de l'appeler davantage quand elle avait besoin de soutien parce qu'« elle [lui] a dit : 'si tu as besoin d'aide, tu m'appelles parce que c'est mieux que tu m'appelles au lieu d'avoir une feuille toute blanche' ». Son enseignante titulaire a remarqué qu'elle faisait effectivement l'effort de lever la main et de lui poser ses questions plus fréquemment, surtout en mathématiques, dernièrement. L'aide-enseignante a aussi nommé que Nadia n'hésitait pas à lui demander de l'aide en classe : « Des fois je sais qu'elle est un peu timide, mais pas pour demander l'aide. Pas pour demander l'aide. Je pense qu'elle hésite pas à lever la main pour dire que j'ai besoin d'aide. » Quand l'aide-enseignante répondait à ses questions, elle trouvait que Nadia comprenait assez vite. L'aide-enseignante n'a donc pas remarqué de difficultés chez Nadia et trouvait « quand même que ça se passe bien ». Son enseignante titulaire a également expliqué que Nadia réussissait avec du soutien, surtout en mathématiques :

Comme elle fait des choses des fois qui ont pas rapport, ben je la laisse pas trop se perdre longtemps parce que je me dis elle sera pas capable de faire le reste. Fait que, des fois, j'aime mieux l'aider tout de suite puis la faire, oui elle va perdre des points, mais au moins après elle va être capable de faire le reste.

En effet, une fois qu'elle comprenait, par exemple, une situation problème en mathématiques, elle était capable généralement de cerner ce qu'elle devait faire et réussissait à obtenir les bonnes réponses. Nadia a également mentionné se sentir capable de continuer seule après avoir reçu du soutien. Bien que son enseignante titulaire ait reconnu que son soutien l'aidait, elle n'était pas certaine si c'était un facilitateur à sa situation d'inclusion : « c'est ça ma *job* là, dans ma tête on fait ça, tout le monde, avec les élèves ».

Un troisième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **la permission de se mettre en équipe avec ses amis**. Son enseignante titulaire a expliqué

que parfois elles dépassaient le nombre limite imposé pour les travaux d'équipe. Elle se sentait mal :

Parce que si je disais : 'faites des équipes de [un nombre].' Elle, ça la laissait à part. Fait que souvent, quand elles : 'on peut tu être [un nombre] ?' Je disais : 'oui', pour qu'elle puisse rester avec [ses amies].

Un quatrième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **les encouragements de son enseignante titulaire à se mettre en équipe avec d'autres élèves**. En effet, au courant de l'année, son enseignante titulaire a insisté sur le fait que Nadia se sépare de temps en temps de ses amies afin qu'elles apprennent toutes à connaître d'autres élèves. Nadia a ainsi décidé de se mettre en équipe avec une autre élève lors d'un projet et depuis, son enseignante titulaire a remarqué qu'elles travaillaient bien ensemble et se rejoignaient occasionnellement.

Un cinquième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **la présentation rapide de chaque élève lors de son accueil**. Nadia a mentionné aimer que son enseignante titulaire ait invité chacune et chacun à se présenter quand elle est arrivée pour la première fois en classe. Elle a pu entendre leurs passions et cibler des points en communs avec quelques personnes. Elle a ainsi eu l'impression de pouvoir créer des liens d'amitié rapidement.

Un sixième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **son arrivée plus tardive lors de son premier jour d'école**. Sa mère a mentionné avoir aimé que l'école ait invité Nadia à se présenter après la foule d'élèves le matin puisque c'était déjà une journée assez difficile pour elle.

4.3.4.4 Relatifs aux pairs de Nadia

Dans cette section, nous présentons quatre facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs (voir le tableau 30).

Facilitateurs relatifs à ses pairs	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
La création de liens d'amitié	Nadia, AE3	Justice sociale +	-	-
La présence d'élèves dans sa classe avec qui elle avait des affinités	ET3	Justice sociale +	-	-
Le leadership positif de ses amies	TES3, ET3	Justice sociale +; démocratie et humanisme +	-	Médiation des pairs
L'autonomie des élèves du groupe classe	ET3	Équité +	-	Médiation du personnel scolaire

Tableau 30. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **la création de liens d'amitié**. Nadia a expliqué s'être fait de bonnes amies dans sa classe avec qui elle travaillait bien. Selon l'aide-enseignante, sa situation d'inclusion s'est bien déroulée parce qu'elle s'était fait ces amies. Elle s'entendait bien avec elles et passait beaucoup de temps ensemble. Nadia a aussi expliqué qu'elle jouait au basketball avec d'autres élèves pendant les périodes de récréations.

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **la présence d'élèves dans sa classe avec qui elle avait des affinités**. Son enseignante titulaire a expliqué qu'elles étaient des

Élèves aussi qui se ressemblent un peu, elles aiment beaucoup dessiner. Mettons, durant les périodes récompenses, les autres vont jouer au gym là, puis là, t'as la gang de sportives, puis t'as la gang de potineuses, puis t'as elles qui vont rester ici, vont dessiner.

En fait, elle a expliqué que Nadia n'a pas créé de liens d'amitié avec les autres filles dans la classe soit parce que leur personnalité était différente ou parce que leur rythme d'apprentissage l'était.

Un troisième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **le leadership positif de ses amies**. La TES a expliqué que ses amies étaient des élèves « peut-

être plus *low profile* » et « moins socialement [actives] ». Elles l'ont bien accueillie et lui ont fait une place dans leur groupe. Lorsque Nadia a eu besoin d'aide, elle l'a verbalisé à ses amies qui sont allées par la suite la consulter pour qu'elle intervienne. L'enseignante titulaire a observé la même tendance chez Nadia : son premier réflexe n'était pas de lui poser sa question, mais plutôt de la poser à ses amies. La TES a mentionné que « les pairs qui l'ont pris dans le fond avec elle, c'est des bonnes influences, c'est de bonnes personnes qui en ont vraiment pris soin, donc là c'est sûr que c'est un facteur de protection pour elle ».

Un quatrième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **l'autonomie des élèves du groupe classe**. Pendant notre entretien, son enseignante titulaire a remarqué que ses élèves étaient davantage matures et autonomes puisqu'il s'agissait de la fin de l'année scolaire. Elle avait donc plus la possibilité de travailler en sous-groupe avec des élèves en situation de difficultés, dont Nadia, en mathématiques.

Au total, 13 facilitateurs à la situation d'inclusion de Nadia ont été nommés par les personnes participantes, soit deux en lien avec ses caractéristiques et son parcours, un en lien avec ses parents, six en lien avec le personnel scolaire qui est ou a été impliqué, et quatre en lien avec ses pairs. Cela dit, dans la section suivante, nous présentons les obstacles à la situation d'inclusion de Nadia.

4.3.5 Obstacles à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes

En fait, Nadia a rencontré plusieurs obstacles lors de sa situation d'inclusion. Dans cette section, nous présentons ceux nommés par les personnes participantes. Nous les avons regroupés en fonction de la manière dont ils ont été nommés, c'est-à-dire s'ils faisaient référence aux caractéristiques de Nadia et à son parcours, au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué dans sa situation d'inclusion, ou à ses pairs. Nous avons également noté dans les tableaux qui suivent certains liens entre les obstacles et les principes de l'inclusion scolaire, les approches adoptées, les paradigmes dans lesquels les propos s'inscrivent et la théorie socioconstructiviste, dans l'optique de faciliter l'analyse des résultats dans le prochain chapitre de ce mémoire de maîtrise. Aussi, bien que nous documentions des obstacles, certains liens avec les principes de l'inclusion scolaire ont été notés dans les tableaux comme étant positifs (« + ») compte tenu de la perception des personnes participantes ou des réalités rapportées. Par exemple, un obstacle nommé

a été la timidité de Nadia : son enseignante titulaire tentait de lui fournir du soutien de manière équitable (« équité + »), mais avait de la difficulté à cibler les compétences de Nadia pour mieux intervenir, entre autres, parce qu'elle n'exprimait pas ses besoins (« équité – »).

4.3.5.1 Relatifs aux caractéristiques de Nadia et à son parcours

Dans cette section, nous présentons six obstacles à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours (voir le tableau 31).

Obstacles relatifs à ses caractéristiques et à son parcours	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Sa scolarisation précédente en mathématiques	Mère de Nadia, Nadia, ET3	Justice sociale –	Approche situationnelle	Approche socio-historico-culturelle
Le fait qu'elle ne demande pas suffisamment de l'aide	ET3	Équité +	Approche situationnelle	Approche socio-historico-culturelle; ZPD; médiation du personnel scolaire
La compréhension des types de questions posées en lecture	ET3	Équité +	Approche situationnelle	Approche socio-historico-culturelle; ZPD; médiation du personnel scolaire
Sa timidité	ET3, SD3	Équité + et –	Approche situationnelle; paradigme de dénormalisation; paradigme de normalisation	Approche socio-historico-culturelle; médiation du personnel scolaire
Le fait d'avoir commencé l'école après la rentrée scolaire	SD3	Justice sociale –	-	-

Tableau 31. – Les obstacles à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses caractéristiques et à son parcours

Un premier obstacle à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **sa scolarisation précédente en mathématiques**. Nadia et sa mère avaient l'impression que le cours de mathématiques au Québec était plus difficile qu'au Maroc. Sa mère a nommé qu'elles ont

« du chemin à faire ». Nadia a expliqué qu'elle a dû apprendre plusieurs nouvelles notions pour la première fois cette année, tandis que ses pairs les avaient déjà apprises en 5^e année et étaient en train de les réviser :

Les exposants, les parenthèses, tout ça. Et aussi les arbres à facteurs. Ça, j'ai jamais appris. Après, c'est tout, je crois. Et aussi il y a les rabais, les pourcentages. Je viens d'apprendre tout ça cette année, alors que eux, ils avaient fait ça l'année dernière. Et l'année dernière, ils travaillaient beaucoup les fractions.

Elle a aussi ajouté qu'elle avait peu étudié les fractions au Maroc. Son enseignante titulaire a justement nommé que Nadia était arrivée au moment qu'elle avait terminé d'enseigner cette « grosse notion ». De plus, Nadia n'avait jamais effectué de raisonnement ni de résolution de situations problèmes comme celles au Québec. Selon son enseignante titulaire, elles étaient toujours difficiles pour Nadia. Néanmoins, elle avait généralement les mêmes difficultés que les autres élèves dans la classe en mathématiques (p. ex., le calcul du rabais). Son enseignante titulaire avait aussi l'impression qu'il y avait des nuances en français qu'elle ne comprenait peut-être pas parce qu'elle semblait se compliquer la vie parfois dans sa démarche de raisonnement et de résolution :

Fait que je sais pas si c'est vraiment lié à son intégration ou c'est juste, ben les maths, c'est peut-être plus difficile pour elle que le français, tu sais. C'est peut-être juste ça. Parce que elle allait à l'école en français elle.

Dans le même ordre d'idées, l'aide-enseignante a constaté que Nadia avait parfois de la difficulté à cause de « jeux de mots ». Son enseignante titulaire hésitait alors quant à la nature de ses difficultés : « je sais pas si c'est la barrière de la langue ou si c'est que les maths sont tellement fragiles que elle prend pas les bons, tu sais, elle mobilise pas les bons processus pour répondre aux exigences. » La mère de Nadia a aussi ajouté qu'elle avait l'impression que sa fille n'étudiait pas suffisamment à la maison. Selon elle, si Nadia travaillait un peu plus, elle aurait plus de facilité. Elle a remarqué que sa fille était « assez stressée » par ses résultats académiques en mathématiques. Celle-ci a commencé à douter de sa réussite scolaire, et sa mère était également inquiète. Pendant notre entretien, son enseignante titulaire a expliqué qu'elle n'avait pas évalué Nadia au premier bulletin « parce que j'avais peur que ça lui nuise trop ». Elle a aussi ajouté que Nadia ne serait pas en échec en mathématiques en fin de l'année. Selon elle, ses difficultés étaient davantage reliées à une « petite déstabilisation », et elle n'avait pas l'impression que Nadia rencontrerait des problèmes majeurs dans ses études.

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **le fait qu'elle ne demande pas suffisamment de l'aide**. Son enseignante titulaire avait l'impression qu'elle ne l'appelait jamais en début d'année :

Je pense qu'il y a aussi toute l'adaptation. Je sais pas c'est comment l'école là-bas, mais je suis pas sûre que pendant un examen, tu peux appeler le prof pour qu'il vienne t'aider, tu sais. Ici, en résoudre, les élèves, ils peuvent lever la main, puis dire, se faire relire ou clarifier certaines choses. Fait que elle, elle le faisait pas.

Elle a mentionné que c'était plutôt elle qui approchait Nadia que le contraire. Elle devait aller la voir pour valider sa compréhension ou pour lui proposer de l'aide. En fait, au lieu de lui en demander, Nadia a même eu recours au plagiat lors d'une évaluation en mathématiques. Elle lui a expliqué qu'elle s'était sentie bloquée et ne réussissait pas à poursuivre aux prochaines étapes de la situation problème. Finalement, Nadia est restée en récupération avec l'enseignante titulaire pour la retravailler :

On a refait cette partie d'examen ensemble, tu sais, clairement elle avait pas compris parce que j'ai dit : 't'as copié fait que parce que tu comprenais pas, puis ce que tu as copié, c'est faux puis tu t'en es pas rendue compte que ça avait aucun sens.'

Son enseignante titulaire a discuté des répercussions avec elle, mais n'a pas voulu en faire « un gros drame ». Cela dit, depuis qu'elle en a parlé avec Nadia, son enseignante titulaire a constaté qu'elle l'appelait plus souvent pour de l'aide.

Un troisième obstacle à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **la compréhension des types de questions posées en lecture**. Son enseignante titulaire avait l'impression que Nadia n'était pas habituée à répondre à des questions autres que celles de compréhension (p. ex., questions de réaction). Elle comprenait donc bien les textes lus, mais avait de la difficulté à réagir à ceux-ci et à les critiquer, malgré la modélisation.

Un quatrième obstacle à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **sa timidité**. Sa surveillante de dîner et son enseignante titulaire ont trouvé Nadia timide. Son enseignante titulaire a expliqué qu'elle aurait souhaité que Nadia s'ouvre davantage, mais « c'est dur parce que ça dépend de la personnalité » et ne voulait « pas la mettre genre sous le *spotlight* ». Elle avait aussi l'impression que Nadia craignait répondre à ses questions au cas où elle se fasse chicaner. Elle a expliqué qu'elles entretenait une bonne relation avec Nadia, mais ce n'était pas l'élève avec qui elle avait le plus de discussions parce qu'elle ne lui parlait pas beaucoup. Au fait,

même encore en fin d'année scolaire, son enseignante titulaire avait l'impression que Nadia semblait être gênée avec elle :

Mais au début, début, des fois, j'étais comme : 'ça va?' Tu sais, elle disait pas un mot. Il y avait aucune... Non seulement elle parlait pas, mais il y avait pas vraiment d'émotions j'ai l'impression dans son visage là. Il y avait comme pas de réaction là. Mais au début, j'étais comme : 'elle comprend tu...?'

Son enseignante titulaire hésitait donc parfois à lui fournir de l'aide parce qu'elle n'avait pas confiance que Nadia lui indiquerait quand arrêter : « je veux toujours pas aller trop loin avec elle parce que ça serait le genre d'élève qui m'écouterait pendant 20 minutes sans me dire : 'c'est beau là, j'ai compris.' » Par exemple, dans la résolution de situations problèmes, son enseignante titulaire n'était pas certaine que Nadia comprenait qu'elle perdrait des points si elle la soutenait trop. Pendant notre entretien, Nadia a pourtant exprimé qu'elle était angoissée par cette contrainte : « des fois, je peux refuser l'aide parce que quand elle m'aide, ça me fait perdre des points ». Son enseignante titulaire lui a dit qu'elle pouvait recevoir plus de soutien que les autres puisque c'était sa première année à l'école québécoise, mais a mentionné pendant notre entretien individuel : « bon je sais, c'est pas très vrai là, mais bon elle sait pas ça ». Son enseignante titulaire se questionnait aussi à savoir si les difficultés de Nadia étaient plutôt liées des différences culturelles : « je sais pas à quel point dans les écoles là-bas, tu racontes ton weekend à ton prof, puis tu racontes ta soirée en long puis en large, puis tu sais, je sais pas c'est quoi, j'ai l'impression que c'est peut-être plus scolaire là ». Dans le même ordre d'idées, elle suspectait que le rôle d'une ou un élève au Québec était différent de celui que Nadia avait vécu au Maroc. Nadia était également timide avec ses pairs en classe outre ses amies. Elle parlait avec les autres seulement si c'était nécessaire, selon son enseignante titulaire. Elle ne participait pas non plus aux causeries de groupe. Cela dit, son enseignante titulaire a expliqué que quelques élèves dans son groupe classe prenaient beaucoup de place, alors il était aussi possible que Nadia ne ressentait pas avoir l'occasion de partager ses idées. Néanmoins, son enseignante titulaire avait l'impression que sa relation avec Nadia était bonne et pensait que celle-ci la trouvait surtout drôle. Elle a remarqué qu'avant de partir pour la maison, Nadia la saluait toujours :

Tous les jours-là. 'Bye, [prénom de l'enseignante titulaire] !' 'Bye, bye'. Mais elle s'arrête là. C'est pas, tu sais, il y a des élèves qui font : 'ok, bye !' et ils passent. Elle, elle s'arrête devant moi là, puis si je suis avec un élève, elle attend.

Un cinquième obstacle à la situation d’inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **le fait d’avoir commencé l’école après la rentrée scolaire**. À son arrivée, Nadia racontait à sa surveillante de dîner qu’elle trouvait l’école difficile puisqu’elle se sentait seule. C’était difficile pour elle de créer des liens d’amitié avec les autres élèves parce qu’elle était justement calme et timide, selon sa surveillante de dîner. Elle a mentionné que la situation d’inclusion de Nadia était difficile « parce que sa personnalité est comme ça ». Elle a ajouté que même en fin d’année scolaire « elle [était] toujours calme [et] dans sa bulle ».

4.3.5.2 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Dans cette section, nous présentons deux obstacles à la situation d’inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué (voir le tableau 32).

Obstacles relatifs au personnel scolaire	Nommés par :	Principes de l’inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
La gestion de la classe difficile	ET3	Équité –; Justice sociale –	-	-
Le manque de protocole d’accueil	ET3, mère de Nadia	Adaptation réciproque –; Démocratie et humanisme –; Justice sociale –	-	-

Tableau 32. – Les obstacles à la situation d’inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Un premier obstacle à la situation d’inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **la gestion de la classe difficile**. Par conséquent, son enseignante titulaire n’avait pas beaucoup de temps pour « ce genre d’élève-là » parce qu’elle allait généralement bien. Elle lui apportait de l’aide le plus possible, mais avait d’autres élèves en classe qui n’étaient pas capables d’être autonomes et de travailler sans sa supervision : « si j’avais eu plus de temps pour elle peut-être qu’elle serait devenue éventuellement plus épanouie ». Il y a eu des moments où son enseignante titulaire a ressenti que « c’était impossible à gérer ».

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été le **manque de protocole d'accueil**. Son enseignante titulaire a eu l'impression de ne pas avoir bien accueilli Nadia. Premièrement, elle n'a pas été informée de l'heure exacte de son arrivée, alors elle a eu de la difficulté à planifier la journée : « Parce que nous, ils nous disent : 'elle arrive demain.' Ok, mais je sais pas à quelle heure qu'elle arrive... Là, je veux pas passer ma journée avec les élèves à être comme 'na-na j'attends qu'elle arrive'. » Deuxièmement, lorsqu'elle a récupéré Nadia, les autres élèves l'attendaient en classe, en plein milieu d'une situation d'enseignement, donc elle s'était sentie pressée à la raccompagner : « c'est comme, je la rencontre pour la première fois dans le cadre de porte là-bas, puis c'est comme *go* là, tu t'en viens dans la classe, puis tout le monde est là, puis t'attend ». Elle a « toujours trouvé cette démarche bizarre, mais ça a toujours été de même. » Tout au long de notre entretien, elle s'est questionnée sur cet accueil :

C'est la première fois qu'elle vient à l'école. Elle était arrivée il y a même pas une semaine au Québec. Tu vois, c'est vraiment comme : 'ok ciao !' Puis elle s'en vient avec moi là. Tu sais, je me dis ça doit quand même être... Ok, t'es dans un nouveau pays, l'école est pas du tout pareille que ce que tu connais, tes parents te déposent là, puis on se revoit à la fin de la journée là.

À chaque année je trouve ça... C'est garroché là. C'est comme : 'ok elle est là dans 10 min'. Là t'es genre ; 'ok...' Trouves-y une place, trouves-y les cahiers puis accueille-la puis tu vas voir les parents. Si tu veux voir les parents, tu peux prendre rendez-vous avec eux. Puis là, t'es comme 'ok...' Ça, ça s'ajoute comme à tout ce qu'il a déjà à faire.

Troisièmement, la préparation des cahiers et des photocopies de Nadia a été une tâche qui lui a requis beaucoup de temps. Finalement, elle a dû les remettre au fur et à mesure qu'elle enseignait. Elle s'est demandé si Nadia s'était sentie mal lorsqu'elle la voyait justement fouiller dans son matériel. Quatrièmement, pendant qu'elle accueillait Nadia, elle devait également faire la gestion du groupe classe, ce qui était problématique puisque ses élèves étaient moins autonomes en début d'année : « fait que si t'as un groupe autonome, ça va bien. Mais si t'as un groupe de petites sauterelles là, marche pas là. » En bref, elle a trouvé que l'accueil s'est fait « un peu genre *on the side* ». Par exemple, elle a demandé à des volontaires dans la classe de faire visiter l'école à Nadia et de lui montrer son matériel pendant une période de récréation. Simultanément, ses tâches enseignantes se poursuivaient, donc si elle devait surveiller à l'extérieur, par exemple, elle n'avait pas le choix que de sortir et Nadia devait la suivre. De plus, la mère de Nadia a exprimé qu'elle

aurait souhaité que l'école lui accorde plus de temps pour qu'elle rencontre le personnel scolaire lors de la première journée.

4.3.5.3 Relatifs aux pairs de Nadia

Dans cette section, nous présentons trois obstacles à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs (voir le tableau 33).

Obstacles relatifs à ses pairs	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
La formation déjà établie des groupes d'amies	Mère de Nadia	Justice sociale –	-	-
Les conflits entre les pairs	Nadia, mère de Nadia, ET3	Justice sociale –; démocratie et humanisme –	-	-
Son groupe d'âge plus avancé	Mère de Nadia	Justice sociale –	-	-

Tableau 33. – Les obstacles à la situation d'inclusion de Nadia nommés par les personnes participantes et relatifs à ses pairs

Un premier obstacle à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **la formation déjà établie des groupes d'amies**. Sa mère a expliqué comprendre « que les clans, ils étaient là. Ils étaient installés depuis un moment. C'est que des enfants qui ont fait des études pendant longtemps ensemble. » Toutefois, cette situation rend la situation d'inclusion difficile pour Nadia qui n'ose pas s'imposer dans un groupe déjà formé :

C'est quand même cruel pour cette personne qui est là, qui a quitté toute une vie, qui a quitté tout un cercle d'amies et de famille, et qui cherche un petit refuge, on va dire, et puis qu'elle se sente rejetée en fin de compte.

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **les conflits entre les pairs**. Nadia nous a raconté une situation vécue entre des amies qu'elle s'est faites dans d'autres classes de 6^e année. Elles jouaient ensemble pendant les périodes de récréation et marchaient quotidiennement pour rentrer de l'école, mais après un certain temps, elles

l'ont « trahie » et l'ont « laissée de côté, alors elle ne les parle plus du tout, même pas pour dire 'bonjour' ». Elle avait commencé à ressentir qu'elle ne pouvait pas s'exprimer librement devant elles et qu'elle devait faire attention à ses « faits et gestes ». Sans qu'il y ait de dispute, Nadia a expliqué qu'un jour elles ont arrêté de se parler. Tout au long de notre entrevue, Nadia répétait que la situation ne l'affectait pas tant que ça parce qu'« il y avait tellement de disputes que ça [ne lui] faisait plus rien ». Elle se sentait bien seule et souhaitait mettre son énergie davantage sur ses études : « l'école, c'est plus important que les camarades de classe, car je vis seule et je meurs seul ». Elle n'a pas voulu en parler avec une ou un adulte à l'école puisqu'elle ne voulait plus y donner de l'importance. Elle a expliqué avoir changé d'attitude vis-à-vis sa vie sociale depuis son immigration : « Au début, si j'étais au Maroc, ça me ferait du mal, mais comme maintenant je m'en fous un peu. J'ai comme parce qu'avant, j'aimais toujours traîner avec les autres, et maintenant j'aime mieux être seule. » Cependant, à la fin de l'entrevue, elle nous a avoué que cette situation l'avait en fait blessée. Sa mère a expliqué penser « que le mal, il est toujours là, même si on essaie de le cacher, ça va laisser quand même certaines traces ». Bien que ces élèves ne soient plus considérées comme des amies pour Nadia, elles continuaient à jouer ensemble au basketball pendant les périodes de récréation.

Selon sa mère, ce conflit a beaucoup influencé la situation d'inclusion de Nadia, et elle n'« était pas bien du tout ». Elle a nommé que « [c'était] important pour elle d'avoir une vie sociale, d'avoir des amies ». Elle a répété à plusieurs reprises pendant notre entretien qu'elle priorisait le niveau social de sa situation d'inclusion avant celui des « acquis théoriques », lors de cette première année. Elle souhaitait voir sa fille à l'aise et bien intégrée afin qu'elle puisse évaluer leur projet migratoire de manière plus objective :

Vous savez les acquis théoriques, ça pourra venir par la suite et ça finira par venir. Ça finira par s'acquérir si on a la volonté que ce soit dans 10 ans, dans 20 ans, dans 50 ans. Si on a la volonté, ça finira par s'acquérir.

Elle a expliqué que c'était surtout cette première année post-migratoire qui était la plus difficile, et à sa déception, c'était surtout sa situation d'inclusion sur le plan social qui avait été problématique :

C'est difficile de gérer ça. Je comprends, parce que c'est des éléments très subjectifs et très personnels à chaque personne, donc on peut pas modeler, on peut pas faire un sur mesure pour tout le monde et un processus qui pourra plaire à tout le monde.

Elle a donc un « petit pincement au cœur ». Elle a expliqué que sa fille avait toujours été sélective et « ça n'a jamais été un cercle très élargi, mais elle avait quelques amies, elle avait son petit cercle quand même ». Cela dit, il y a quand même eu des situations qui se sont déroulées et qui n'étaient pas bien selon elle. Sa mère a mentionné être consciente que l'école ne peut pas tout contrôler, mais parfois ses pairs pouvaient être « cruels ». Bien qu'elle comprenne que ce n'est pas entièrement le problème des membres du personnel scolaire, elle « pense qu'ils devraient déployer plus d'efforts par rapport à ça ».

En plus de ce conflit, son enseignante titulaire a beaucoup commenté les liens d'amitié entre Nadia et ses pairs dans sa classe. Bien qu'elle ait de bonnes amies, son enseignante titulaire trouvait qu'il s'agissait d'une « drôle d'amitié puisqu'elles sont souvent en train de s'obstiner » : « elles sont comme amies, mais on dirait que sont en compétition en même temps ». Par exemple, elles refusaient parfois de se partager leur matériel en classe (p. ex., surligneur) et lorsqu'elles devaient se mettre en équipe, Nadia était souvent celle mise à part. Son enseignante titulaire a aussi décrit une situation lorsque Nadia avait pleuré puisque ses amies l'avaient traitée d'un terme vulgaire (comme « idiote »). Quand elle est intervenue, ces dernières ont expliqué qu'elles l'avaient faite parce que Nadia se traitait elle-même de cette manière. De son côté, Nadia a aussi mentionné qu'elle se sentait souvent seule pendant les périodes de récréation puisque ses amies rejoignaient des élèves dans d'autres classes et elle ne se sentait pas à l'aise de les suivre parce qu'elles et « ils veulent pas que des autres, de nouveaux gens viennent dans leur groupe, alors c'est comme non, tu peux pas ». En bref, l'enseignante titulaire avait des doutes par rapport à cette amitié, mais elle avait l'impression que Nadia était « correcte » dans cette dynamique pour le moment.

Un troisième obstacle à la situation d'inclusion de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **son groupe d'âge plus avancé**. Sa mère a expliqué qu'il s'agissait d'une

Phase qui est assez critique, 6e année, c'est pas une, c'est une transition en fait, c'est une classe de transition. Et je suis consciente que ça devient plus on grandit, plus ça devient plus difficile. J'espère que ça ira, même si je pense que, encore l'année prochaine, l'exercice deviendra encore plus difficile.

En fait, elle a nommé qu'elle ne remarquait pas ces mêmes obstacles quant aux relations sociales avec le petit frère de Nadia. Elle a noté que les chicanes commençaient à avoir lieu davantage à l'âge de sa fille. Sa mère pensait toute de même que c'était bien et que « [Nadia était] en train de se forger, de forger sa personnalité et [c'était] des expériences de vie ».

Au total, 10 obstacles à la situation d'inclusion de Nadia ont été nommés par les personnes participantes, soit cinq en lien avec ses caractéristiques et son parcours, deux en lien avec le personnel scolaire qui est ou a été impliqué, et trois en lien avec ses pairs. Dans la section suivante, nous résumons ces résultats qui seront analysés dans le prochain chapitre de discussion pour atteindre le premier objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise.

4.3.6 Synthèse de la situation d'inclusion de Nadia : objectif 1

Les données collectées sur la situation d'inclusion de Nadia seront analysées dans le chapitre suivant pour atteindre le premier objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise, soit de documenter les facilitateurs et obstacles à sa situation d'inclusion dans son groupe classe ordinaire du primaire. Au total, 14 facilitateurs et 11 obstacles ont été nommés par les personnes participantes (voir le tableau 34). Dans les sections suivantes, nous présentons notamment les recommandations destinées à l'école, nommées par les personnes participantes, pour surmonter ces obstacles et favoriser la situation d'inclusion de Nadia.

L'objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion de Nadia
Facilitateurs
- Sa maîtrise du français
- Sa scolarisation précédente dans une école française
- Le soutien de sa mère
- Les périodes de récupération
- Le soutien des adultes à l'école
- La permission de se mettre en équipe avec ses amies
- Les encouragements de son enseignante titulaire à se mettre en équipe avec d'autres élèves
- La présentation rapide de chaque élève lors de son accueil
- Son arrivée plus tardive lors de son premier jour d'école
- La création de liens d'amitié
- La présence d'élèves dans sa classe avec qui elle avait des affinités
- Le leadership positif de ses amies
- L'autonomie des élèves du groupe classe
Obstacles
- Sa scolarisation précédente en mathématiques
- Le fait qu'elle ne demande pas suffisamment de l'aide
- La compréhension des types de questions posées en lecture
- Sa timidité
- Le fait d'avoir commencé l'école après la rentrée scolaire
- La gestion de la classe difficile
- Le manque de protocole d'accueil
- La formation déjà établie des groupes d'amies
- Les conflits entre les pairs
- Son groupe d'âge plus avancé

Tableau 34. – L'objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion de Nadia

4.3.7 Recommandations à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de Nadia

En fait, nous avons identifié trois recommandations destinées à l'école, nommées par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion de Nadia (voir le tableau 35). Nous soulignons leurs liens avec les principes de l'inclusion scolaire, les perceptions des difficultés, les paradigmes et la théorie socioconstructiviste.

Recommandations destinées à l'école	Nommés par :	Principes de l'inclusion soulevés	Approches et paradigmes soulevés	Liens avec le socioconstructivisme
Planifier une rencontre avec elle à son accueil.	Mère de Nadia, ET3	Démocratie et humanisme +; adaptation réciproque +	-	-
Évaluer les compétences de Nadia dès son arrivée à l'aide d'examens de 5 ^e année.	ET3	Équité +	-	-
Faciliter sa situation d'inclusion au niveau des relations sociales avec ses pairs.	Mère de Nadia	Justice sociale +	-	-

Tableau 35. – Les recommandations destinées à l'école pour favoriser la situation d'inclusion de Nadia et nommées par les personnes participantes

Une première recommandation destinée à l'école, nommée par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion de Nadia a été de **planifier une rencontre avec elle à son accueil**. La mère de Nadia a recommandé à l'école de planifier une rencontre plus longue avec elle afin de lui expliquer le fonctionnement de l'école et de la mettre plus à l'aise. L'enseignante titulaire était d'accord et a proposé de libérer le corps enseignant un avant-midi pour lui faire visiter l'école. Elle a même proposé qu'elle vienne en classe une demi-journée. De plus, elle a conseillé l'école d'inviter les EFIIR, comme Anna, à rencontrer leurs pairs pour la première fois pendant une période de récréation : « c'est comme moins impliquant que t'arrives, sont toutes assis là, puis t'es debout devant eux ». Par exemple, Anna aurait pu passer qu'un après-midi en classe sa première journée : « on se rencontre sur l'heure du dîner, puis après tu passes l'après-midi avec nous, puis après on se revoit demain ».

Une deuxième recommandation destinée à l'école, nommée par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion de Nadia a été d'**évaluer les compétences de Nadia dès son arrivée à l'aide d'examens de 5^e année**. L'enseignante titulaire a recommandé à l'école de lui faire passer les examens de fin d'année du niveau précédent du CSS, par exemple en

mathématiques, pour évaluer si elle était capable de les réussir. Par conséquent, elle connaîtrait d'emblée les notions à enseigner ou à réviser. De plus, elle a recommandé à l'école de préparer un portrait de l'élève avec ses forces et ses difficultés : « parce que les élèves qui sont ici, il y en a plein qu'on connaît déjà d'autres années, puis on peut aller voir leurs résultats aux bulletins », tandis que « Nadia, on n'avait pas vraiment d'information sur elle ».

Une troisième recommandation destinée à l'école, nommée par les personnes participantes, pour favoriser la situation d'inclusion de Nadia a été de **faciliter sa situation d'inclusion au niveau des relations sociales avec ses pairs**. La mère de Nadia a recommandé à l'école d'agir davantage pour faciliter la situation d'inclusion d'Anna au niveau des relations sociales. Elle a proposé que l'école planifie des activités et s'informe sur ses intérêts afin d'essayer de mieux l'inclure.

Dans la section suivante, nous résumons ces résultats qui seront analysés dans le prochain chapitre de discussion pour atteindre le deuxième objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise, soit de dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes dans la situation d'inclusion de Nadia.

4.3.8 Synthèse de la situation d'inclusion de Nadia : objectif 2

Parmi les recommandations et les facilitateurs présentés dans les sections 4.3.4 et 4.3.7, des pratiques inclusives et socioconstructivistes ont été nommées par les personnes participantes. Nous en listons cinq qui soutiennent la situation d'inclusion de Nadia (voir le tableau 36). Ces pratiques seront discutées dans le chapitre suivant pour atteindre le deuxième objectif spécifique de la recherche. Avant, nous présentons une synthèse de la situation d'inclusion de Nadia en lien avec l'objectif 3 de ce mémoire de maîtrise dans la prochaine section.

L'objectif 2 : dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion de Nadia
- Élaborer et appliquer un protocole d'accueil.
- Préparer le groupe classe à l'arrivée de Nadia.
- Évaluer les compétences en mathématiques de Nadia dès son arrivée.
- Valoriser et mobiliser de la culture de Nadia comme ressource en classe.
- Communiquer, coopérer et collaborer avec les autres membres du personnel scolaire.

Tableau 36. – L'objectif 2 : dégager des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion de Nadia

4.3.9 Synthèse de la situation d'inclusion de Nadia : objectif 3

À la lumière de tous ces résultats, nous pouvons ainsi analyser la situation d'inclusion de Nadia en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire dans notre cadre de référence. Dans les lignes qui suivent, nous présentons quelques données qui mettent en lumière ces éléments clés du concept (voir le tableau 17, section 4.1.9), et poursuivons avec l'analyse de cette situation dans le chapitre de discussion.

D'abord, à l'exception du cours de mathématiques, Nadia réussissait bien au niveau des apprentissages dans sa classe ordinaire de 6^e année. En fait, son enseignante titulaire a nommé que certaines nuances en français semblaient nuire à sa compréhension et par le fait même, elle se compliquait la vie avec des calculs aléatoires. Son enseignante titulaire se questionnait justement sur la nature de ses difficultés, c'est-à-dire si elles étaient plutôt reliées à une barrière de la langue ou aux mathématiques (p. ex., la mobilisation « des bons processus pour répondre aux exigences »). Avec du soutien, Anna, son enseignante titulaire et l'aide-enseignante ont nommé que cette première réussissait néanmoins. Par exemple, l'aide-enseignante l'accompagnait dans la relecture des situations problèmes en soulignant et en décortiquant le texte afin que Nadia repère les informations importantes. Aussi, son enseignante titulaire l'encourageait fréquemment à lui demander de l'aide. Cela dit, elle avait souvent l'impression de devoir elle-même approcher Nadia pour vérifier sa compréhension : « c'est aussi que comme elle fait des choses des fois qui ont pas rapport, ben je la laisse pas trop se perdre longtemps parce que je me dis elle sera pas capable de faire le reste ». Lors de notre entretien, Nadia a notamment partagé qu'elle ne voulait pas demander de l'aide à son enseignante titulaire fréquemment par peur de perdre des points lors des évaluations. En fait, bien que les propos de son enseignante titulaire s'inscrivaient parfois dans le paradigme de dénormalisation, ils étaient d'autre fois normalisant. Elle était prête à soutenir Nadia de manière équitable, mais la pénalisait à un certain point compte tenu des exigences du PFEQ : « des fois, j'aime mieux l'aider tout de suite puis la faire... Oui, elle va perdre des points, mais au moins après, elle va être capable de faire le reste ». Néanmoins, les propos et les actions rapportés de l'aide-enseignante et de l'enseignante titulaire ont fait ressortir le principe de l'équité de l'inclusion scolaire : elles soutenaient équitablement Nadia dans ses apprentissages afin d'assurer sa progression.

Du côté des relations sociales, Nadia a retrouvé des amies dans son groupe classe, ce qui a facilité sa situation d'inclusion, selon la TES. Celles-ci ont pris soin d'elle. Cela dit, son enseignante titulaire a expliqué que Nadia ne socialisait pas avec les autres élèves à moins d'être encouragée. Aussi, elle n'échangeait pas lors des discussions collectives :

À mettons moi, des fois, j'aurais aimé ça qu'elle nous raconte, mais elle est tellement gênée que des fois, je veux pas la mettre genre sous le *spotlight*, puis dire devant tout le monde : 'Alors, dis-nous, comment c'était l'école chez toi là-bas?'

Nadia ne participait donc pas pleinement à sa vie scolaire et sociale. Parfois, dans le souci d'éviter toute stigmatisation, son enseignante titulaire permettait à Nadia et à ses amies de travailler ensemble même si elles étaient techniquement trop nombreuses. Cependant, lors de notre entretien, elle a expliqué par moment encourager Nadia à connaître d'autres élèves dans la classe. Les personnes participantes avaient ainsi à cœur la justice sociale de cette EFIIR.

Nadia et sa mère ont néanmoins raconté son expérience avec des élèves à l'extérieur de la classe : Nadia s'est vue rejetée d'un groupe sans explication et s'est donc retrouvée seule, entre autres, lors des périodes de récréation. Sa mère a expliqué qu'elle a eu de la difficulté à s'intégrer justement aux « clans » déjà formés. Elle a trouvé la situation

Quand même cruelle pour [une] personne qui est là, qui a quitté toute une vie, qui a quitté tout un cercle d'amis et de famille, et qui cherche un petit refuge, on va dire, et puis qu'elle se sente rejetée en fin de compte. J'en suis consciente que c'est vrai que ma fille, à cet âge c'est un peu... Même si elle essaie de le dénigrer, de ne pas le reconnaître, mais c'est important pour elle d'avoir une vie sociale, d'avoir des amis.

Nadia a ajouté qu'elle avait l'impression de devoir faire attention à ses faits et gestes en parlant avec certaines élèves. Sa mère aurait notamment souhaité que l'école l'accompagne davantage dans la création et le maintien de liens d'amitié dans sa situation d'inclusion.

Du côté des apprentissages, sa mère a aimé le soutien fourni par le personnel scolaire, tel que les périodes de récupération. Par exemple, son enseignante titulaire a revu les fractions avec Nadia lorsqu'elle s'est aperçue qu'elle ne les avait jamais appris auparavant. Aussi, selon l'aide-enseignante, sa présence permettait à l'enseignante titulaire de soutenir plus équitablement ses élèves, dont Nadia. Leur collaboration était ainsi perçue comme étant positive autant par l'aide-enseignante que l'enseignante titulaire. Cette dernière a également nommé certaines de ses pratiques, telles que ses interventions en sous-groupe en résolution de situations problèmes. Elle

priorisait aussi une flexibilité pédagogique, entre autres, en mathématique lorsqu'elle offrait à l'ensemble des élèves de lire et de clarifier certains passages. L'enseignante titulaire s'est également abstenue d'évaluer Nadia en mathématiques lors de son premier bulletin afin d'éviter de nuire à sa situation d'inclusion, mettant ainsi de l'accent sur le principe de la réciprocité du processus de l'adaptation entre l'école et l'élève. Elle a adopté une approche situationnelle des difficultés en tenant compte des différences entre les contextes socio-historico-culturels différents vécus par Nadia à l'école :

Parce que, mettons, je pense qu'il y a aussi toute l'adaptation. Je sais pas c'est comment l'école là-bas, mais je suis pas sûre que pendant un examen, tu peux appeler le prof pour qu'il vienne t'aider. Ici, en résoudre, les élèves, ils peuvent lever la main, puis se faire relire ou clarifier certaines choses. Fait que elle, elle le faisait pas. Elle m'appelait jamais.

Son enseignante titulaire a également reconnu une difficulté potentielle au niveau de la manière de poser les questions lors des évaluations. Elle a ainsi expliqué que les difficultés de Nadia étaient dues à « une petite déstabilisation » plutôt qu'à des problèmes majeurs. Malgré ce soutien, Nadia a néanmoins partagé ressentir une injustice quant à ses apprentissages en mathématiques (p. ex., fractions, pourcentages) : « je viens comme d'apprendre tout en une seule année, alors que [les autres élèves], ils avaient appris tout ça l'année dernière. Alors, j'ai comme plus de difficultés à suivre que eux. »

Somme toute, la situation d'inclusion de Nadia s'est généralement bien déroulée, malgré quelques obstacles. D'ailleurs, nous discutons davantage de la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David dans le chapitre suivant en tissant des liens avec le cadre de référence de ce mémoire de maîtrise.

Chapitre 5 – Discussion

Dans ce cinquième chapitre, nous discutons des résultats présentés précédemment en fonction du cadre de référence afin de répondre à notre question générale de recherche. Pour ce faire, nous présentons notre analyse en fonction des trois objectifs spécifiques de la recherche. En premier lieu, nous documentons les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David dans leur groupe classe ordinaire du primaire, qui ont été nommés par les personnes participantes et que nous avons également dégagés à la suite de l'analyse des résultats. En deuxième lieu, nous dégagons les pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion de ces trois EFIIR, qui ont été nommées par les personnes participantes et que nous avons aussi dégagées à la suite de l'analyse des résultats. En troisième lieu, nous analysons la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire dans les sections 2.2.3 et 2.2.4 du cadre de référence. Finalement, nous terminons ce chapitre de discussion en présentant les limites de la recherche.

5.1 Documenter les facilitateurs et les obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'EFIIR dans leur groupe classe ordinaire du primaire

Dans cette première section, nous répondons au premier objectif spécifique de la recherche. Nous présentons les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion des trois EFIIR, soit Anna, Nadia et David, dans leur groupe classe ordinaire du primaire. Nous analysons ceux qui ont été nommés par les personnes participantes en premier, et ensuite nous discutons de ceux que nous avons dégagés à la suite de l'analyse des résultats.

5.1.1 Facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David

D'abord, à l'aide du cadre de référence, nous discutons spécifiquement des facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et dégagés à la suite de l'analyse des résultats.

5.1.1.1 Facilitateurs à leur situation d'inclusion nommés par les personnes participantes

Ces facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David ont été regroupés en fonction de la manière dont ils ont été nommés, comme il a été le cas dans le chapitre des résultats, c'est-à-dire s'ils faisaient référence aux caractéristiques des EFIIR et à leur parcours, à leurs parents, au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué dans leur situation d'inclusion, ou à leurs pairs.

5.1.1.1.1 Relatifs aux caractéristiques d'Anna, de Nadia et de David et à leur parcours

En analysant les résultats présentés dans le chapitre précédent, nous avons regroupé les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs caractéristiques et à leur parcours, en quatre : la maîtrise du français, les traits de caractère, les habiletés et les capacités, et la volonté d'entrer en relation avec le personnel scolaire (voir le tableau 37).

Facilitateurs relatifs aux caractéristiques et au parcours	À la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommés par les personnes participantes</i>	
La maîtrise du français	Nadia et David
Les traits de caractère	Anna et David
Les habiletés et capacités	Anna et David
La volonté d'entrer en relation avec le personnel scolaire	Anna

Tableau 37. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs caractéristiques et à leur parcours

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **leur maîtrise du français**. En effet, le personnel scolaire a nommé que leur maîtrise de la langue d'enseignement (p. ex., vocabulaire riche, communication orale) a facilité leur situation d'inclusion puisque les deux comprenaient facilement les consignes des tâches demandées. Par exemple, dans le cas Nadia, sa mère a expliqué que son cours de français au Maroc était d'un niveau plus avancé que celui au Québec, ce qui lui a donné un pas d'avance sur les autres lors de sa situation d'inclusion.

Un deuxième facilitateur à la situation de l'inclusion d'Anna et de David, nommé par les personnes participantes, a été **leurs traits de caractère**. Dans le cas d'Anna, sa personnalité extravertie a été considérée comme facilitateur au niveau de ses apprentissages, surtout dans son cours d'art dramatique. Son enseignante titulaire avait aussi eu l'impression qu'elle démontrait facilement ses compétences puisqu'elle participait à toutes les activités dès son arrivée. Dans le cas de David, sa motivation, l'importance qu'il attribuait à ses études et sa curiosité ont contribué à sa situation d'inclusion selon les personnes participantes. Ces résultats rejoignent les écrits sur l'approche socio-historico-culturelle qui avancent qu'une personne ouverte sur la culture l'est aussi sur son futur (Brossard, 2004). En fait, c'est en apprivoisant les artefacts socio-historico-culturels (p. ex., activités proposées en salle de classe) et en les intériorisant que les personnes se développent (Yvon et Zinchenko, 2011). Autrement dit, Anna et David ont démontré de l'intérêt à apprendre à l'école et forcément de comprendre leur nouveau contexte scolaire. Néanmoins, il importe que le corps enseignant évalue les compétences d'Anna et de David avec prudence à leur arrivée puisque les deux ont été inclus dans un milieu scolaire qui diffère de celui connu auparavant (Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021). Anna et David peuvent ainsi développer des difficultés ou donner l'impression d'en avoir pendant leur processus d'acculturation (Rousseau et Thibodeau, 2011). De plus, notre collecte de données illustre une importance parfois excessive attribuée aux traits de caractère des EFIIR, comme Anna et David, de la part du personnel scolaire. Cette manière de penser s'inscrit plutôt dans le paradigme de normalisation : les personnes participantes, consciemment ou inconsciemment, amènent ces deux EFIIR à se rapprocher le plus près possible de leurs camarades ayant un comportement socialement considéré comme « normal » (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013).

Un troisième facilitateur à la situation de l'inclusion d'Anna et de David, nommé par les personnes participantes, a été **leurs habiletés et capacités**. Par exemple, l'ensemble des personnes participantes qui étaient membres du personnel scolaire à l'école de David ont nommé ses bonnes habiletés motrices comme facilitateurs à la création de liens d'amitié avec ses pairs. En fait, puisque David s'est retrouvé dans un groupe classe comptant plusieurs élèves sportifs, ses habiletés motrices ont capté leur attention et il a été reconnu comme un bon athlète. De plus, selon son enseignante titulaire, David avait de bonnes capacités de mémorisation et d'adaptation, ce qui l'a aidé, entre autres, à progresser dans ses apprentissages. Les personnes participantes impliquées

dans la situation d'Anna ont également nommé sa capacité d'adaptation comme facilitateur. Comme mentionné plus haut, elle ne craignait pas de prendre des risques et se lançait dans tous les défis. Malgré certaines difficultés, par exemple avec certaines méthodes d'enseignement en mathématiques (entre autres, des capsules vidéo), elle était prête à s'entraîner autant qu'il le lui fallait afin d'être en mesure de répondre aux attentes du PFEQ. Nombreux écrits (Bahi et Piquemal, 2013; Bauer et al., 2019) soulignent le fait que l'école reconnaissent les forces et ressources des EII. Néanmoins, dans une approche inclusive, il importe de s'assurer que la situation d'inclusion de Nadia et de David ne retombe pas que sur leurs habiletés et capacités. En fait, le processus d'adaptation ne devrait pas être uniquement leur responsabilité, sinon une situation d'inclusion ne serait considérée comme positive que si l'élève était en mesure de se conformer aux normes établies par l'école et la société québécoise pour être accepté·e par ses pairs (p. ex., être un garçon et aimer les sports) (Borri-Anadon et al., 2015; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rousseau et al., 2013; Steinbach, 2015).

Un quatrième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **sa volonté d'entrer en relation avec le personnel scolaire**. La TES l'ayant accompagnée a justement nommé qu'Anna retrouvait du réconfort chez les adultes de l'école, surtout lorsqu'elle se faisait intimider par ses pairs. Une pédagogie de l'inclusion favorise justement la création de liens significatifs entre le personnel scolaire et les élèves (Massé, 2015). La situation d'inclusion d'Anna met en lumière l'importance d'une relation chaleureuse puisqu'elle lui a permis de mieux réagir aux expériences d'isolement qu'elle a vécues et a potentiellement promu la préservation de sa perception positive de l'école et de sa situation d'inclusion (Lamanque-Bélangier, 2018). Nous discutons davantage de cette relation dans la section 5.1.1.2.

5.1.1.1.2 Relatifs aux parents d'Anna, de Nadia et de David

En analysant les résultats présentés dans le chapitre précédent, nous avons regroupé les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs parents, en deux : la valorisation des études par les parents et le soutien fourni par les parents au niveau des relations sociales (voir le tableau 38).

Facilitateurs relatifs aux parents	À la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommés par les personnes participantes</i>	
La valorisation des études par les parents	Anna, Nadia et David
Le soutien fourni par les parents au niveau des relations sociales	Anna et Nadia

Tableau 38. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs parents

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **la valorisation des études par les parents**. En fait, comme de nombreux parents (Bahi et Piquemal, 2013; Charette, 2018; Charette et Kalubi, 2017; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021), les mères d'Anna et de Nadia et le père de David ont entrepris un parcours migratoire dans l'optique d'améliorer l'éducation de leurs enfants. La mère de Nadia et le père de David, particulièrement, ont explicitement nommé dans leur entrevue qu'ils s'impliquaient dans les travaux de leur enfant à la maison. L'enseignante titulaire de David a ajouté que ses parents révisaient les évaluations à l'aide de ses rétroactions. En fait, la valorisation des études par les parents a été documentée comme facilitateur dans plusieurs autres écrits (Charette et Kalubi, 2017; Kanouté et al., 2016; Mc Andrew et Bakhshaei, 2021). Cela dit, le personnel scolaire doit rester vigilant puisque ces parents vivent potentiellement un processus d'acculturation quant au rôle qui leur est attendu par l'école québécoise (Bahi et Piquemal, 2013; Charette et Kalubi, 2017; Kamano et Benimmas, 2017; Vatz Laaroussi, 2001). Il n'empêche que ces parents pourraient s'absenter par moment, par exemple, en cas de mécompréhension des attentes et des exigences (Charette, 2016; Conus, 2021; Jacobs, 2018; Jacquet et André, 2021; Kamano et al., 2020; Kanouté et al., 2016).

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna et de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien fourni par leurs parents au niveau des relations sociales**. Lorsqu'elle a été rejetée d'un cercle d'amies, la mère de Nadia, par exemple, l'a beaucoup soutenue émotionnellement. En fait, Nadia ne voulait pas solliciter l'aide du personnel scolaire pour résoudre les conflits avec ses pairs. Du côté d'Anna, sa mère l'a surtout soutenue afin de mettre fin à l'intimidation qu'elle vivait à l'école. Selon elle, le personnel scolaire ne serait pas intervenu sérieusement si elle n'avait pas rencontré la direction d'école pour dénoncer la situation. Ces deux mères ont ainsi lutté contre la marginalisation de leur enfant, illustrant l'importance de la

complémentarité des rôles entre la famille et le personnel scolaire dans une situation d'inclusion (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2014; Rousseau et al., 2013). Tout comme Charette (2016), bien qu'elles se soient préoccupées de la réussite scolaire de leur enfant, nos résultats mettent en évidence l'importance qu'elles ont aussi attribuée au volet social de leur situation d'inclusion. Cela dit, le principe de la justice sociale n'a pas été priorisé dans ces deux situations d'inclusion, particulièrement celle d'Anna dont l'école n'a pas prévenu sa marginalisation et est intervenue tardivement (Magnan et al., 2021).

5.1.1.1.3 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

En analysant les résultats présentés dans le chapitre précédent, nous avons regroupé les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué, en six : la communication école-famille, la communication entre les membres du personnel scolaire, leur soutien au niveau des apprentissages, leur soutien au niveau des relations sociales, le rôle de l'enseignante titulaire, et certains éléments du protocole d'accueil (voir le tableau 39).

Facilitateurs relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	À la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommés par les personnes participantes</i>	
La communication école-famille	Anna et David
La communication entre les membres du personnel scolaire	Anna et David
Le soutien des adultes à l'école au niveau des apprentissages	Anna, Nadia et David
Le soutien des adultes à l'école au niveau des relations sociales	Anna, Nadia et David
Le rôle de l'enseignante titulaire	David
Certains éléments du protocole d'accueil	Nadia

Tableau 39. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna et de David, nommé par les personnes participantes, a été **la communication école-famille**. Dans notre étude, il n'y a que l'enseignante titulaire d'Anna qui a nommé explicitement la communication avec sa mère comme un facilitateur. Néanmoins, dans les trois situations d'inclusion, l'ensemble des personnes participantes ont

mentionné entretenir une bonne relation avec les parents. Ces derniers sont justement la meilleure source pour connaître les besoins de leur enfant et pour expliquer les similitudes et les différences entre l'ancien et le nouveau système scolaire (UNESCO, 2020a). En fait, les enseignantes titulaires d'Anna et de David ont aimé obtenir des informations sur leur parcours migratoire et leur scolarisation précédente en échangeant avec leurs parents. Dans son avis sur la concrétisation des visées d'un système inclusif pour toutes et tous, le CSE (2017, p. 90) encourage notamment les équipes écoles « d'informer, d'accueillir les parents et de mettre à contribution la connaissance qu'ils ont de leur enfant ». Ils peuvent fournir des informations pertinentes au personnel scolaire et à leur tour, développer leur sentiment d'être écoutés et respectés. En effet, la communication entre le personnel scolaire et les parents est appréciée par tout le monde (Larivée, 2011) et favorise l'engagement parental (ministère de l'Éducation, 2021a). Ce partage d'informations importantes a le potentiel de favoriser le principe de l'équité puisque le personnel peut subséquemment planifier et élaborer des situations d'enseignement et d'apprentissage en tenant compte davantage des besoins diversifiés d'Anna, de Nadia et de David et promouvoir leur sentiment d'appartenance au groupe classe et à l'école (AuCoin et Vienneau, 2015; Bergeron, 2014; Pekarsky, 1981).

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna et de David, nommé par les personnes participantes, a été **la communication entre les membres du personnel scolaire**. Par exemple, la TES qui a accompagné Anna a mentionné être chanceuse que son enseignante titulaire lui partageait des informations importantes sur elle au fur et à mesure qu'elle les apprenait. Aussi, l'enseignante d'arts plastiques de David a mentionné avoir bénéficié de la communication avec son enseignante titulaire pour mieux intervenir auprès de lui (p. ex., connaître son tempérament). Cette communication peut ensuite mener à une collaboration et une coopération entre les membres du personnel scolaire et par conséquent, promouvoir la mise en œuvre de pratiques inclusives (Amboulé-Abath, 2019; G. Bergeron, 2014, 2015; Carlson Berg, 2011; Farmer et al., 2021; Rousseau et Thibodeau, 2011). En effet, bien que la communication entre les membres du personnel scolaire n'ait pas été nommée par les personnes participantes pour la situation d'inclusion de Nadia, la collaboration entre l'aide-enseignante et l'enseignante titulaire en classe a été nommée comme facilitateur puisqu'elle a permis à cette dernière d'offrir un soutien plus équitable aux élèves, dont Nadia, afin de répondre à leurs besoins diversifiés. Une école inclusive requiert notamment cet effort collectif (AuCoin et Vienneau, 2015; Prud'homme, 2015).

Un troisième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien des adultes à l'école au niveau des apprentissages**. En fait, ces trois EFIIR ont expliqué avoir progressé grâce au soutien du personnel scolaire. Du côté d'Anna spécifiquement, son enseignante titulaire lui a rédigé un plan d'action dès son arrivée avec des objectifs et des moyens d'adaptation pédagogique en français. Dans l'optique de lui donner du temps, elle a opté pour ce type de document avant d'élaborer un plan d'intervention. Elle lui a également fourni des exercices en fluidité de lecture afin qu'elle apprenne la manière de lire à voix haute au Québec. Elle l'a aussi fréquemment invitée à des périodes de récupération en mathématiques. Du côté de David, il a obtenu du temps supplémentaire pour terminer certaines évaluations. Son enseignante titulaire a mentionné qu'il réussissait difficilement certaines tâches en mathématiques sans son aide. Aussi, David suivait des ateliers en orthopédagogie pour travailler sa fluidité en lecture et a observé une grande amélioration. Du côté de Nadia, son enseignante titulaire l'a encouragée à plusieurs reprises de lui poser des questions lors de la résolution de situations problèmes afin qu'elle clarifie des passages pour elle au besoin. Lors de notre entretien, Nadia a notamment mentionné aimer les explications de son enseignante titulaire. Toutes ces enseignantes titulaires ont ainsi favorisé le principe de l'équité et de la réciprocité du processus de l'adaptation de l'inclusion scolaire : elles ont reconnu leurs besoins et se sont adaptées pour assurer la progression d'Anna, de Nadia et de David dans leurs apprentissages (Borri-Anadon et al., 2015; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rousseau et al., 2013; Steinbach, 2015). Néanmoins, comme mentionné dans la section 5.1.1.1.1, il importe qu'elles demeurent vigilantes quant aux évaluations effectuées hâtivement et aux mesures attribuées (p. ex., plan d'intervention, ateliers d'orthopédagogie à l'extérieur de la classe) qui ont le potentiel de stigmatiser ces EFIIR. En fait, Anna, Nadia et David vivent un processus d'acculturation qui peut venir influencer leurs résultats (Bergeron et al., 2011; Covelli et de Anna, 2020; Rose et Meyer, 2002; Rousseau et Thibodeau, 2011). De plus, ces trois EFIIR ont eu besoin de soutien régulier en mathématiques. Bien qu'aucune observation n'ait été incluse dans la collecte de données de cette étude, en nous basant sur la perception des personnes participantes, soit ces EFIIR, leur parent et le personnel scolaire, nous estimons que plusieurs tâches en résolution de situations problèmes se sont potentiellement retrouvées dans leur ZPD puisqu'Anna, Nadia et David ont nommé ne pas être en mesure de les compléter sans l'aide d'une personne experte (Vygotsky, 1997). En travaillant dans leur ZPD, le personnel scolaire les a ainsi amenés à développer leurs fonctions psychiques en voie de maturation

(Vygotsky, 1978) et a reconnu en leur apportant du soutien que l'apprentissage anticipe, devance et provoque ce développement (Vygotsky, 1987). Par biais de médiation, une réorganisation de l'activité humaine s'est ainsi produite afin qu'Anna, Nadia et David puissent apprendre (Vygotsky, 1997).

Un quatrième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **le soutien des adultes à l'école au niveau des relations sociales**. En fait, ces trois EFIIR ont rencontré des difficultés à se créer des liens d'amitié, et c'est surtout le soutien des enseignantes titulaires et des TES qui a aidé. Par exemple, à son accueil, l'enseignante titulaire de Nadia lui permettait de se mettre en équipe avec ses amies, sans tenir compte du nombre limite de personnes coéquipières qu'elle donnait comme consigne. Parfois, elle l'encourageait toutefois à se jumeler avec d'autres élèves pour qu'elle apprenne à les connaître davantage. Du côté de David, selon la direction adjointe, son enseignante titulaire a mis en place des conditions pour qu'il tisse des liens d'amitié avec ses pairs. En fait, celle-ci valorisait beaucoup l'entraide et l'empathie dans son groupe classe. Elle a enseigné explicitement ces valeurs à l'aide de sketch en début d'année et a préparé les élèves à l'arrivée de David (p. ex., discussion sur les parcours migratoires). En fait, l'enseignement du vivre-ensemble est une des visées de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (ministère de l'Éducation, 1998) et a été soulevé dans plusieurs écrits sur l'inclusion scolaire (CSE, 2017; Gromova et al., 2021; Potvin, 2017). Du côté d'Anna, la TES a organisé des ateliers pour lui enseigner comment s'exprimer respectueusement et résoudre des conflits. Le personnel scolaire s'est également mobilisé pour mettre fin à la situation d'intimidation, vécue par Anna, dès que sa mère a porté plainte à la direction d'école. Bref, ces situations d'inclusion illustrent l'importance de soutenir Anna, Nadia et David dans la création et le maintien de liens d'amitié, ce qui va de concert avec le mandat de l'école québécoise, soit de socialiser les élèves (ministère de l'Éducation, 2006). L'aide apportée par les adultes a promu, entre autres, le principe démocratique et humaniste de l'inclusion scolaire parce qu'elle a optimisé la participation active de ces trois EFIIR dans leur vie sociale et culturelle à l'école (Potvin, 2013; Rousseau et Thibodeau, 2011). Aussi, le personnel scolaire a favorisé le principe de l'équité, soit de répondre à leurs besoins uniques quant à leur intégration et leur appartenance à un groupe (p. ex., avoir des amies, partager une intimité). En fait, lorsque ces besoins sont négligés, ils peuvent être des motifs d'exclusion et de discrimination de la part des

pairs, et selon Potvin (2017), les EII sont plus susceptibles d'avoir des besoins de type socioaffectif puisqu'elles et ils risquent de peu maîtriser les repères et les codes cultures de l'école québécoise, d'où l'importance que cette dernière leur offre un accompagnement équitable au niveau des relations sociales.

Un cinquième facilitateur à la situation d'inclusion de David, nommé par les personnes participantes, a été **le rôle de son enseignante titulaire**. En fait, lors de leur entretien respectif, Anna, Nadia et David ont exprimé qu'ils aimaient leur enseignante titulaire, et plusieurs qualités personnelles positives leur ont été assignées, telles que bienveillante, compétente, drôle, ouverte, curieuse, fiable, compréhensive, aidante et amicale. Cela dit, seules les personnes participantes pour la situation d'inclusion de David ont nommé explicitement l'enseignante titulaire comme un facilitateur. Celle-ci est en effet une actrice clé dans le mouvement inclusif d'une école (Rousseau et Point, 2014). L'ensemble des personnes participantes ont décrit l'enseignante titulaire de David comme quelqu'un préoccupée par la progression de ses apprentissages et sa situation d'inclusion. Comme mentionné plus haut, la direction adjointe a mentionné qu'elle mettait en place des conditions optimales pour son plein épanouissement. Le père de David a également expliqué qu'elle l'avait accueilli dans la joie et qu'elle organisait plusieurs activités pour qu'il progresse. La direction adjointe a ajouté qu'elle était à l'écoute de ses besoins et travaillait activement à reconnaître ses propres préjugés pour les éliminer, ce qu'elle a fait même pendant notre entretien. Potvin (2017) explique justement qu'il s'agit d'un savoir-faire à adopter afin de promouvoir une pédagogie de l'inclusion : le corps enseignant est amené à développer une pratique réflexive, à observer ses propres préjugés et pratiques, et à prendre conscience de sa position sociale, de son autorité ainsi que les droits et les besoins des enfants. L'enseignante titulaire de David a reconnu l'importance de construire une relation avec lui et de porter celle-ci : en fait, elle a été sensible à construire une relation et a été vigilante de ne pas lui assigner la responsabilité de celle-ci (Audet et al., 2022).

Un sixième facilitateur à la situation d'inclusion scolaire de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **certaines éléments du protocole d'accueil**. Premièrement, la mère de Nadia a mentionné avoir aimé pouvoir se présenter à l'école après la foule d'élèves le matin avec sa fille puisqu'il s'agissait déjà d'une journée assez difficile. En fait, l'arrivée en cours d'année peut être

complexe et énergivore pour tout le monde (Atangana-Abe et Ka, 2016). L'école a ainsi fait preuve de flexibilité organisationnelle et a favorisé le principe de la réciprocité du processus d'adaptation (Rousseau et al., 2013; Rousseau et al., 2015; Tremblay, 2017) : à travers les entretiens menés, la rentrée plus tardive a été privilégiée autant par Nadia, par sa mère que par son enseignante titulaire. Deuxièmement, Nadia a aimé que son enseignante titulaire invite les élèves du groupe classe à se présenter à leur tour et à nommer leurs passions : elle a pu cibler celles et ceux qui partageaient des points communs avec elle et a pu se faire des amies plus facilement. En fait, son enseignante titulaire a favorisé le principe de la justice sociale de l'inclusion scolaire puisqu'elle a cherché activement à contrer la marginalisation de Nadia au sein du groupe classe dès son arrivée (Magnan et al., 2021).

5.1.1.1.4 Relatifs aux pairs d'Anna, de Nadia et de David

En analysant les résultats présentés dans le chapitre précédent, nous avons regroupé les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommés par les personnes participantes et relatifs aux pairs, en deux : la création de liens d'amitié et la composition du groupe classe (voir le tableau 40).

Facilitateurs relatifs aux pairs	À la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommés par les personnes participantes</i>	
La création de liens d'amitié	Nadia et David
La composition du groupe classe	Nadia et David

Tableau 40. – Les facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs aux pairs

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **la création de liens d'amitié**. En fait, Nadia et David ont trouvé des élèves dans leur groupe classe avec qui ils partageaient des affinités. Par exemple, David a mentionné avoir plusieurs ami·es autant dans la classe qu'à l'extérieur. Ses enseignantes ont aussi expliqué que les élèves l'acceptaient et le soutenaient beaucoup, soit dans l'organisation de son matériel scolaire ou dans les différentes situations d'apprentissage. Nadia, quant à elle, a tout de suite créé des liens d'amitié avec des élèves dans son groupe classe. Selon la TES, celles-ci ont été une bonne influence sur Nadia et se sont assurées qu'elle se sentait bien par moment. En fait, son enseignante

titulaire et la TES ont expliqué que Nadia sollicitait l'aide de ses amies avant une personne adulte de l'école. Ces amitiés ont contribué à la situation d'inclusion de Nadia et de David puisqu'elles ont répondu, entre autres, à leur besoin d'intégration et d'appartenance à un groupe (Potvin, 2017). En fait, le développement de liens d'amitié et une culture de collaboration entre les élèves se comptent parmi les conditions favorables à l'inclusion scolaire au primaire, selon Rousseau (2014) et Massé (2015).

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **la composition du groupe classe**. Comme mentionné plus haut, Nadia a eu la chance d'être incluse dans un groupe classe avec des élèves qui partageaient des affinités avec elle. La TES a mentionné que celles-ci avaient un leadership positif et ont pris soin de Nadia, par exemple en dénonçant des propos inadéquats commis par les autres à son égard. De plus, son enseignante titulaire a mentionné, lors de notre entretien, qu'elle avait l'impression de répondre davantage aux besoins de Nadia lorsque ses élèves étaient plus autonomes, particulièrement en fin d'année scolaire. L'enseignante titulaire de David a observé l'avantage d'avoir des élèves particulièrement empathiques et attentionnés dans son groupe classe. L'ensemble de ses enseignantes ont également mentionné que les pairs de David le soutenaient dans ses apprentissages. À l'issue de nos résultats, nous croyons donc que la composition des groupes a autant été un facilitateur qu'un obstacle à la situation d'inclusion de ces EFIIR. Aucune et aucun n'a été placé dans un groupe classe selon ses intérêts, par exemple, afin de favoriser sa socialisation, ce qui a laissé beaucoup de place à la chance. En fait, Anna, Nadia et David ont été inclus dans un groupe classe, entre autres, selon le nombre et le profil des élèves qui s'y retrouvaient déjà. Ces EFIIR n'ont pas été placés dans un spécifiquement compte tenu de leurs besoins. Cela dit, la direction adjointe de l'école de David a tout de même précisé qu'elle pensait que son enseignante titulaire pourrait davantage répondre à ses besoins. Elle a donc eu une pensée pour le principe de l'équité de l'inclusion de David.

5.1.1.2 Facilitateurs à leur situation d'inclusion dégagés à la suite de l'analyse des résultats

En plus de ces facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes, nous en avons dégagé cinq autres à la suite de l'analyse des résultats et à l'aide du cadre de référence : la préparation du projet migratoire, l'adoption de l'approche socio-

historico-culturelle du développement, l'adoption de l'approche situationnelle des difficultés, le discours s'inscrivant dans le paradigme de dénormalisation, et le leadership de la direction d'établissement.

Un premier facilitateur à la situation d'inclusion de Nadia, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **la préparation du projet migratoire**. En fait, ses parents avaient planifié immigrer au Canada, et le processus leur a pris 4 ans. Cela dit, sa mère et son père avaient choisi une école au Maroc en fonction de ce projet migratoire, c'est-à-dire une école privée française, pour qu'elle apprenne cette langue et pour adoucir sa transition anticipée au Québec. Sa mère a pu s'informer d'avance sur le système scolaire et l'école québécoise : elle a appelé les CSS avant son arrivée dans le but d'éviter des délais entre leur arrivée et l'inscription de Nadia à l'école. Étant citoyenne canadienne depuis sa naissance, cette dernière était consciente qu'elle habiterait au Canada éventuellement. Lors de notre entretien, sa mère a en effet mentionné que le choix d'immigrer avait été décidé en famille, donc Nadia était au courant de chaque étape du processus d'immigration. Cette préparation du projet d'immigration a pu ainsi potentiellement diminuer certains obstacles, entre autres, d'ordre psychologiques à sa situation d'inclusion, et Nadia a pu possiblement profiter d'un accompagnement à travers ce grand changement par ses parents. Elle a aussi pu potentiellement déjà entamer certains deuils (p. ex., séparation de ses proches) et se préparer à vivre un nouveau contexte scolaire. Néanmoins, cela n'empêche pas qu'elle puisse avoir rencontré des obstacles importants d'ordre psychologique qui peuvent entraîner des déséquilibres et limiter leur disponibilité cognitive et émotionnelle à l'école (Atangana-Abe et Ka, 2016; Papazian-Zohrabian et Mamprin, 2021; Papazian-Zohrabian et al., 2018). En fait, certains comportements d'EII peuvent être internalisés, tels que l'anxiété et la dépression, et par conséquent, influencer leur situation d'inclusion (Desrosier et al., 2012; Lamanque-Bélanger, 2018; Kurdi, 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2019a). Il importe ainsi que l'école de Nadia reste vigilante et l'accompagne au niveau psychosocial (Cohen, 2023; Papazian-Zohrabian et al., 2019b).

Un deuxième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **l'adoption d'une approche socio-historico-culturelle du développement**. Dans une telle approche, nous rappelons que le développement du psychisme de l'enfant est considéré comme inséparable de son contexte culturel, historique et social (Rivière,

1990; Rosa et Montero, 1990). Les difficultés rencontrées à l'école québécoise sont donc perçues comme étant produites parce que les outils socio-historico-culturels des EFIIR ont été extraits de leur contexte habituel (Bauer et al., 2019; Brossard, 2004). L'exemple le plus prépondérant dans nos résultats est la résolution de situations problèmes. En fait, Anna, Nadia et David n'ont jamais abordé les mathématiques de la même manière. Leur enseignante titulaire a ainsi facilité leur situation d'inclusion en tenant compte de cette influence du contexte socio-historico-culturel sur leurs apprentissages et leur développement (Bauer et al., 2019; Gremion et al., 2013; Thomazet, 2008; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1990). Elles ont reconnu que ces EFIIR avaient débuté leurs apprentissages bien avant le début de leur scolarisation au Québec (Vygotsky, 1978). De plus, les enseignantes titulaires d'Anna et de David les ont encouragés à partager leur culture et leurs expériences avec leurs pairs. Par exemple, pendant la lecture collective d'un roman sur un pays africain, l'enseignante titulaire d'Anna l'a invitée à partager son vécu avec le groupe classe (p. ex., ses expériences dans les marchés ouverts en Guinée). Aussi, l'enseignante titulaire de David a également encouragé ce dernier à partager avec les autres élèves la procédure d'un calcul appris en Côte d'Ivoire. Ces deux enseignantes ont donc valorisé et tiré parti des savoirs et des expériences antérieures de ces deux EFIIR (Bauer et al., 2019; Prud'homme et al., 2016). Nous tenons néanmoins à ajouter que l'enseignante titulaire d'Anna avait exprimé le désir que cette dernière partage sa culture et ses expériences avec le groupe classe lors de notre entretien, mais n'a pas insisté compte tenu de sa timidité : elle lui donnait des occasions, entre autres, lors des causeries de groupe, mais s'abstenait de l'obliger à échanger avec les autres. Par le fait même, cette enseignante titulaire suit la recommandation d'Armand et al. (2014), soit de proposer aux EII de partager leurs histoires personnelles, mais ne pas le leur imposer. En fait, bien que le personnel scolaire soit encouragé de reconnaître, de valoriser et de tirer parti des ressources des EII, il doit éviter d'essentialiser leurs différences (Bauer et al., 2019; Jacobs, 2018; Potvin, 2017).

Un troisième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **l'adoption d'une approche situationnelle des difficultés**. En adoptant une telle approche, le personnel scolaire perçoit celles-ci comme des produits d'un contexte socio-historico-culturel et non comme intrinsèques à ces trois EFIIR (Bauer et al., 2019; Gremion et al., 2013). Par exemple, l'enseignante titulaire de Nadia a expliqué que cette dernière avait de la difficulté à réagir à des textes en compréhension de lecture puisqu'elle n'avait pas

l'habitude de répondre à ce type de question. En le nommant ainsi, elle a adopté une approche situationnelle puisqu'elle a considéré la difficulté comme une production du nouveau contexte socio-historico-culturel de Nadia (AuCoin et Vienneau, 2015; Pekarsky, 1981). L'enseignante titulaire de David a également nommé que ce dernier avait de la difficulté à effectuer des tâches nécessitant une analyse de haut niveau puisqu'elles ne lui permettaient pas de démontrer son plein potentiel. Selon elle, cette difficulté était associée à une surcharge intellectuelle plutôt qu'à un trouble d'apprentissage. Comme l'enseignante de Nadia, elle a donc mis de l'accent sur le contexte socio-historico-culturel vécu par David plutôt que sur ses aptitudes. De plus, l'enseignante titulaire d'Anna a rédigé un commentaire dans son premier bulletin comme quoi ses résultats étaient provisoires puisqu'elle venait d'arriver et était dans le processus de s'adapter à un nouveau contexte scolaire. Elle a ainsi mis en lumière les dimensions culturelles, sociales et temporelles des difficultés d'Anna (Bauer et al., 2019; Gremion et al., 2013). Lorsque ces enseignantes titulaires adoptent une approche situationnelle, elles promeuvent la situation d'inclusion de ces EFIIR puisqu'elles reconnaissent que leurs difficultés émergent dans une situation déterminée par un environnement physique et humain donné (Prud'homme et al., 2011). Cela dit, dans de nouveaux contextes, Anna, Nadia et David ne maîtriseront pas nécessairement tout d'un coup (Rousseau et al., 2015). Elles reconnaissent donc les différences rencontrées par ces trois EFIIR et interviennent de manière juste et équitable en tenant compte de leurs besoins, et ce, sans baisser le niveau des attentes : les trois enseignantes titulaires insistent notamment sur le fait de leur donner du temps et de respecter leur rythme d'apprentissage (Audet et al., 2022; Bauer et al., 2019; Potvin, 2017).

Un quatrième facilitateur à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **le discours s'inscrivant dans le paradigme de dénormalisation**. En fait, celui-ci résiste à la quête abusive d'une « normalité » qui souhaite amener ces EFIIR le plus près possible de leurs pairs socialement considérés comme étant « normaux » (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013). Comme mentionné plus haut, les membres du personnel scolaire ayant participé à notre étude ont notamment insisté sur la nécessité d'offrir du temps à ces trois EFIIR. Par exemple, l'enseignante titulaire de David a nommé qu'il avait besoin de temps pour se « mettre à niveau ». Elle fut la seule personne participante à avoir précisé que ce « niveau » attendu par l'école québécoise n'avait pas une valeur supérieure à celui de la Côte d'Ivoire. Cette précision a démontré qu'elle reconnaissait cette « normalité » comme étant subjective et comme la

production du contexte socio-historico-culturel dans lequel l'individu se situe à un moment donné (Bauer et al., 2019; Gremion et al., 2013). En fait, elle a mentionné avoir encouragé David à mobiliser des procédures de calculs en mathématiques qu'il avait appris auparavant. Elle était donc ouverte à une variété de stratégies d'apprentissage, même si celles-ci n'étaient pas la norme au Québec. Elle a également dénoncé le cadre « restreignant » de la classe ordinaire de la 6^e année qui lui permettait peu de s'éloigner du volet académique. De plus, l'enseignante titulaire de Nadia a refusé de l'évaluer en mathématiques lors de son premier bulletin par peur de nuire à sa situation d'inclusion. Ce fut également un comportement dénormalisant puisqu'elle a considéré les besoins de Nadia avant tout et a promu sa justice sociale en agissant de manière équitable et en prévenant des inégalités futures potentielles (Borri-Anadon et al., 2015).

Un cinquième facilitateur à la situation d'inclusion de David, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **le leadership de la direction d'établissement**. En effet, afin qu'une école implante une pédagogie de l'inclusion, elle doit fournir un effort collectif (Prud'homme, 2015). Une direction d'établissement avec un leadership solide est ainsi primordiale (Rousseau et al., 2013; Rousseau et al., 2015; Tremblay, 2017). Par exemple, celle de l'école de David a expliqué soutenir le corps enseignant, dont l'enseignante titulaire de David, en démontrant de l'intérêt envers ses élèves. Elle était prête à lui offrir une période de libération si elle souhaitait rencontrer ses parents à son accueil. Bien que l'enseignante titulaire de David ne l'ait pas demandée, cela démontre que la direction avait une volonté à être flexible dans l'organisation de l'école, ce qui favorise le mouvement vers une école inclusive (Lapointe et Dion, 2015; Rousseau et al., 2013; Rousseau et al., 2015; Tremblay, 2017). Cela dit, lors de notre entretien, l'enseignante titulaire de David a nommé qu'elle aurait souhaité avoir une telle rencontre : nous nous questionnons ainsi si elle était au courant qu'elle pouvait se faire libérer. Il est notamment recommandé par le CSE (2017) qu'elle prenne connaissance de toutes les ressources disponibles dans son milieu, et que la direction principale lui en fasse part, afin de les utiliser, en collaboration avec les autres membres du personnel scolaire, pour promouvoir la réussite et le développement du plein potentiel de David. Aussi, la direction principale a expliqué que l'école s'outillait pour mieux accompagner les élèves autant au niveau pédagogique qu'au niveau psychosocial et humain (Cohen, 2023; Loton Bidal, 2023; Papazian-Zohrabian et al., 2019b; Potvin, 2017). Conforme à la suggestion du CSE (2017, p. 90), elle encourageait son équipe école à « bien connaître chaque élève, suivre ses résultats et

connaître ses besoins ainsi que ses capacités, mais également s'intéresser à l'enfant et au jeune derrière l'élève ». De plus, tout comme Potvin (2014), elle a mentionné lors de notre entretien que l'empathie était une des valeurs primordiales à développer chez le personnel scolaire. Elle encourageait également le corps enseignant à essayer de nouvelles pratiques et dédramatisait les échecs (Rousseau et Point, 2014). De plus, contrairement aux autres situations d'inclusion, le personnel scolaire ayant participé à un entretien sur la situation d'inclusion de David a démontré une cohésion dans ses propos : par exemple, chaque membre se préoccupait autant de ses besoins cognitifs que ses besoins socioaffectifs (Potvin, 2017). Le personnel scolaire avait également un souci de collaborer en tant qu'équipe et s'encourageait, particulièrement l'enseignante titulaire qui était perçue comme un pilier dans la situation d'inclusion de David. Cela dit, nous tenons à mentionner explicitement que les directions d'école d'Anna et de Nadia n'ont pas participé à notre étude, ainsi nos données ne nous permettent pas de discuter de leur leadership et de leur influence sur la situation d'inclusion de ces deux EFIIR.

Nous avons ainsi dégagé cinq facilitateurs à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David à la suite de l'analyse des données, et documentons donc 19 au total, incluant ceux ayant été nommés par les personnes participantes (voir le tableau 44, section 5.1.3). Cela dit, dans la section suivante, nous présentons les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David.

5.1.2 Obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David

D'abord, à l'aide du cadre de référence, nous discutons spécifiquement des obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et dégagés à la suite de l'analyse des résultats.

5.1.2.1 Obstacles à leur situation d'inclusion nommés par les personnes participantes

Ces obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David ont été regroupés en fonction de la manière dont ils ont été nommés, comme il a été le cas dans le chapitre des résultats, c'est-à-dire s'ils faisaient référence aux caractéristiques des EFIIR et à leur parcours, au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué dans leur situation d'inclusion, ou à leurs pairs.

5.1.2.1.1 Relatifs aux caractéristiques d'Anna, de Nadia et de David et à leur parcours

En analysant les résultats présentés dans le chapitre précédent, nous avons regroupé les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs caractéristiques et à leur parcours, en sept : les cours suivis auparavant, les différences entre les méthodes d'enseignement et d'évaluation, les conceptions différentes de la relation entre l'élève et l'enseignante titulaire, l'influence des difficultés académiques sur les relations sociales, la diversité culturelle et linguistique du français, la personnalité de l'élève et l'arrivée en cours d'année (voir le tableau 41).

Obstacles relatifs aux caractéristiques et au parcours	À la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommés par les personnes participantes</i>	
Les cours suivis auparavant	Anna, Nadia et David
Les différences entre les méthodes d'enseignement et d'évaluation	Anna, Nadia et David
Les conceptions différentes de la relation entre l'élève et l'enseignante titulaire	Anna et Nadia
L'influence des difficultés académiques sur les relations sociales	Anna
La diversité culturelle et linguistique du français	Anna et Nadia
La personnalité de l'élève	Anna et Nadia
L'arrivée en cours d'année	Anna, Nadia et David

Tableau 41. – Les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs caractéristiques et à leur parcours

Un premier obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **les cours suivis auparavant**. En fait, Anna, Nadia et David ont particulièrement rencontré des défis en mathématiques puisqu'ils n'avaient pas encore appris certains concepts (p. ex., fractions, droite numérique, plan cartésien) qui devaient être révisés en 6^e année selon le PFEQ. Nadia, par exemple, a notamment exprimé l'inégalité qu'elle ressentait face à ses pairs qui les consolidaient. Pour aider ces EFIIR, leur enseignante titulaire leur a fourni différents types d'aide (p. ex., périodes de récupération, modélisation). L'enseignante titulaire de Nadia s'est retrouvée à devoir enseigner à nouveau les fractions, un concept qu'elle venait tout juste de réviser avec les autres élèves avant son arrivée. Dans le même ordre d'idées, les

enseignantes titulaires d'Anna et de Nadia ont mentionné qu'il était difficile de les soutenir par moment puisqu'elles découvraient ce que ces élèves maîtrisaient ou non au fur et à mesure : elles avaient donc de la difficulté à anticiper leurs difficultés et par le fait même, à tenir compte de l'hétérogénéité dans leur planification (Bauer et al., 2019; Rousseau et Thibodeau, 2011). De plus, le cours d'anglais était difficile pour Anna et David parce que les deux avaient un niveau de débutant. Aussi, au niveau du cours de français, ces deux EFIIR ont rencontré des difficultés autant en écriture, en lecture qu'en communication orale. Par exemple, David écrivait ses textes sans ponctuer ses phrases à son arrivée et éprouvait de la difficulté en fluidité de lecture, tout comme Anna. Ces résultats nous amènent, entre autres, à nous questionner sur les difficultés rencontrées autant par ces EFIIR dans leurs apprentissages que par leur enseignante titulaire dans leur accompagnement (Atangana-Abe et Ka, 2016). Cette situation peut potentiellement devenir énergivore et amplifier l'état de surcharge et d'épuisement pour tout le monde, sans le soutien nécessaire (Atangana-Abe et Ka, 2016; Bergeron, 2014; Kamano et Benimas, 2017).

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **les différences entre les méthodes d'enseignement et d'évaluation**. En fait, celles-ci ont mené à des chocs culturels lorsqu'elles s'éloignaient de celles du Québec (Archambault et al., 2018; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021). Par exemple, David a trouvé le processus d'adaptation énergivore, selon son père, parce que plusieurs consignes et explications divergeaient de celles connues en Côte d'Ivoire. Son enseignante titulaire a également remarqué que le style des évaluations était différent de ce dont il était habitué. Selon elle, certaines tâches ne lui permettaient pas de démontrer son plein potentiel. Anna, de son côté, a également vécu un lot de changements dans une courte période, ce qui n'a pas été simple selon sa mère. Elle a aussi été ridiculisée par ses pairs pour sa manière de lire à voix haute et a été demandée par son enseignante titulaire de changer cette habitude et de se conformer à celle préconisée au Québec. Au lieu d'accueillir et d'accepter cette différence, elle s'est donc retrouvée seule à devoir s'adapter. De plus, comme mentionné plus haut, Anna, Nadia et David n'ont pas reçu un enseignement en mathématiques centré sur la résolution de situations problèmes comme celui au Québec. Ces trois EFIIR ont ainsi dû s'adapter à ces nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation. Anna a notamment rencontré des difficultés lorsque des capsules vidéo étaient utilisées pour la mise en situation de problèmes en mathématiques. Elle n'était pas

habituee à les visionner pour des raisons pédagogiques : auparavant, elle en regardait exclusivement pour son divertissement. Bref, ces différences et la manière dont elles ont été vécues nous amènent à nous questionner sur le principe de la réciprocité du processus d'adaptation entre Anna, Nadia et David et leur école respective. Nos résultats suggèrent que la responsabilité de s'adapter est retombée sur les épaules de ces EFIIR, et donc que le processus était davantage unidirectionnel, ce qui va à l'encontre du mouvement inclusif (Bergeron et St-Vincent, 2011; Levin, 1997; MacKay, 2006; Rousseau et al., 2017; UNESCO, 1994, 2019).

Un troisième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna et de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **les conceptions différentes de la relation entre l'élève et l'enseignante titulaire**. En fait, en cohérence avec de nombreuses études (Bahi et Piquemal, 2013; Bingham et Okagaki, 2012; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Kanouté et Lafortune, 2011; Lafortune, 2012; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021), les personnes participantes ont nommé le besoin de démystifier plusieurs conceptions différentes entre l'école des élèves dans leur pays d'origine et celle du Québec. Les enseignantes titulaires d'Anna et de Nadia se sont justement questionnées sur leurs anciennes relations avec le corps enseignant puisqu'elles ne semblaient pas habituées à leur approche qu'elles qualifiaient comme plus familière. Par exemple, Anna cachait ses erreurs à son enseignante titulaire et refusait parfois son aide. Cette dernière a dû lui expliquer que son rôle ne consistait pas que d'évaluer, mais aussi de la soutenir dans ses apprentissages. Elle n'avait pas l'impression d'avoir atteint le même niveau de confiance avec Anna qu'avec ses autres élèves qui fréquentaient l'école québécoise depuis longtemps. De son côté, Anna a mentionné qu'elle préférait s'entraîner et résoudre ses problèmes seule au lieu de solliciter de l'aide. De plus, l'enseignante de Nadia a ajouté que cette dernière ne participait pas aux échanges de groupe (p. ex., causerie sur leur weekend). Toutefois, elle a reconnu que Nadia la saluait toujours avant de quitter l'école, ce qu'elle jugeait comme un bon signe. Somme toute, Anna et Nadia ainsi que leurs parents n'ont pas nommé de conceptions différentes de la relation entre l'élève et l'enseignante titulaire pendant nos entretiens respectifs. Nous nous basons ainsi que sur la perception des enseignantes titulaires. Selon celle-ci, les différentes conceptions ont nui, entre autres, au principe démocratique et humaniste de l'inclusion scolaire puisqu'Anna et Nadia n'utilisaient pas leur voix pour partager leurs besoins (Farmer et al., 2021). Par conséquent, leur enseignante titulaire avait de la difficulté à les cibler et à les soutenir de manière équitable. Par exemple, pendant notre

entretien, l'enseignante titulaire de Nadia se questionnait toujours sur l'aide à lui fournir en mathématiques. Ces exemples mettent ainsi en relief l'importance de développer une relation de confiance avec l'élève parce que « l'augmentation du sentiment de sécurité (diminution de la peur) lève les mécanismes de défense (évitement/fuite) face à la tâche et favorise l'engagement dans le processus d'apprentissage [et] ceci produit une satisfaction mutuelle à travailler ensemble » (Loton Bidal, 2023, p. 202). En effet, l'école a la responsabilité de soutenir Anna et Nadia dans leur processus d'acculturation afin d'assurer une transition harmonieuse entre leur ancienne culture scolaire et celle de l'école québécoise (Jacquet et Tabu Masinda, 2014).

Un quatrième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **l'influence de ses difficultés académiques sur ses relations sociales**. En fait, Potvin (2017, p. 109) explique que le processus d'évaluation et de classement de l'école québécoise amène les élèves « à interioriser les causes de leurs échecs et à développer un sentiment d'impuissance, d'inefficacité personnelle et d'aliénation », comme il a été le cas pour Anna. Ses difficultés académiques ont notamment influencé sa motivation et ses relations sociales. Elle s'est vue rejetée et intimidée par ses pairs dans son groupe classe autant dans les travaux scolaires que les activités sociales. Bien que le personnel scolaire soit intervenu par la suite, la TES a constaté qu'une prévention n'avait pas été suffisamment priorisée, ainsi le mal était déjà fait. En effet, comme Villella (2021), nous constatons que le personnel scolaire avait de la difficulté à prévoir les comportements entre les pairs. Malgré les suggestions du CSE (2017), l'école n'a pas porté une attention assez particulière aux interventions préventives dans l'optique de favoriser la situation d'inclusion d'Anna.

Un cinquième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna et de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **la diversité culturelle et linguistique du français**. Celle-ci a engendré certaines difficultés dans leurs apprentissages. Par exemple, l'aide-enseignante dans le groupe classe de Nadia suspectait qu'elle ne maîtrisait pas certains « jeux de mots » dans les situations problèmes. En fait, son enseignante titulaire avait l'impression qu'il y avait des nuances en français qu'elle ne comprenait pas et hésitait donc quant à la nature de ses difficultés (c.-à-d. liées à la langue ou aux mathématiques). De plus, les résultats sur la situation d'inclusion d'Anna ont illustré les difficultés engendrées par la diversité du français au niveau des relations sociales. En fait, les

pairs d'Anna se sont moqués d'elle, entre autres, à cause de son langage (p. ex., choix de mots). D'ailleurs, le français n'était pas la première langue apprise d'Anna : elle la considérait comme sa troisième. Bref, ces résultats mettent donc en évidence la complexité de la langue française, et l'importance de tenir compte de sa diversité culturelle et linguistique (Atangana-Abe et Ka, 2016; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Myers, 2011).

Un sixième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna et de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **leur personnalité**. D'un côté, la personnalité extravertie d'Anna a été nommée comme obstacle. Bien que son enseignante titulaire et son enseignante d'art dramatique l'aient considérée comme facilitateur à sa situation d'inclusion au niveau de ses apprentissages, ces dernières et sa surveillante de dîner ont également trouvé que sa personnalité nuisait à ses relations sociales. Par exemple, sa surveillante du dîner a expliqué qu'Anna s'imposait auprès des élèves et recherchait trop leur attention, à son avis. Son enseignante titulaire a aussi mentionné qu'Anna avait tendance à réagir rapidement de manière excessive en classe (p. ex., insulter un pair qui circulait derrière sa chaise). D'un autre côté, la personnalité davantage introvertie de Nadia a été nommée comme obstacle à sa situation d'inclusion autant au niveau de ses apprentissages que de ses relations sociales. Par exemple, les membres du personnel scolaire ont expliqué que sa timidité l'empêchait de créer des liens d'amitié. Son enseignante titulaire avait aussi de la difficulté à la soutenir de manière équitable, car elle ne participait pas souvent aux discussions de groupe et ne sollicitait pas son aide assez fréquemment. Anna et Nadia avaient ainsi des personnalités différentes, parfois même opposées, mais chacune a néanmoins été nommée soit comme facilitateur ou obstacle à leur situation d'inclusion, et parfois les deux en fonction de la personne participante et du contexte. Comme mentionné dans la section 5.1.1.1.1, les résultats de notre étude mettent en relief la valeur prépondérante attribuée aux personnalités de ces EFIIR par les personnes participantes. Cette manière de penser insinue que la personnalité d'Anna et de Nadia a des « lacunes » (Bauer et al., 2019; Borri-Anadon, 2014) et s'inscrit dans le paradigme de normalisation : lors de nos entretiens, le personnel scolaire a comparé leurs comportements à ceux considérés socialement « normaux » (p. ex., participer aux discussions collectives). Elle s'oppose donc à l'inclusion scolaire puisqu'elle considère les difficultés comme étant intrinsèques à Anna et à Nadia, et suggère qu'elles doivent changer leur personnalité et se conformer aux comportements attendus par l'école et la société pour réussir (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013).

Un septième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **leur arrivée en cours d'année**. Tout comme Atangana-Abe et Ka (2016), les personnes participantes de notre étude l'ont nommée comme complexe et énergivore pour tout le monde. En effet, elle s'est ajoutée, entre autres, à la charge de travail déjà lourde du personnel scolaire : par exemple, les enseignantes titulaires ont dû organiser le matériel scolaire et réaménager leur classe. De plus, Anna, Nadia et David étaient les seuls à vivre une rentrée scolaire à leur arrivée et ont dû dès lors se créer des liens d'amitié parmi les cercles préétablis. Ces trois EFIIR ont aussi dû se retrouver dans l'enseignement déjà entamé. Leur enseignante titulaire leur a offert du soutien en sous-groupe lors des cours ou pendant des périodes de récupération. Cela dit, peu d'adaptations ont été nommées de la part de l'école lors des entretiens, que nous discutons dans la section 5.1.2.2, ce qui nous amène à croire que Anna, Nadia et David étaient attendus à redoubler leurs efforts afin de suivre le rythme du groupe classe. Cette vision va à l'encontre du principe de la justice sociale puisque les différences (p. ex., rentrée scolaire tardive) ne sont pas suffisamment reconnues, et les ressources ne sont finalement pas distribuées de manière équitable (Bauer et al., 2019).

5.1.2.1.2 Relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

En analysant les résultats présentés dans le chapitre précédent, nous avons regroupé les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué, en cinq : la charge de la tâche des enseignantes titulaires, la gestion de la classe, la banalisation des conflits avec les pairs par le personnel scolaire, certains éléments du protocole d'accueil, et la méconnaissance du parcours migratoire et de scolaire (voir le tableau 42).

Obstacles relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué	À la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommés par les personnes participantes</i>	
La charge de la tâche des enseignantes titulaires	Anna, Nadia et David
La gestion de classe	Anna et Nadia
La banalisation des conflits avec les pairs par le personnel scolaire	Anna
Certains éléments du protocole d'accueil	Anna, Nadia et David
La méconnaissance du parcours migratoire et scolaire	Anna, Nadia et David

Tableau 42. – Les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué

Un premier obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **la charge de la tâche des enseignantes titulaires**. En fait, dans une logique inclusive, les difficultés des élèves deviennent celles de l'école : c'est sa responsabilité, et non celle de l'élève, à trouver des pistes de solution (Bergeron, 2014; Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Rousseau et al., 2013; Steinbach, 2015). Cela dit, la tâche du corps enseignant peut devenir lourde rapidement (Bergeron, 2014). Par exemple, plusieurs responsabilités se sont ajoutées à celle-ci lors de l'accueil d'Anna, de Nadia et de David : informer les collègues de leur arrivée, préparer le matériel scolaire, réaménager la classe, consulter le dossier de l'élève, rencontrer les parents, etc. Comme dans l'étude de Kanouté et al. (2014), les enseignantes titulaires de ces trois EFIR ont décrit avoir manqué de soutien et de ressources pour répondre de manière juste et équitable à leurs besoins. En fait, celle d'Anna aurait souhaité qu'elle suive des ateliers en orthopédagogie, entre autres, en mathématiques, mais l'école n'avait plus de personne orthopédagogue au moment de notre entretien. Pour combler ce manque, son enseignante titulaire a été attribuée une aide-enseignante en classe, mais bien qu'elle soit considérée comme un atout, elle n'avait pas l'impression que sa présence dans la classe lui permettait de soutenir particulièrement Anna de manière équitable. Les autres ressources qu'elle proposait étaient plutôt de nature compensatoire : par exemple, ayant l'impression qu'Anna ne souhaitait pas lui exprimer ses difficultés, elle a suggéré de la jumeler à une grande sœur ou un grand frère dans la communauté pour lui expliquer, entre autres, le fonctionnement de l'école québécoise. Bien que cela puisse favoriser son lien avec la communauté, nous croyons qu'il serait plus opportun que son enseignante titulaire sollicite des

ressources pour construire sa propre relation avec Anna afin de créer un lien de confiance avec elle (Loton Bidal, 2023; Potvin, 2017). Somme toute, bien qu'au niveau primaire la personne enseignante titulaire soit celle qui intervienne le plus souvent auprès de l'élève au Québec, l'inclusion scolaire demeure un effort collectif du personnel (AuCoin et Vienneau, 2015; Pirone et Tissot, 2020; Prud'homme, 2015). À la lumière des résultats, ces écoles favoriseront davantage la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David si elles soutiennent plus leur enseignante titulaire. Cela dit, les types de soutien et de ressource offerts devraient suivre une logique inclusive et ne pas être mis en place dans l'optique de compenser les « lacunes » perçues par l'école de ces EFIIR.

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna et de Nadia, nommé par les personnes participantes, a été **la gestion de classe**. Par exemple, l'enseignante titulaire de Nadia a expliqué l'avoir soutenue le plus possible, mais d'autres élèves monopolisaient son temps et énergie. En fait, elle a expliqué qu'elles et ils n'étaient pas assez autonomes parfois pour qu'elle puisse fournir l'aide dont Nadia nécessitait. Un tel contexte nuit ainsi au principe de la justice sociale de l'inclusion scolaire puisque l'enseignante titulaire n'a pas pu intervenir auprès d'elle de manière juste et équitable (Bauer et al., 2019). Nos résultats mettent en relief la complexité de la gestion d'une classe avec des élèves ayant des profils de personnes apprenantes diversifiés (Bergeron, 2014; CSE, 2017; Rousseau et al., 2017). Le discours des enseignantes titulaires d'Anna et de Nadia a illustré la difficulté

De sortir d'une appréhension individualiste du problème centré sur l'élève, qui peut conduire à une externalisation de sa prise en charge, au lieu de déplacer la focale sur [la personne enseignante] et les moyens qu'[elle] choisit de mettre en œuvre pour soutenir l'apprentissage de [toutes et] tous les élèves en classe (Jacobs, 2018, p. 63).

En effet, comme discuté dans la prochaine section 5.2.3, peu de flexibilité pédagogique a été nommée par les personnes enseignantes titulaires malgré sa place centrale dans le mouvement inclusif (Bergeron et al., 2011; Paré et Trépanier 2015; Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017) : si un soutien ou un service n'était pas destiné spécifiquement pour Nadia ou Anna, il n'était pas considéré comme facilitateur à leur situation d'inclusion. De plus, la TES ayant accompagné Anna a nommé l'importance d'encadrer un groupe classe et d'arrêter les comportements inadéquats rapidement. En fait, dû à l'intimidation de ses pairs, Anna a vécu des montagnes russes

émotionnelles quant à sa d'inclusion, et pendant plusieurs semaines, l'école n'est pas intervenue pour lutter contre sa marginalisation (Magnan et al., 2021).

Un troisième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **la banalisation des conflits avec ses pairs par le personnel scolaire**. En fait, dans la même lignée que plusieurs études (Bauer, 2017; Bauer et al., 2019; Kamano et Benimmas, 2017; Jacquet et André, 2021; Potvin, 2017; Steinbach, 2015), nos résultats suggèrent que des membres du personnel scolaire ont eu de la difficulté à lutter contre la discrimination et le racisme envers Anna. Par exemple, lorsqu'Anna a dénoncé l'intimidation et le racisme qu'elle a vécu dû à ses pairs, sa surveillante de dîner a nié cette possibilité. En fait, selon elle, Anna ne créait pas de liens d'amitié avec ses pairs, non parce qu'ils l'intimidaient, mais plutôt parce que ses comportements l'empêchaient. Par conséquent, Anna a mal vécu, entre autres, les périodes du dîner à son école pendant environ 2 mois. Son enseignante titulaire a également minimisé cette situation d'intimidation pendant notre entretien en y référant comme « des petits problèmes d'intimidation » ou « une petite réaction sociale ». Cette banalisation des conflits entre les pairs va à l'encontre du principe de la justice sociale de l'inclusion scolaire, car l'école ne s'engage pas à éliminer l'oppression d'une personne marginalisée (Magnan et al., 2021). De plus, elle nuit au principe démocratique et humaniste puisqu'elle néglige, et même délégitime, la voix d'Anna et compromet sa participation active dans sa vie scolaire et sociale (Farmer et al., 2021; Potvin, 2013; Rousseau et Thibodeau, 2011).

Un quatrième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **quelques éléments du protocole d'accueil**. Bien qu'un soit proposé par le MELS (2014a), aucune école participante ne l'a utilisé pour accueillir ces trois EFIIR. Ces dernières et ce dernier se sont inscrits et ont passé une évaluation langagière au siège social du CSS. Anna, Nadia et David ont ensuite été accueillis par la secrétaire de l'école et ont été accompagnés par leur enseignante titulaire jusqu'à leur groupe classe. Cette rencontre n'a duré que quelques minutes pendant laquelle ces dernières ont salué rapidement les parents. Ces EFIIR et leur parent ont qualifié l'accueil comme étant généralement bien tandis que le personnel scolaire a noté plusieurs problématiques quant au protocole. Premièrement, le manque d'évaluation en mathématiques a été un grand obstacle pour les enseignantes titulaires d'Anna, de Nadia et de

David, car elles ont dû découvrir leurs forces et leurs difficultés au fur et à mesure qu'elles enseignaient. Cela les a donc empêchées de reconnaître l'hétérogénéité dans leur planification (Bauer et al., 2019; Bergeron, 2014; Rousseau et Thibodeau, 2011). Deuxièmement, les ressources de l'école de David étant un point de services pour les classes d'accueil étaient principalement monopolisées par les EII dans celles-ci. Par exemple, la famille de David n'a pas rencontré l'ICSI assignée à l'école, ce qui est pourtant fortement recommandé par plusieurs personnes chercheuses (Carlson Berg, 2011; Charette et Kalubi, 2021; Gosselin-Gagné, 2018c; Jacquet et André, 2021; Kanouté et al., 2014). Troisièmement, les écoles d'Anna, de Nadia et de David ne les ont pas rencontrés, accompagnés de leurs parents, avant leur situation d'inclusion, par exemple, pour leur expliquer le fonctionnement du PFEQ et leur faire visiter les locaux. Or, ces rencontres peuvent prévenir des malentendus et des mécompréhensions, par exemple, quant au rôle attendu des parents par l'école québécoise (Kanouté et al., 2011; Changkakoti et Akkari, 2008). Quatrièmement, les enseignantes titulaires d'Anna, de Nadia et de David n'ont pas obtenu de libération afin de se préparer à leur arrivée. Elles ont été dans l'obligation de réaménager leur local, d'organiser le matériel scolaire, etc., tout en poursuivant leurs autres tâches, ce qui peut mener à un état de surcharge et d'épuisement (Atangana-Abe et Ka, 2016; Bergeron, 2014; Kamano et Benimas, 2017). Cinquièmement, le personnel scolaire à l'école d'Anna n'a pas préparé suffisamment le groupe classe à son arrivée, selon la TES, ce qui a rendu sa situation d'inclusion plus difficile au niveau de ses relations sociales. Selon UNESCO (2019, 2020a), les savoir-vivre ensemble doivent être enseignés explicitement afin de créer une société qui célèbre la diversité. Le personnel scolaire doit activement travailler à éliminer l'isolement et l'exclusion scolaire et sociale en créant des communautés tolérantes et inclusives. Sixièmement, Anna, Nadia et David ont dû immédiatement enchaîner avec l'enseignement et les apprentissages du groupe classe dès leurs premiers jours, ce qui ne leur offre aucune période de transition ou du moins, une petite. Dans son protocole d'accueil, le MELS (2014d, p. 12) souligne pourtant que

Les élèves qui arrivent au cours de l'année scolaire n'ont pas à reprendre immédiatement toutes les notions enseignées ou les thèmes exploités depuis le début des cours. Ils seraient alors surchargés d'information qu'ils ne sont pas encore en mesure d'intégrer, qui ne leur est pas utile ou qui est hors contexte.

Les écoles d'Anna, de Nadia et de David ne se sont ainsi pas assez préoccupées de leurs besoins potentiels (p. ex., besoins cognitifs, tels que la disponibilité intellectuelle) (Potvin, 2017). En fait, l'enseignante titulaire de Nadia a mentionné que l'accueil manquait une touche humaine, malgré

la recommandation du MELS (2014d) : l'école risquait ainsi de ne pas répondre à ses besoins de reconnaissance (p. ex., quant à son parcours migratoire).

Un cinquième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **la méconnaissance de leur parcours migratoire et de leur scolarisation précédente**. En effet, l'ensemble des membres du personnel scolaire aurait souhaité avoir davantage d'informations sur ces trois EFIIR. Il n'y a que l'enseignante titulaire d'Anna qui a consulté l'évaluation langagière, faite par les ressources éducatives du CSS, et son dossier d'élève au bureau de la direction d'école. Les deux autres enseignantes titulaires ont mentionné avoir manqué de temps. De plus, celles d'Anna et de Nadia ont partagé ne pas aimer recevoir aucune information particulièrement sur leurs connaissances antérieures en mathématiques, les obligeant ainsi à découvrir leurs forces et leurs difficultés au fur et à mesure qu'elles enseignaient, ce qui a complexifié leur tâche. Sans ces informations, elles ont exprimé avoir de la difficulté à intervenir équitablement auprès d'Anna et de Nadia. En fait, le

Manque d'information sur les réalités migratoires ou culturelles des élèves, ou sur la complexité des cultures (qui renvoient à des « traditions », des pratiques, des mémoires et des rapports de pouvoir variés), les enseignants peuvent soulever des hypothèses erronées concernant les problèmes des enfants issus de certains groupes ethniques dans leur classe. Cela peut conduire à une culturalisation essentialisée ou une ethnicisation des problèmes scolaires des élèves, à une faible prise en compte, voire à une occultation des discriminations, intimidation ou sentiments d'injustice vécus par les élèves (Potvin, 2017, p. 107).

Il devient également compliqué de prendre en compte l'hétérogénéité dans la préparation de situation d'apprentissage et d'enseignement sans connaître les besoins de ses élèves (Bauer et al., 2019; Bergeron, 2014; Rousseau et Thibodeau, 2011). De plus, la TES ayant accompagné Anna a nommé manquer d'informations importantes sur son parcours migratoire et scolaire, quoique son enseignante titulaire lui partageait ce qu'elle connaissait de manière assidue. Elle avait l'impression de devoir insister pour obtenir des informations pertinentes auprès de la direction pour mieux intervenir auprès d'Anna. L'aide-enseignante de Nadia a également soulevé cette problématique lors de notre entretien. Pourtant, selon le CSE (2017, p. 90), l'école devrait « faciliter la circulation de l'information et la coordination des actions entre les différentes personnes qui interviennent auprès de l'élève », tout en protégeant la confidentialité des renseignements personnels d'Anna et de Nadia.

5.1.2.1.3 Relatifs aux pairs d'Anna, de Nadia et de David

En analysant les résultats présentés dans le chapitre précédent, nous avons regroupé les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs pairs, en deux : la création et le maintien de liens d'amitié et l'intimidation des pairs (voir le tableau 43).

Obstacles relatifs aux pairs	À la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommés par les personnes participantes</i>	
La création et le maintien de liens d'amitié avec leurs pairs	Anna, Nadia et David
L'intimidation des pairs	Anna

Tableau 43. – Les obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes et relatifs à leurs pairs

Un premier obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, nommé par les personnes participantes, a été **la création et le maintien de liens d'amitié**. Pour des raisons différentes, ces trois EFIIR ont vécu des difficultés au niveau des relations sociales avec leurs pairs. Anna, Nadia et David ont eu de la difficulté à s'inclure dans les cercles d'amis déjà établis à leur arrivée. Cela dit, Nadia a eu de la chance de découvrir des affinités avec quelques élèves dans son groupe classe. Toutefois, à moins d'être dans l'obligation, elle ne parlait qu'à celles-ci et lors des périodes de récréation, elle se retrouvait seule. Elle s'est rapprochée d'élèves d'une autre classe, mais s'est vue rejetée de ce groupe après quelque temps sans connaître les raisons. David, quant à lui, ne s'est pas senti inclus dans son groupe classe lors des premières semaines : par exemple, il a rapporté à son enseignante titulaire qu'il se faisait traiter de sauvage lors des parties de soccer dans la cour d'école. De plus, Anna a vécu une situation d'intimidation, que nous discutons dans les lignes qui suivent. Ces résultats suggèrent qu'à un moment donné, leur besoin d'intégration et d'appartenance à un groupe n'a pas été répondu (Potvin, 2017) et qu'il y a eu des lacunes quant au mandat de socialiser les élèves de l'école (ministère de l'Éducation, 2006).

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, nommé par les personnes participantes, a été **l'intimidation qu'elle a vécue de la part de ses pairs**. Plusieurs études (Aldridge et McChesney, 2018; Collins, 2021; Winton et Tutters, 2015; Wolke et Lereya, 2015) ont justement

qualifié l'intimidation comme un problème qui perdure en éducation et ont documenté ses effets néfastes sur le bien-être des élèves. Cela dit, dans une école inclusive, l'intimidation doit rapidement être prise en charge par le personnel scolaire afin d'être éliminée (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2017). Ce ne fut pourtant pas le cas pour la situation d'inclusion d'Anna. Ses pairs se sont moqués de ses difficultés académiques et de ses différences culturelles pendant plusieurs semaines, et ce n'est que lorsque sa mère a rencontré la direction d'établissement que le personnel scolaire a reconnu la situation comme étant de l'intimidation et s'est mobilisé pour intervenir (p. ex., intervention par la psychoéducatrice). Pourtant, Anna a mentionné l'avoir dénoncé à plusieurs reprises, mais peu d'interventions avaient été entreprises. Son enseignante titulaire et la TES ont expliqué que les personnes intimidatrices n'étaient pas conscientes de leurs gestes et paroles et qu'elles ne faisaient que plaisanter. Néanmoins, le besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance d'Anna n'était pas comblé : elle n'a pas été protégée de l'intimidation par l'école, et ce, pendant plusieurs semaines (Potvin, 2017). Elle a également dénoncé du racisme à son égard à sa surveillante de dîner qui l'a nié. L'étude de Kanouté (2007) démontre pourtant que les comportements inadéquats des élèves peuvent être à caractère racial, qu'ils soient intentionnels ou non, et prendre différentes formes telles que des insultes, des plaisanteries, de l'intimidation, etc. En analysant cette situation d'intimidation, nous croyons donc qu'il serait bienveillant de ne pas exclure la possibilité que ses pairs aient commis des gestes et eu des propos racistes à son égard et d'intervenir en conséquence. En aucun cas n'est-il correct qu'une élève se sente exclue à l'école (CSE, 2017) : cette dernière doit explorer toutes les facettes de la situation afin d'y remédier. Anna a mentionné avoir perdu confiance dans les interventions de certaines personnes du personnel scolaire et a dû recourir à ses propres stratégies de défense, comme il fut le cas pour les élèves dans la thèse doctorale de Collins (2021). Ces enjeux d'intimidation et de racisme, ressortis de nos résultats, suggèrent que l'école d'Anna doit développer les habiletés sociales autant que les compétences scolaires de l'ensemble des élèves afin de favoriser sa situation d'inclusion (CSE, 2017). Elle doit aussi amener le personnel scolaire à reconnaître l'intimidation et le racisme à l'école et à intervenir rapidement (Archambault et al., 2019; Collins, 2021; Kanouté, 2007; Villeda, 2021).

5.1.2.2 Obstacles à leur situation d'inclusion dégagés à la suite de l'analyse des résultats

En plus de ces obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David nommés par les personnes participantes, nous en avons dégagé huit autres à la suite de l'analyse des résultats et à l'aide du cadre de référence : les attentes et exigences du PFEQ, l'adoption de l'approche psychomédicale, le discours déterministe des difficultés, le manque d'adaptation réciproque de l'école, la perception des difficultés comme des lacunes, la complexité de discerner les types de difficultés, le manque de soutien au niveau des relations sociales par l'école, et le partage des résultats académiques entre les pairs.

Un premier obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **les attentes et les exigences du PFEQ**. En fait, Anna, Nadia et David étaient attendus à se conformer à celles-ci, ce qui est devenu épuisant et néfaste à leurs apprentissages et à leur bien-être (AuCoin et Vienneau, 2015). Par exemple, selon le père de David, son fils a trouvé le lot de changements énergivore (p. ex., nouvelles méthodes d'enseignement). Aussi, l'enseignante titulaire d'Anna a observé que cette dernière ne se permettait plus de commettre des erreurs et semblait vouloir abandonner ses apprentissages en mathématiques. Nadia, quant à elle, était assez stressée quant à sa performance en mathématiques, selon sa mère. Pendant les évaluations, elle a expliqué qu'elle s'abstenait à demander de l'aide à son enseignante titulaire puisqu'elle craignait se faire pénaliser. Elle a même commis du plagiat par peur d'échouer à une évaluation. En fait, à la suite de l'analyse des données, nous soulignons que les enseignantes titulaires souhaitaient adopter une approche situationnelle des difficultés et que leurs propos tendaient parfois vers le paradigme de dénormalisation, toutefois les contraintes du PFEQ les empêchaient de s'y inscrire complètement. Bien qu'elles étaient conscientes qu'Anna, Nadia et David nécessitaient du temps pour acquérir certains apprentissages, elles ne réussissaient pas à sortir du cadre « restreignant » de la classe ordinaire de la 6^e année. Par exemple, lorsque l'enseignante titulaire de Nadia l'encourageait à solliciter son aide plus fréquemment pendant les évaluations et soulignait même qu'elle avait davantage le droit comparativement à ses pairs, elle avait recours au principe de l'équité de l'inclusion scolaire : elle traitait Nadia de façon juste en tenant compte de sa situation d'inclusion et en éliminant les obstacles structurels (Ville d'Ottawa, 2015). Elle adoptait aussi une approche situationnelle et socio-historico-culturelle des difficultés puisque Nadia n'avait pas l'habitude d'effectuer des résolutions de situations problèmes. Toutefois,

cette enseignante titulaire ne s'inscrivait plus dans le paradigme de dénormalisation lorsqu'elle expliquait avoir l'obligation de pénaliser Nadia pour ce soutien fourni. De plus, les enseignantes titulaires d'Anna, de Nadia et de David ont souvent fait référence à une « mise à niveau » de leurs apprentissages. Cette expression sous-entendait que ces EFIR n'avaient pas encore atteint ce qui était considéré comme le niveau « normal » d'une ou un élève de leur âge (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013). Par exemple, l'enseignante titulaire d'Anna s'attendait à ce que cette dernière développe plus rapidement ses compétences en mathématiques, malgré son parcours migratoire. Elle a également mentionné qu'Anna nécessiterait du temps, mais qu'elle se démotiverait assurément puisqu'une élève de son âge ayant de « grandes difficultés » en prend conscience finalement, et cela joue sur son estime de soi. Aussi, la TES a nommé qu'Anna avait de la difficulté à « rentrer dans le moule », c'est-à-dire à se conformer aux normes de l'école québécoise, entre autres, au niveau des relations sociales. Nos résultats suggèrent donc l'importance de percevoir la normalisation et la dénormalisation sous forme d'un continuum, comme Pekarsky (1981) : les croyances et les pratiques du personnel scolaire ayant participé à notre étude ne se situent pas nécessairement qu'à l'un de ses deux pôles. En fait, elles se situent souvent entre ceux-ci.

Un deuxième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna et de David, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **l'adoption de l'approche psychomédicale de leurs difficultés**. Bien que le personnel scolaire était conscient des différences culturelles, il avait tendance à médicaliser leurs difficultés scolaires, comme documenté par Collins et Borri-Anadon (2021). Par exemple, l'enseignante titulaire d'Anna ne souhaitait pas s'avancer sur un diagnostic et se questionnait justement sur le développement de la conscience phonologique de cette élève dans son ancien contexte socio-historico-culturel, mais a nommé tout de même observer des traits de dysorthographe dans son écriture. Aussi, en ayant consulté son dernier bulletin en Guinée, elle a remarqué les faibles résultats académiques obtenus par Anna en mathématiques et a conclu qu'il ne fallait pas exclure la possibilité qu'elle ait « un problème d'apprentissage ». De plus, l'orthopédagogue de David a nommé qu'il pourrait avoir une impulsivité ou une hyperactivité qui influencerait ses études. En médicalisant les difficultés d'Anna et de David, cette enseignante titulaire et cette orthopédagogue risquent d'omettre d'autres causes potentielles telles que la discontinuité culturelle (Fortier-Moreau, 2021; Thomazet, 2008). Cette approche psychomédicale

nuit à leur situation d'inclusion puisqu'elle suppose que les difficultés d'Anna et de David sont permanentes et diminue leur statut singulier (CSE, 2017; Pirone et Tissot, 2020).

Dans le même ordre d'idées, un troisième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **le discours déterministe des difficultés**. En fait, les sources d'un grand nombre d'obstacles nommés par les personnes participantes ont été considérées comme étant intrinsèques à ces EFIIR. Leurs difficultés ont été justifiées par leurs caractéristiques personnelles (p. ex., personnalité) ou par leur scolarisation précédente (p. ex., notions non acquises). Peu ont été associées aux attentes et aux exigences de l'école québécoise, ou même aux pratiques éducatives du personnel scolaire. Par exemple, un obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David a été le fait qu'ils ne sollicitaient pas suffisamment l'aide de l'adulte en classe. La manière dont cette difficulté a été expliquée par les personnes participantes était surtout centrée sur les caractéristiques de ces EFIIR (p. ex., orgueil, timidité) et leur scolarisation précédente (p. ex., différentes conceptions de la relation élève-enseignante). Cette interprétation déterministe renforce l'idée que les difficultés de ces EFIIR sont inhérentes et les caractérisent intégralement (AuCoin et Vienneau, 2015; Bauer et al., 2019; Collins et Borri-Anadon, 2021; Pirone et Tissot, 2020; Thomazet, 2008). Peu de mentions ont été faites quant aux actions déployées par le personnel scolaire pour les encourager à solliciter de l'aide davantage, ce qui nous amène à craindre que la recherche de solutions soit retombée sous la responsabilité d'Anna, de Nadia et de David (AuCoin et Vienneau, 2015). En effet, Anna a tenté de changer sa personnalité pour cesser l'intimidation qu'elle vivait de la part de ses pairs : croyant que la source de l'obstacle était ainsi intrinsèque, elle a essayé de rester plus silencieuse, tranquille et retirée, mais n'a pas réussi à se comporter de cette manière longtemps. Lorsque cette EFIIR est attendue à changer son comportement afin d'éviter de se faire percevoir différemment de ses pairs socialement considérés comme étant « normaux » (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau et al., 2013), l'inclusion scolaire n'est plus au cœur de la mission éducative. Les résultats illustrent donc un manque de réciprocité dans le processus d'adaptation entre ces trois EFIIR et leur école : celle-ci doit être bidirectionnelle et réciproque afin qu'Anna, Nadia et David s'épanouissent pleinement (Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Steinbach, 2015).

En effet, un quatrième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, dégagé à la suite de l'analyse de résultats, a été **le manque d'adaptation réciproque de la part de l'école**. Autrement dit, lorsque les personnes participantes nommaient les difficultés de ces EFIIR, peu de mentions étaient faites quant aux adaptations de l'école pour répondre à leurs besoins. Par exemple, la direction adjointe de l'école de David a exprimé qu'il n'y avait aucun mécanisme en place pour lui, qui n'était ni un EII en classe d'accueil ni un élève ayant des BEP. Comme mentionné plus haut, Anna a dû changer sa manière de lire à voix haute qui a été qualifiée comme robotique par son enseignante titulaire et ridiculisée par ses pairs. De plus, selon la TES, sa surveillante de dîner et son enseignante titulaire, Nadia avait de la difficulté à créer des liens d'amitié, entre autres, due à sa timidité. Nadia et sa mère ont aussi mentionné quelques difficultés rencontrées à maintenir ces liens. Toutefois, outre que pendant des situations d'apprentissage (c.-à-d. des encouragements de son enseignante titulaire à changer parfois de coéquipières), aucune aide nommée ne lui a été fournie au niveau de ses relations sociales. Nos résultats nous amènent donc à croire que le processus d'adaptation n'était pas aussi bidirectionnel et réciproque qu'une école inclusive le requiert (Jacquet et Tabu Masinda, 2014; Steinbach, 2015). Il semble qu'Anna, Nadia et David ont été obligés de s'adapter et de se conformer davantage aux normes de l'école québécoise que le contraire.

Un cinquième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **la perception de leurs difficultés comme des lacunes**. En fait, les personnes participantes adoptaient parfois une approche déficitariste, qui va à l'encontre de l'inclusion scolaire puisqu'elles se concentrent sur ce dont les EFIIR ne maîtrisent pas par rapport aux attentes et aux exigences du PFEQ plutôt que sur leurs forces (Archambault et al., 2019; Bauer et al., 2019; CSE, 2017; Gauthier, 2005). Par exemple, la direction adjointe de l'école de David a mentionné qu'il avait des « trous au niveau académique » puisqu'il y avait des notions qu'il n'avait pas apprises en Côte d'Ivoire. Dans le cas d'Anna et de Nadia, le discours des personnes participantes était surtout centré sur leurs « lacunes » quant à leurs apprentissages en mathématiques et à leurs habiletés sociales. De plus, tout comme Bauer et al. (2019) et Terrail (2016), les enseignantes titulaires d'Anna et de David ont représenté parfois leurs difficultés comme des « déficits » qui devait être compensés à l'aide de soutien et de services complémentaires à l'école. Par exemple, l'enseignante titulaire de David a conseillé le personnel

scolaire à aménager l'environnement pour lui afin de « compenser certaines choses ». Comme mentionné plus haut, l'enseignante titulaire d'Anna a proposé certains moyens d'adaptation en parallèle aux cours enseignés (p. ex., jumelage avec une grande sœur ou un grand frère). Cette approche, inscrite dans le paradigme de normalisation (Bauer et al., 2019; Borri-Anadon, 2014), n'encourage pas le personnel scolaire à représenter Anna, Nadia et David par leurs forces et à considérer leurs différences comme des ressources (Bauer et al., 2019; Rousseau et Point, 2014).

Un sixième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna et de Nadia, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été la complexité de discerner les types de difficultés. En fait, plusieurs personnes chercheuses (Gosselin-Gagné, 2018c; Jacobs, 2018; Potvin, 2017; Rousseau et al., 2017; Sinkkonen et Kyttälä, 2014) ont souligné que le corps enseignant ne réussissait pas toujours à discerner la différence entre les difficultés scolaires liées à la langue et à la culture, et celles liées aux apprentissages et à l'adaptation. Ce fut le cas, entre autres, pour l'enseignante titulaire de Nadia : elle s'est questionnée sur la nature de ses difficultés en mathématiques pendant notre entretien, soit qu'elles étaient plutôt reliées à sa maîtrise du français ou à ses compétences dans cette matière scolaire. L'enseignante titulaire d'Anna s'est également questionnée sur la nature de ses difficultés. Bien qu'elle ne souhaitait pas les diagnostiquer, elle n'excluait pas la possibilité qu'elle ait un problème d'apprentissage. Nos résultats illustrent la complexité de discerner les types de difficultés pour les enseignantes titulaires, particulièrement en mathématiques. Sans comprendre véritablement leurs difficultés, elles peuvent difficilement intervenir de façon équitable et éliminer les obstacles structurels pour assurer leurs chances d'obtenir les mêmes résultats et les mêmes avantages que les autres (Ville d'Ottawa, 2015).

Un septième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna et de Nadia, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **le manque de soutien au niveau des relations sociales de la part de l'école**. En fait, elles ont eu de la difficulté à se créer et à maintenir des liens d'amitié. Nous nous questionnons alors sur l'accompagnement qui leur a été offert, entre autres, puisqu'elles ont eu recours à des comportements défensifs et indifférents à la suite des conflits avec leurs pairs. Du côté d'Anna, lorsque ceux-ci se moquaient d'elle, elle a décidé après un moment de réagir en les insultant à son tour. Sa mère et elle percevaient ce comportement comme positif puisqu'elle réussissait à s'affirmer et à démontrer aux autres qu'elle n'avait pas peur. Cela illustre notamment

le décalage potentiel entre les mandats de socialisation de l'école et de la famille (Kanouté et al., 2014). En fait, le personnel scolaire n'était pas d'accord que ce comportement soit si avantageux pour elle puisque les conflits s'amplifiaient en fin de compte, et elle se retrouvait aussi coupable de gestes et de propos inadéquats. En effet, Gosselin-Gagné (2018a) et Lamanque-Bélanger (2018) ont nommé dans leur étude respective que les EII pouvaient adopter des comportements négatifs lorsqu'elles et ils vivaient des formes de discrimination et de racisme, ce qui à son tour pouvait renforcer les tensions dans le groupe classe et nuire à leur engagement scolaire. Par moment, l'école d'Anna n'assurait ainsi pas le principe de la justice sociale : elle ne recevait pas de soutien pour cesser l'intimidation, donc elle a pris l'initiative de se défendre comme elle le pensait bon. En fait, comme dans la thèse doctorale de Koubeissy (2014), la socialisation des élèves s'est avérée complexe pour les enseignantes titulaires d'Anna et de Nadia afin de valoriser la diversité et promouvoir le vivre-ensemble. Pourtant, le développement de liens d'amitié au sein du groupe classe est une condition favorable aux pratiques éducatives dans une école inclusive (Massé, 2015; Rousseau, 2014; Rousseau et Point, 2014). Celle-ci préconise des relations sociales de qualité et se base sur un climat de respect et d'acceptation de la diversité (Rousseau et al., 2018). Du côté de Nadia, elle a adopté une attitude davantage indifférente à l'égard de ses relations sociales avec ses pairs. Elle a expliqué ne plus se préoccuper du jugement des autres et ne pas désirer discuter de ses conflits avec le personnel scolaire. Ce dernier ne répondait ainsi pas à son besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance (Potvin, 2017). Le CSE (2017, p. 90) a notamment émis deux recommandations pour surmonter cet obstacle, soit « de planifier des activités qui renforcent les liens entre les élèves et les adultes pour servir la connaissance, la reconnaissance et la valorisation de [chacune et] chacun » et

De jumeler chaque élève à un adulte de l'école avec qui il pourra tisser un lien de confiance dans le but d'assurer un accompagnement individuel tout au long de son cheminement scolaire, en portant une attention particulière aux moments de transition [(telle que sa situation d'inclusion)].

Un huitième obstacle à la situation d'inclusion d'Anna, dégagé à la suite de l'analyse des résultats, a été **le partage des résultats académiques entre les pairs**. En fait, cela a créé un climat compétitif qui a nui à sa situation d'inclusion (Rousseau et Point, 2014). Comme mentionné plus haut, les difficultés académiques d'Anna ont influencé ses relations sociales parce qu'elle s'est vue exclue par ses pairs qui les ont jugées. Ils se sont moqués de son intelligence et ne désiraient pas travailler

avec elle. Ils cherchaient activement à découvrir ses résultats afin de les partager à tout le monde et s'en moquer. Cela n'a pas favorisé le principe de la justice sociale ni le principe démocratique et humaniste de sa situation d'inclusion : au fait, ce partage a encouragé sa marginalisation et a nui à sa participation active dans ses apprentissages et dans sa vie sociale et culturelle à l'école (Potvin, 2013; Rousseau et Thibodeau, 2011). Pourtant, une école inclusive se doit d'exploiter le soutien, l'encouragement et la protection entre pairs (Rousseau et Point, 2014).

Nous avons ainsi dégagé huit obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David à la suite de l'analyse des données, et documentons donc 23 au total, incluant ceux ayant été nommés par les personnes participantes (voir le tableau 44, section 5.1.3). Dans la section suivante, nous présentons une brève synthèse des facilitateurs et obstacles à leur situation d'inclusion qui permettent d'atteindre le premier objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise.

5.1.3 Synthèse de l'objectif 1

Les données collectées sur la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David ont permis de documenter 19 facilitateurs et 23 obstacles à leur situation d'inclusion dans leur groupe classe ordinaire du primaire (voir le tableau 44). Dans la section suivante, nous discutons des pratiques inclusives et socioconstructivistes, nommées par les personnes participantes et dégagées à la suite de l'analyse des données, qui soutiennent la situation d'inclusion scolaire d'Anna, de Nadia et de David.

L'objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David dans leur groupe classe ordinaire du primaire	
Facilitateurs	À la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommés par les personnes participantes</i>	
La maîtrise du français	Nadia et Nadia
Les traits de caractère	Anna et David
Les habiletés et capacités	Anna et David
La volonté d'entrer en relation avec le personnel scolaire	Anna
La valorisation des études par les parents	Anna, Nadia et David
Le soutien fourni par leurs parents au niveau des relations sociales	Anna et Nadia
La communication école-famille	Anna et David
La communication entre les membres du personnel scolaire	Anna et David
Le soutien des adultes à l'école au niveau des apprentissages	Anna, Nadia et David
Le soutien des adultes à l'école au niveau des relations sociales	Anna, Nadia et David
Le rôle de l'enseignante titulaire	David
Certains éléments du protocole d'accueil	Nadia
La création de liens d'amitié	Nadia et David
La composition du groupe classe	Nadia et David
<i>Dégagés à la suite de l'analyse des résultats</i>	
La préparation du projet migratoire	Nadia
L'adoption d'une approche socio-historico-culturelle du développement	Anna, Nadia et David
L'adoption d'une approche situationnelle des difficultés	Anna, Nadia et David
Le discours s'inscrivant dans le paradigme de dénormalisation	Anna, Nadia et David
Le leadership de la direction d'établissement	David
Obstacles	À la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommés par les personnes participantes</i>	
Les cours suivis auparavant	Anna, Nadia et David
Les différences entre les méthodes d'enseignement et d'évaluation	Anna, Nadia et David
Les conceptions différentes de la relation entre l'élève et l'enseignante titulaire	Anna et Nadia
L'influence des difficultés académiques sur les relations sociales	Anna
La diversité culturelle et linguistique du français	Anna et Nadia
La personnalité de l'élève	Anna et Nadia
L'arrivée en cours d'année	Anna, Nadia et David

La charge de la tâche des enseignantes titulaires	Anna, Nadia et David
La gestion de classe	Anna et Nadia
La banalisation des conflits avec les pairs par le personnel scolaire	Anna
Certains éléments du protocole d'accueil	Anna, Nadia et David
La méconnaissance du parcours migratoire et scolaire	Anna, Nadia et David
La création et le maintien de liens d'amitié avec leurs pairs	Anna, Nadia et David
L'intimidation des pairs	Anna
<i>Dégagés à la suite de l'analyse des résultats</i>	
Les attentes et exigences du PFEQ	Anna, Nadia et David
L'adoption de l'approche psychomédicale	Anna et Nadia
Le discours déterministe des difficultés	Anna, Nadia et David
Le manque d'adaptation réciproque de l'école	Anna, Nadia et David
La perception des difficultés comme des lacunes	Anna, Nadia et David
La complexité de discerner les types de difficultés	Anna et Nadia
Le manque de soutien au niveau des relations sociales par l'école	Anna et Nadia
Le partage des résultats académiques entre les pairs	Anna

Tableau 44. – L'objectif 1 : documenter les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David dans leur groupe classe ordinaire du primaire

5.2 Dégager les pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion de ces EFIIR

Dans cette deuxième section, nous répondons au deuxième objectif spécifique de la recherche. Nous présentons des pratiques inclusives et socioconstructivistes, nommées par les personnes participantes et dégagées à la suite de l'analyse des résultats, qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David.

5.2.1 Pratiques inclusives et socioconstructivistes, nommées par les personnes participantes, qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David

À l'aide du cadre de référence, nous discutons des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David et qui ont été nommées par les personnes participantes.

- **Élaborer et appliquer un protocole d'accueil pour Anna, Nadia et David** : peu de mesures particulières ont été mises en place pour l'accueil de ces EFIIR dans leur école, malgré le protocole proposé par le ministère de l'Éducation (MELS, 2014d). Cela dit, afin de favoriser leur situation d'inclusion, le personnel scolaire aurait avantage à établir un protocole officiel et à l'appliquer rigoureusement au sein de son équipe. Par conséquent, il interviendra de manière préventive pour répondre aux besoins d'Anna, de Nadia et de David. Quelques idées ont particulièrement été nommées par les personnes participantes : rencontrer l'EFIIR et ses parents pour leur expliquer le fonctionnement de l'école et du système scolaire avant leur situation d'inclusion; les rencontrer avec l'ICSI pour faire le pont entre l'école et les ressources communautaires; et inviter l'EFIIR à observer le groupe classe pendant une demi-journée avant leur situation d'inclusion, avec ou sans ses parents. Tout comme plusieurs études (Kamano et Benimmas, 2017; Kamano et al., 2020; Rousseau et Point, 2014), nos résultats ont aussi fait ressortir le jumelage d'Anna et de Nadia à une autre élève du groupe classe comme une pratique inclusive. Toutefois, Anna et Nadia ont été rejetées par les élèves avec qui elles avaient été jumelées quelques jours après leur arrivée, d'où l'importance encore une fois d'accompagner ces EFIIR dans la création et le maintien de liens d'amitié. En fait, une école inclusive « prend son envol dans un contexte où la socialisation et le sentiment de bien-être sont mis en avant par les professionnel-le-s de l'éducation » (Bauer et al., 2019, p. 30). De plus, le protocole d'accueil d'une école ne doit pas uniquement être créé pour les EII incluses et inclus dans une classe d'accueil, comme il a été le cas à l'école de David. Les besoins des EFIIR, comme Anna, Nadia et David, directement inclus en classe ordinaire doivent également être pris en compte. Ce protocole d'accueil doit être flexible et adapté au milieu et à la population issue de l'immigration (Charrette, 2018; Magnan et al., 2018).

- **Préparer le groupe classe à l'arrivée de Nadia et de David** : les enseignantes titulaires de ces deux EFIIR ont pris un moment avant leur arrivée pour discuter de leur situation d'inclusion. Par exemple, celle de David a mentionné avoir discuté des parcours migratoires et de ses obstacles potentiels lors d'une situation d'inclusion. Plusieurs études (Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017; Vienneau, 2016) encouragent notamment la modélisation par les adultes des comportements favorisant l'inclusion et l'acceptation.
- **Accueillir l'enfant d'abord, et ensuite l'élève** : en fait, comme proposée par la direction principale de l'école de David, une pratique inclusive est de se questionner avant tout sur son bien-être pendant sa situation d'inclusion. En fait, Jacquet et Tabu Masinda (2014, p. 286) considèrent cette dernière comme « un processus multidimensionnel et non linéaire d'acquisition de compétences sociales, culturelles, psychologiques et académiques que les élèves immigrants acquièrent à l'école dans un processus relationnel avec leurs pairs, le personnel scolaire et dans leur rapport à l'institution scolaire ». Cette direction d'école encourage alors son équipe école à apprendre à connaître David comme individu en premier et à créer un lien de confiance avec lui, par exemple, en organisant des activités ludiques à son arrivée. Cette proposition rejoint les recommandations du CSE (2017, p. 90), soit de « bien connaître chaque élève, de suivre ses résultats et de connaître ses besoins ainsi que ses capacités, mais également de s'intéresser à l'enfant et au jeune derrière l'élève » et de « planifier des activités qui renforcent les liens entre les élèves et les adultes pour servir la connaissance, la reconnaissance et la valorisation de chacun ». Par conséquent, le personnel scolaire pourra mieux intervenir auprès de lui autant au niveau des apprentissages qu'au niveau des relations sociales.
- **Évaluer les compétences d'Anna, de Nadia et de David en mathématiques dès leur arrivée** : ces trois EFIIR n'ont reçu qu'une évaluation langagière en français à leur arrivée. Toutefois, leurs enseignantes titulaires ont chacune mentionné souhaiter recevoir également une évaluation de leurs compétences en mathématiques afin de favoriser leur situation d'inclusion, d'autant plus qu'il s'agissait de la matière scolaire la plus difficile pour ces EFIIR. En fait, le ministère de l'Éducation (2014d) reconnaît que les mathématiques occupent une place primordiale dans le PFEQ, mais ne propose qu'un outil diagnostique en mathématiques pour les EII en situation de grand retard scolaire. L'enseignante titulaire de Nadia a suggéré plutôt d'utiliser les évaluations de fin de 5^e année, préparées par le CSS.

En ciblant ses connaissances antérieures, elle connaîtra son niveau actuel du développement (Vygotsky, 1978) et pourra mieux tenir compte de ses besoins dans la préparation et l'élaboration de situations d'enseignement afin de l'amener à progresser dans ses apprentissages (Bauer et al., 2019; Bergeron, 2014; Rousseau et Thibodeau, 2011).

- **Valoriser et mobiliser la culture d'Anna, de Nadia et de David comme ressource en classe** : les trois enseignantes titulaires se sont souciées par moment à valoriser la culture de ces EFIIR en classe. Par exemple, la direction adjointe de l'école de David a nommé qu'il partageait sa culture avec les autres puisque son enseignante titulaire l'accueillait et le célébrait. En fait, Jacquet et Tabu Masinda (2014, p. 285-286) ont soulevé que la reconnaissance de l'identité culturelle des EFIIR permet à l'école « d'instaurer des conditions propices aux apprentissages scolaires, car l'élève peut en toute légitimité s'appuyer sur ses ressources socioculturelles dans son nouveau contexte d'apprentissage ». L'enseignante titulaire d'Anna l'a notamment mise en place lors de la lecture collective d'un roman sur un pays africain : Anna a pu partager avec le groupe classe ses expériences, entre autres, dans les marchés ouverts. Cela dit, nous croyons que reconnaître et valoriser la culture d'Anna, de Nadia et de David n'est qu'un début. En fait, Bauer et al. (2019, p. 26) soulignent que les enseignantes titulaires doivent dépasser cette « reconnaissance et valorisation de la diversité pour aller vers une mobilisation de cette dernière, en tant que ressource pour les élèves [elles- et] eux-mêmes, pour la classe et pour la société ».
- **Reconnaître, valoriser et tirer parti des connaissances antérieures de David** : dans une logique socioconstructiviste, les EFIIR ont débuté leurs apprentissages bien avant le début de leur scolarisation au Québec (Vygotsky, 1978), et leurs prochains reposeront notamment sur leur bagage de connaissances antérieures (Boud et Feletti, 1992; Vygotsky, 2017). Il serait avantageux que l'école reconnaisse, valorise et tire parti de leurs forces (Bauer et al., 2019). L'enseignante titulaire de David l'a notamment fait en l'invitant à partager un processus de calcul qu'il avait appris auparavant au groupe classe. Comme mentionné plus haut, elle a mobilisé cette connaissance différente comme ressource pour l'ensemble des élèves (Bauer et al., 2019). Par conséquent, elle a répondu, entre autres, à son besoin de reconnaissance dans ses forces et son style d'apprentissage (Potvin, 2017). En fait, l'école doit

Adapter ses pratiques en fonction de ces réalités, par des pratiques pédagogiques différenciées, axées sur le meilleur intérêt et le développement social de chaque apprenant, qui lui permettent de se sentir en sécurité, reconnu dans son unicité, valorisé, confiant, capable de relever des défis (Potvin, 2017, p. 105).

- **Accompagner David dans la création et le maintien de liens d'amitié avec ses pairs :** l'enseignante titulaire de David l'a justement accompagné lors de sa socialisation, ce qui a été nommé comme un facilitateur à sa situation d'inclusion. Comme Anna et Nadia, il a rencontré des obstacles qui ont nui à son sentiment d'appartenance au groupe classe et à l'école, toutefois le soutien de son enseignante titulaire (p. ex., le développement de l'empathie auprès des élèves) l'a aidé à éventuellement créer des liens d'amitié. En fait, la socialisation est l'un des trois mandats de l'école québécoise et donc, celle-ci a la responsabilité de développer autant les compétences sociales qu'académiques des élèves (CSE, 2017; ministère de l'Éducation, 2006). La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle stipule notamment l'importance d'éduquer les élèves à la diversité afin de promouvoir la situation d'inclusion des EII (ministère de l'Éducation, 1998). De plus, dans une école inclusive, le personnel scolaire est amené à adopter une posture idéologique qui préconise l'éducation à la citoyenneté démocratique : il est donc amené à promouvoir la justice sociale et l'équité en créant une culture d'échange et d'interdépendance, qui reconnaît et accepte les différences, dans l'optique d'amener les EFIIR, comme Anna, Nadia et David, à progresser et à se développer pleinement (Prud'homme et al., 2011).
- **Enseigner et développer l'empathie chez les élèves et le personnel scolaire :** l'enseignante titulaire de David a justement constaté une belle cohésion dans son groupe classe grâce à l'enseignement explicite des valeurs et au développement de l'empathie au quotidien. Selon elle, cette pratique a favorisé la situation d'inclusion de David puisque ses pairs étaient plus sensibles à sa réalité et ouverts à la diversité. En fait, Massé (2015) encourage le personnel scolaire à développer des comportements d'entraide, de solidarité et de collaboration au sein des groupes classes, ce qui renforce à son tour l'estime de soi de chaque élève. Cette pratique rejoint également la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation (1998), soit de développer une ouverture et une solidarité auprès de l'ensemble des élèves et de favoriser ainsi le vivre-ensemble. Une école inclusive se doit d'instaurer un climat d'entraide afin que les élèves

s'encouragent dans leurs apprentissages et leur développement respectif plutôt d'être en compétition (Pekarsky, 1981). Par exemple, Anna a justement vécu des difficultés au niveau des relations sociales particulièrement à cause du partage de ses résultats académiques : le personnel scolaire devrait la soutenir davantage en enseignant quotidiennement le respect de la confidentialité de ceux-ci au groupe classe et en conscientisant les élèves à la diversité (Massé, 2015). De plus, la direction principale de l'école de David a insisté sur le fait que l'empathie soit enseignée et développée auprès du personnel scolaire. En fait, selon Potvin (2013), les membres doivent développer des savoir-être (p. ex., se sensibiliser aux parcours migratoires) et des savoir-vivre ensemble (p. ex., respecter la diversité) qui favorisent les principes de l'inclusion scolaire. L'empathie, au cœur de l'enseignement de l'enseignante titulaire de David, a permis notamment à ses différences d'être reconnues, et ce dernier a reçu un soutien équitable en conséquence (Bauer et al., 2019).

- **Évaluer régulièrement les pratiques éducatives** : la direction principale de l'école de David encourage justement son enseignante titulaire à prendre du recul et à évaluer ses pratiques éducatives régulièrement. En fait, il existe une variété de pratiques inclusives et socioconstructivistes (Bergeron et St-Vincent, 2011; Boud et Feletti, 1992; Guilbert et Ouellet, 2002) : il importe toutefois de se questionner sur celles qui pourraient le mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Étant donné que l'inclusion scolaire est un mouvement et non une destination, plusieurs personnes chercheuses (Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017, 2020) suggèrent d'évaluer (p. ex., degré d'efficacité, facilité d'application) et de varier ses pratiques.
- **Communiquer, collaborer et coopérer avec les autres membres du personnel scolaire** : puisqu'une situation d'inclusion requiert un effort collectif (AuCoin et Vienneau, 2015; Pirone et Tissot, 2020; Prud'homme, 2015), une pratique gagnante est la communication et la collaboration entre les différentes personnes du personnel scolaire. Par exemple, celles impliquées dans la situation d'inclusion d'Anna et de David ont surtout aimé le partage d'informations importantes, entre autres, sur leur parcours migratoire et scolaire. Les enseignantes titulaires étaient les personnes de référence pour l'ensemble de leurs collègues en ce qui concernait la situation d'inclusion de ces trois EFIIR. Au-delà de la communication, les membres du personnel scolaire d'Anna et de Nadia ont mentionné

coopérer et collaborer. Par exemple, les situations d'inclusion d'Anna et de Nadia ont mis en lumière les avantages d'avoir deux adultes en classe pour mieux répondre aux besoins diversifiés de l'ensemble des élèves et promouvoir leur plein épanouissement. En fait, le coenseignement est une pratique inclusive préconisée par de nombreuses personnes chercheuses (Bergeron, 2014, 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011; Maloney, 2020; Tremblay, 2017, 2021). De plus, la situation d'inclusion de David a avancé l'importance d'un leadership solide et d'un soutien émotionnel de la part de la direction d'école pour favoriser la mise en œuvre de pratiques inclusives (Amboulé-Abath, 2019; Bergeron, 2014; Farmer et al., 2021; Rousseau et Thibodeau, 2011).

Finalement, nous avons identifié 10 pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David et qui ont été nommées par les personnes participantes. Dans la section suivante, nous présentons celles qui ont été dégagées à la suite de l'analyse des résultats.

5.2.2 Pratiques inclusives et socioconstructivistes, dégagées à la suite de l'analyse des résultats, qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David

À l'aide du cadre de référence, nous discutons des pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David et qui ont été dégagées à la suite de l'analyse des résultats.

- **Consulter l'évaluation langagière effectuée par le CSS et le bulletin précédent d'Anna, de Nadia et de David** : dans l'optique de mieux comprendre leur parcours migratoire et leur scolarisation précédente, une pratique favorable est de consulter ces documents, comme l'enseignante titulaire d'Anna l'a fait, mais en adoptant une approche socio-historico-culturelle et situationnelle des difficultés. Cela dit, bien qu'Anna, Nadia et David puissent avoir vécu des réussites ou des difficultés dans leur pays d'origine, les enseignantes titulaires au Québec ne doivent pas sauter à des conclusions hâtivement puisque les contextes socio-historico-culturels diffèrent (Bauer et al., 2019; Brossard, 2004). Ces EFIIR sont forcément dans le processus de s'adapter, surtout pendant leurs premiers mois de leur situation d'inclusion (MELS, 2014d; Rousseau et Thibodeau, 2011). Les commentaires des

ressources éducatives du CSS quant à l'évaluation langagière pourraient inclure des pistes de soutien et de services à offrir à Anna, à Nadia et à David. Leur école devrait en tenir compte et les mettre en place de manière équitable et juste, si elle observe les mêmes besoins.

- **Placer Anna dans un groupe classe avec des élèves avec qui elle aura des affinités** : la situation d'inclusion de cette EFIIR nous a particulièrement amenées à réfléchir au choix de groupe classe dans lequel elle a été incluse. Compte tenu des difficultés qu'elle a rencontrées à créer et à maintenir des liens d'amitié, l'école aurait eu avantage à organiser un petit entretien avec ses parents et elle avant sa situation d'inclusion pour lui poser des questions, entre autres sur ses intérêts, et à choisir en conséquence un groupe classe qui lui offrirait le meilleur environnement pour son plein épanouissement (p. ex., en analysant le portrait des autres élèves). La situation d'inclusion de Nadia a justement été favorisée grâce à ses affinités avec certaines élèves : celles-ci ont pris soin d'elles et l'ont accompagnée dans son processus d'adaptation. En fait, nos résultats et d'autres études (Rousseau, 2014; Rousseau et al., 2018) illustrent l'importance de reconnaître la création de liens d'amitié entre les élèves d'un même groupe classe comme facilitateur à une situation d'inclusion. Cette reconnaissance peut dès lors commencer au moment du choix de leur placement dans un groupe classe afin d'optimiser leurs chances de se créer des liens d'amitié et à son tour, faciliter le troisième mandat de l'école, soit de socialiser les élèves, qui peut complexifier la tâche d'une enseignante titulaire (Koubeissy, 2014).
- **Bâtir une relation de confiance avec Anna et David** : le CSE (2017) recommande, en effet, que les élèves tissent un lien de confiance avec au moins une ou un adulte à l'école. Dans la situation d'inclusion de David, ce fut son enseignante titulaire. Comme mentionné plus haut, elle a reconnu l'importance de construire une relation avec lui et de porter celle-ci (Audet et al., 2022). Dans le cas d'Anna, ce fut son enseignante titulaire et la TES. Elle a particulièrement recherché du confort chez ces adultes dans l'école lorsqu'elle vivait de l'intimidation de la part de ses pairs. Elles ont répondu, entre autres, à son besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance (Potvin, 2017).
- **Adopter une approche socio-historico-culturelle et situationnelle des difficultés** : ces approches amènent le personnel scolaire à reconnaître les biais socio-historico-culturels d'Anna, de Nadia et de David (Engeström, 2001) et à considérer leurs difficultés comme

des produits d'un changement de contexte à un moment donné (Bauer et al., 2019; Brossard, 2004). Par exemple, ces trois EFIIR ont rencontré des difficultés en mathématiques, entre autres, parce qu'ils n'avaient pas abordé cette matière scolaire de la même manière dans leur pays d'origine. Dans le même ordre d'idées, bien que la progression de leurs apprentissages puisse différer de celle prescrite par le PFEQ, les enseignantes titulaires d'Anna, de Nadia et de David ont chacune expliqué vouloir respecter leur rythme et par le fait même, ont reconnu que le processus de développement de leurs fonctions psychiques n'était pas interdépendant de l'organisation du programme scolaire (Vygotsky, 1978, 1997). Elles ont également établi des conditions qui leur permettaient d'apprendre telles que le soutien d'une personne experte (Bergeron et al., 2011; Vygotsky, 1978). Au lieu de percevoir ce qu'Anna, Nadia et David ne maîtrisent pas encore comme des « lacunes » ou des « retards », le personnel scolaire est encouragé à les considérer comme des points de départ pour leur enseignement (Vygotsky, 1997).

- **Favoriser une flexibilité pédagogique** : le personnel scolaire a promu la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, entre autres, en différenciant leur enseignement. Cela dit, les enseignantes titulaires avaient de la difficulté à nommer cette différenciation comme facilitateur à moins qu'elle soit un soutien ou un service individualisé, c'est-à-dire qu'elle a été exclusivement offerte à Anna, à Nadia ou à David. Pourtant, la flexibilité pédagogique rend une panoplie de possibilités d'apprentissage accessible à l'ensemble des élèves. Par conséquent, elle promeut l'inclusion en diminuant la stigmatisation et en éliminant les obstacles potentiels pour toutes et tous (Bergeron et al., 2011; Covelli et de Anna, 2020; Paré et Trépanier, 2015; Rose et Meyer, 2002; Rousseau et al., 2013; Tremblay, 2017). Nous croyons ainsi que les enseignantes titulaires n'étaient pas nécessairement en mesure de reconnaître la flexibilité pédagogique dans leurs pratiques éducatives et son influence sur la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, puisqu'elles se sont limitées surtout à nommer des adaptations pédagogiques (p. ex., plan d'intervention, ateliers en orthopédagogie) mises en place lors de nos entretiens respectifs.
- **Lutter contre la discrimination, l'intimidation et le racisme au quotidien** : les enjeux vécus par Anna lors de sa situation d'inclusion illustrent l'importance de préparer et de mettre en pratique un plan de lutte contre l'intimidation à l'école. Comme expliqué dans la section 5.2.1, une école inclusive se doit d'enseigner explicitement les savoir-vivre

ensemble aux élèves et aux membres du personnel scolaire (ministère de l'Éducation, 1998; Potvin, 2013). Cela dit, les adultes de l'école doivent tenir compte des dénonciations faites par une ou un EFIIR, comme Anna, et intervenir rapidement. Le milieu scolaire doit être un environnement accueillant et sécuritaire pour tout le monde (CSE, 2017).

- **Collaborer avec la famille** : c'est en discutant avec les parents d'Anna, de Nadia et de David que les enseignantes titulaires ont notamment obtenu des informations importantes sur leur parcours migratoire et scolaire. En effet, l'établissement de relations harmonieuses entre l'école et leurs parents a favorisé leur situation d'inclusion, entre autres, en améliorant le soutien qui leur a été fourni (Audet et al., 2016; Charette et Kalubi, 2017; CSE, 2017). L'UNESCO (2020a) les reconnaît justement comme la meilleure source pour connaître les besoins de leur enfant et pour expliquer l'ancien système scolaire. Par exemple, l'enseignante titulaire d'Anna a obtenu des informations importantes sur sa scolarisation précédente, entre autres, sur son cours de mathématiques en Guinée, et a compris subséquemment qu'elle n'avait pas appris cette matière scolaire de la même manière. Aussi, l'enseignante titulaire de David s'est aperçue que ses parents retravaillaient certaines évaluations avec lui à la maison en tenant compte de ses rétroactions. Elle avait ainsi l'impression de collaborer avec sa mère et son père pour promouvoir la progression de ses apprentissages et son plein épanouissement. Les résultats ont également illustré que les parents ont le potentiel d'améliorer la relation de confiance de l'EFIIR avec son école. Par exemple, Anna ne souhaitait pas solliciter l'aide du personnel scolaire pour résoudre les conflits avec ses pairs. En effet, elle préférait demander l'aide de sa mère. Cela dit, en développant un lien de collaboration avec cette dernière, l'école pourrait potentiellement créer à son tour une relation de confiance avec Nadia. De plus, bien que chaque école était assignée une personne ICSI, son mandat était presque exclusivement réservé aux EII incluses et inclus en classe d'accueil. Pourtant, Anna, Nadia et David vivaient également un nouveau contexte scolaire qui divergeait de leur ancien et plusieurs études (Charrette, 2018; Charrette et Kalubi, 2016) ont documenté l'ICSI comme facilitateur à la collaboration école-famille-communauté.

Finalement, nous avons identifié sept pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David et qui ont été dégagées par les personnes

participantes. Dans la section suivante, nous présentons une brève synthèse de l'ensemble des pratiques qui permettent d'atteindre le deuxième objectif spécifique de ce mémoire de maîtrise.

5.2.3 Synthèse de l'objectif 2

Les données collectées ont permis de dégager 17 pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David dans leur groupe classe ordinaire du primaire (voir le tableau 45). Dans la section suivante, nous discutons de l'analyse leur situation d'inclusion en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire.

Pratiques inclusives et socioconstructivistes	Qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David
<i>Nommées par les personnes participantes</i>	
Élaborer et appliquer un protocole d'accueil	Anna, Nadia et David
Préparer le groupe classe à l'arrivée de Nadia et de David	Nadia et David
Accueillir l'enfant d'abord, et ensuite l'élève	David
Évaluer les compétences en mathématiques d'Anna, de Nadia et de David dès leur arrivée	Anna, Nadia et David
Valoriser et mobiliser de la culture d'Anna, de Nadia et de David comme ressource en classe	Anna, Nadia et David
Reconnaître, valoriser et tirer parti des connaissances antérieures de David	David
Accompagner David dans la création et le maintien de liens d'amitié avec ses pairs	David
Enseigner et développer l'empathie chez les élèves et le personnel scolaire	David
Évaluer régulièrement les pratiques éducatives	David
Communiquer, coopérer et collaborer avec les autres membres du personnel scolaire	Anna, Nadia et David
<i>Dégagées à la suite de l'analyse des résultats</i>	
Consulter l'évaluation langagière effectuée par le CSS et le bulletin précédent d'Anna, de Nadia et de David	Anna, Nadia et David
Placer Anna dans un groupe classe avec des élèves avec qui elle aura des affinités	Anna
Bâtir une relation de confiance avec Anna et David	Anna et David
Adopter une approche socio-historico-culturelle et situationnelle des difficultés	Anna, Nadia et David
Favoriser une flexibilité pédagogique	Anna, Nadia et David
Lutter contre la discrimination, l'intimidation et le racisme au quotidien	Anna
Collaborer avec la famille	Anna, Nadia et David

Tableau 45. – L'objectif 2 : dégager les pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David

5.3 Analyser la situation d'inclusion de chaque EFIIR en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire

Dans cette troisième section du chapitre de discussion, nous répondons au troisième objectif spécifique de la recherche. Nous analysons de manière synthétique la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire (voir le tableau 17, section 4.1.9).¹⁶

5.3.1 Situation d'inclusion de David

Dans cette section nous analysons la situation d'inclusion de David en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire (voir le tableau 17, section 4.1.9). À la suite de l'analyse des résultats, nous considérons celle-ci comme étant la plus positive de celles étudiées dans ce mémoire de maîtrise. En fait, les membres du personnel scolaire ayant participé à notre étude l'ont qualifiée comme étant exemplaire. Elle a compté plusieurs facilitateurs, entre autres mis en place par le personnel scolaire, qui rejoignaient les éléments clés de l'inclusion scolaire ainsi que ses principes. Cela dit, David a tout de même rencontré quelques obstacles importants qui auraient pu être évités avec plus d'adaptation de la part de l'école.

D'abord, l'équipe de direction à cette école avait un leadership solide qui promouvait une cohésion au sein du personnel scolaire et un effort collectif (Prud'homme, 2015; Rousseau et al., 2013; Rousseau et al., 2015; Tremblay, 2017). En effet, comme il a été suggéré par la direction principale, les personnes participantes se préoccupaient autant de ses besoins psychosociaux que de ses apprentissages (Potvin, 2017). Par exemple, l'enseignante titulaire de David a particulièrement facilité sa situation d'inclusion en l'accompagnant dans la création et le maintien de liens d'amitié. Elle a autant soutenu David dans le développement de ses compétences sociales que les autres élèves dans les leurs. Elle a suivi les grandes lignes de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation (1998) qui insiste sur le fait que l'éducation interculturelle soit enseignée à l'ensemble des élèves et non seulement aux EII. Autrement dit, cette enseignante titulaire était consciente que la situation d'inclusion de David était dépendante, entre

¹⁶ Puisque nous avons déjà discuté des facilitateurs et obstacles et avons dégagé les pratiques inclusives et socioconstructivistes propres à chaque situation d'inclusion dans les sections précédentes, certains éléments seront abordés brièvement dans les lignes qui suivent afin d'éviter la répétition.

autres, du savoir-vivre ensemble de son groupe classe (Potvin, 2013). Elle s'est ainsi penchée sur le développement de l'empathie et la valorisation de l'entraide, deux valeurs primordiales dans le mouvement inclusif (Potvin, 2014; Vienneau, 2016; Vienneau et Thériault, 2015). Son attitude et ses pratiques ont notamment été d'importants facilitateurs dans la situation d'inclusion de David : elle a su créer une relation de confiance avec lui ainsi qu'avec ses parents. Elle a également reconnu et valorisé la culture et les expériences personnelles de David en l'invitant à les partager avec ses pairs. Cela dit, peu de mentions ont été faites quant à la mobilisation de cette diversité comme ressource en classe (Bauer et al., 2019) : il n'y a eu qu'un moment raconté par David lorsqu'il a été invité à partager une procédure de calcul apprise en Côte d'Ivoire avec son groupe classe. Toutefois, il a finalement été encouragé à adopter celle du Québec qui était, selon son enseignante titulaire, moins énergivore.

En fait, le discours du personnel scolaire lors des entretiens, particulièrement celui de son enseignante titulaire, s'inscrivait parfois dans le paradigme de dénormalisation et d'autre fois dans le paradigme de normalisation, ce qui a mis en évidence le continuum proposé par Pekarsky (1981) et le caractère continu et dynamique de l'inclusion scolaire (Bergeron et St-Vincent, 2011; Potvin, 2013; Rousseau et al., 2015; UNESCO, 2019). D'un côté, les membres dénonçaient la rigidité du système scolaire et le besoin d'offrir plus de temps à David pour s'adapter à son nouveau contexte scolaire. Elles et ils contestaient ainsi les normes établies par l'école québécoise (p. ex., progression des apprentissages prescrite par le PFEQ). D'un autre côté, sa capacité à répondre aux attentes du système et à se « camoufler » au sein du groupe classe a été acclamée. Au fait, compte tenu du nombre de facilitateurs nommés par les personnes participantes comme étant intrinsèques à David, nous croyons que sa situation d'inclusion s'est surtout bien déroulée grâce à sa capacité d'adaptation et à ses traits de caractère qui ont été perçus comme conformes à ceux attendus des élèves par l'école québécoise (p. ex., sociable, respectueux, studieux). Cette manière de penser s'oppose toutefois à l'inclusion scolaire parce qu'elle s'inscrit dans le paradigme de normalisation et valorise une perspective déterministe (AuCoin et Vienneau, 2015; Bauer et al., 2019; Collins et Borri-Anadon, 2021). Bien que les forces de David doivent être valorisées (Bauer et al., 2019), elles ne doivent tout de même pas devenir les éléments qui déterminent sa situation d'inclusion. Dans une logique inclusive, c'est plutôt l'école qui se doit de porter cette responsabilité. Cela dit, peu d'adaptation bidirectionnelle et réciproque entre David et l'école a été

mentionnée dans les entretiens, dans l'optique de faciliter sa situation d'inclusion. La direction adjointe a notamment expliqué qu'aucun mécanisme n'était mis en place pour accueillir un EFIIR, comme David, directement inclus en classe ordinaire. Le personnel scolaire a été en mesure de remettre en question certaines de ses pratiques lors des entretiens, en faisant appel souvent au principe de la justice sociale, mais sans nécessairement nommer la mise en œuvre de pratiques concrètes qui favoriseraient la situation d'inclusion de David.

De manière générale, sur le plan des apprentissages, David a surtout rencontré des difficultés en fluidité en lecture, en mathématiques et en anglais. Celles-ci ont toutefois été perçues comme étant extrinsèques plutôt qu'intrinsèques (Bauer et al., 2019; Gremion et al., 2013). Par exemple, son enseignante titulaire et son enseignante d'anglais ont adopté une approche situationnelle quant à ses difficultés (Bauer et al., 2019) lors de nos entretiens respectifs : la première a reconnu la surcharge intellectuelle vécue par David lors de sa situation d'inclusion qui influençait sa performance académique, et la dernière a tenu compte qu'il n'avait pas suivi de cours d'anglais aussi avancé que celui au Québec. Elles ont donc reconnu que les difficultés rencontrées étaient plutôt dues aux facteurs environnementaux (p. ex., changement de contexte socio-historico-culturel) qu'à des facteurs personnels (Bauer et al., 2019; Brossard, 2004; Bergeron, 2015; Chauvière et Plaisance, 2003; CSE, 2017; Gremion et al., 2013; C. Paré et al., 2015). De plus, David a reçu beaucoup de soutien, autant du personnel scolaire que de ses pairs, et ce, pour ses apprentissages et ses relations sociales. Il verbalisait clairement ses besoins, ce qui amenait, par exemple, son enseignante titulaire à les reconnaître et à intervenir équitablement. Lors des entretiens, les personnes enseignantes ont aussi nommé utiliser une variété de pratiques éducatives lors de sa situation d'inclusion : l'accompagner dans la création et le maintien de liens d'amitié, reconnaître et valoriser sa culture et ses connaissances antérieures, se préoccuper de l'enfant avant l'élève, collaborer avec ses parents, etc.

Les principes de l'inclusion scolaire sont ressortis à plusieurs reprises dans les résultats à la suite de l'analyse. D'abord, le principe de l'équité a été considéré, par exemple, lorsque David a participé à des ateliers en orthopédagogie pour améliorer sa fluidité en lecture ou lorsque son enseignante d'anglais lui traduisait les consignes en français. Aussi, le principe de la justice sociale a souvent été avancé dans les discours du personnel scolaire. La direction principale a reconnu qu'elle devait

améliorer son accueil et sa situation d'inclusion, et son enseignante titulaire s'est préoccupée à ce que David sente avoir sa place à l'école (Gosselin-Gagné, 2018c; MacKay, 2006; Potvin et Benny, 2013). Dans le même ordre d'idées, le principe démocratique et humaniste est ressorti, entre autres, des propos du personnel scolaire, tel que son enseignante d'art dramatique et celle d'arts plastiques, qui reconnaissait ses forces et son unicité. En effet, l'ensemble des membres ayant participé à notre étude se sont préoccupés de l'enfant plutôt qu'à son rôle d'élève. David a été encouragé à partager ses idées en classe et a été accompagné dans la participation à sa vie scolaire et sociale. Aussi, la direction principale de l'école a encouragé le personnel scolaire à reconnaître son unicité : les EII ne rencontrent pas forcément des obstacles, et ceux-ci ne sont pas tous les mêmes et vécus de la même manière (Bahi et Piquemal, 2013; Kanouté et al., 2014; Lamanque-Bélangier, 2018). Comme mentionné plus haut, le principe de la réciprocité du processus de l'adaptation entre David et l'école semble plutôt avoir été unidirectionnel. En fait, bien que les membres du personnel scolaire soient intervenus parfois de manière équitable et aient exprimé leur volonté de transformer structurellement et pédagogiquement l'école, l'analyse des résultats a illustré l'importance que l'école s'adapte davantage aux besoins de David et porte la responsabilité de sa situation d'inclusion.

Somme toute, la situation d'inclusion de David a généralement été positive. Deux facilitateurs importants ont été ses caractéristiques personnelles et son enseignante titulaire. Néanmoins, David a également rencontré des obstacles significatifs telle que le discours parfois normalisant du personnel scolaire et les différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation. Le personnel scolaire les a reconnus lors des entretiens et a mentionné fournir un effort collectif; toutefois, une plus grande adaptation est attendue de leur part pour faciliter la situation d'inclusion de David. En effet, avec celle-ci, sa classe ordinaire de 6^e année deviendra un environnement plus propice à son plein épanouissement. Cela dit, le manque d'adaptation réciproque fut un thème commun entre les trois situations d'inclusion étudiées dans ce mémoire de maîtrise. Dans la section suivante, nous analysons la situation d'inclusion d'Anna en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire.

5.3.2 Situation d'inclusion d'Anna

Anna a vécu une situation d'inclusion particulièrement différente de celle de David. En fait, elle a rencontré de nombreux obstacles autant au niveau de ses apprentissages que de ses relations sociales avec ses pairs, et comme David, plusieurs facilitateurs nommés par le personnel scolaire furent propres à ses caractéristiques tels que sa capacité d'adaptation. En tenant compte de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire (voir le tableau 17, section 4.1.9), nous analysons sa situation d'inclusion dans les lignes qui suivent.

D'abord, sur le plan des apprentissages, Anna a rencontré des difficultés autant en français qu'en mathématiques. Son enseignante titulaire était certaine qu'elle échouerait ses mathématiques de 6^e année et qu'elle passerait minimalement la compétence « Écrire des textes variés ». Néanmoins, avec du soutien, Anna était en mesure de progresser dans ses apprentissages. Lors de notre entretien, le discours de l'enseignante titulaire s'inscrivait quelquefois dans le paradigme de dénormalisation, par exemple en se questionnant sur la nature des difficultés et en souhaitant lui offrir du temps pour s'adapter, mais surtout dans le paradigme de normalisation. En fait, selon elle, rendue en fin d'années, Anna aurait dû développer davantage ses compétences comme les autres élèves, malgré son parcours migratoire. Elle a également parfois adopté une approche psychomédicale des difficultés en émettant des hypothèses de diagnostics, ce qui limite subséquemment la possibilité d'identifier d'autres causes potentielles (p. ex., une discontinuité culturelle) (Fortier-Moreau, 2021; Thomazet, 2008). Néanmoins, d'autres fois, elle adoptait une approche plutôt situationnelle des difficultés en tenant compte du changement de contexte socio-historico-culturel d'Anna (Bauer et al., 2019; Brossard, 2004) et en reconnaissant les difficultés plutôt comme une mise à niveau qu'un retard scolaire.

Les difficultés académiques d'Anna ont notamment influencé ses relations sociales avec ses pairs. En effet, elle a été victime d'intimidation pendant plusieurs semaines et possiblement de racisme. Ses pairs se sont moqués d'elle, entre autres, à cause de ses difficultés académiques et de leurs différences culturelles. Par exemple, la diversité culturelle et linguistique du français a été un obstacle significatif puisqu'Anna s'est fait ridiculiser pour son langage et sa manière de lire à voix haute. Pendant ce temps, elle ne retrouvait que du confort chez les adultes de l'école. Néanmoins, malgré ses dénonciations, elles et ils n'ont pris la situation au sérieux que lorsque sa mère est

intervenue auprès de la direction d'école. En fait, les conflits qu'elle vivait avec ses pairs étaient soit banalisés ou justifiés par sa personnalité extravertie. Cette interprétation déterministe renforçait l'idée que les difficultés d'Anna étaient inhérentes et la caractérisaient intégralement (AuCoin et Vienneau, 2015; Bauer et al., 2019; Collins et Borri-Anadon, 2021; Pirone et Tissot, 2020; Thomazet, 2008). Lors de notre entretien, la TES a nommé que l'école n'était pas suffisamment intervenue de manière préventive pour faciliter sa situation d'inclusion. En fait, à plusieurs reprises, le personnel scolaire n'a pas anticipé et n'est pas intervenu assez sérieusement pour éliminer toute forme de stigmatisation, de racisme et de discrimination à l'égard d'Anna. Son enseignante titulaire a également mentionné qu'elle n'avait pas réussi, au moment de notre entretien, à établir une relation de confiance avec elle. Pourtant, Audet et al. (2022) ont souligné l'importance de la développer avec persévérance et de porter celle-ci. Ces résultats nous amènent ainsi à croire qu'Anna n'a pas pu participer pleinement à sa vie scolaire et sociale et par conséquent, le principe démocratique et humaniste n'occupait pas une place centrale dans sa situation d'inclusion. Cela dit, une fois que le personnel scolaire est intervenu pour cesser l'intimidation vécue par Anna, sa situation d'inclusion s'est améliorée au niveau de ses relations sociales.

Les quatre principes de l'inclusion scolaire ont donc difficilement été atteints. Le principe de la justice sociale a été une préoccupation au sein des personnes participantes, cependant elle n'a pas été priorisée suffisamment compte tenu de l'intimidation vécue par Anna. Par exemple, le personnel scolaire, tel que son enseignante titulaire, sa surveillante de dîner et la TES, l'encourageait à demander de l'aide, mais ne sont pas intervenues auprès des pairs jusqu'à ce que la situation s'empire. Cela dit, le principe démocratique et humaniste a été mis de l'avant, entre autres, lorsque son enseignante d'art dramatique, son enseignante titulaire et la TES ont nommé les forces et l'unicité d'Anna. Aussi, comme dans la situation d'inclusion de David, l'enseignante titulaire d'Anna a reconnu et valorisé sa culture et ses expériences personnelles, par exemple, en l'invitant à partager avec les autres élèves son vécu en Guinée. Néanmoins, peu de mentions ont été faites quant à la mobilisation de cette diversité comme ressource en classe (Bauer et al., 2019). En ce qui concerne le principe d'équité, Anna a surtout reçu de l'aide de la part de son enseignante titulaire au niveau de ses apprentissages et de la part de la TES au niveau de ses relations sociales. Ces deux actrices scolaires ont notamment mentionné avoir beaucoup collaboré, et plusieurs pratiques éducatives ont été mobilisées (p. ex., ateliers sur la résolution de conflits). Finalement,

l'analyse des résultats n'a pas énormément illustré le principe de réciprocité du processus d'adaptation entre Anna et l'école. Celui-ci a principalement été unidirectionnel : l'école s'attendait d'Anna qu'elle s'adapte à ses attentes et à ses exigences (p. ex., tenter de changer sa personnalité), plutôt que le contraire, ce qui va à l'encontre de l'inclusion scolaire.

Bref, à la suite de l'analyse des résultats, nous croyons que la situation d'inclusion d'Anna a plutôt été négative que positive. Sa classe ordinaire de 6^e année n'a pas toujours été l'environnement le plus propice à la progression de ses apprentissages et à son plein épanouissement, compte tenu le manque d'adaptation de la part de l'école. Deux facilitateurs importants ont été ses caractéristiques personnelles et le soutien du personnel scolaire quant à ses apprentissages et à ses relations sociales (c.-à-d. dès que l'intimidation a été reconnue). Cela dit, en fonction du contexte et de la personne participante, certains facilitateurs ont également été considérés par moment comme des obstacles (p. ex., sa personnalité). Anna a vécu beaucoup d'épreuves pendant sa situation d'inclusion, et le personnel scolaire, dont la TES et son enseignante titulaire, a reconnu ne l'avoir pas assez adouci. En effet, Anna a vécu des montagnes russes d'émotions quant aux relations sociales et a rencontré beaucoup de difficultés dans les différentes matières scolaires. D'ailleurs, elle n'est pas la seule à avoir rencontré des obstacles au niveau social : Nadia a également vécu des difficultés de cette nature. Dans la section suivante, nous analysons notamment sa situation d'inclusion en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire.

5.3.3 Situation d'inclusion de Nadia

En effet, bien qu'elle n'ait pas vécu d'intimidation en tant que telle, Nadia a aussi vécu des obstacles au niveau de la création et du maintien de liens d'amitié. En tenant compte de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire (voir le tableau 17, section 4.1.9), nous analysons sa situation d'inclusion dans les lignes qui suivent.

Au niveau de ses apprentissages, Nadia n'a vécu que des difficultés dans son cours de mathématiques. Cela dit, son enseignante titulaire avait exprimé ne pas être en mesure au moment de l'entretien de discerner le type de difficultés, c'est-à-dire si elles étaient plutôt reliées à la langue (p. ex., la formulation des situations problèmes) ou aux mathématiques (Jacobs, 2018; Potvin, 2017; Rousseau et al., 2017; Sinkkonen et Kyttälä, 2014). Avec le soutien de son enseignante

titulaire et de l'aide-enseignante, Nadia réussissait dans cette matière scolaire. En fait, ces actrices scolaires l'ont aidé de manière équitable autant lors des situations d'apprentissage que celles d'évaluation, par exemple, en relisant certains passages avec elle et en décortiquant la tâche. Bien que Nadia était encouragée à leur poser des questions, elle s'abstenait parfois par peur d'être pénalisée. En effet, le discours de son enseignante titulaire s'inscrivait quelquefois dans le paradigme de dénormalisation, et d'autres fois dans le paradigme de normalisation : elle souhaitait soutenir Nadia de manière équitable, mais la pénalisait pour cette aide fournie compte tenu des exigences du PFEQ. Cet exemple illustre notamment l'influence négative qu'un discours normalisant peut avoir sur une situation d'inclusion : Nadia hésitait à solliciter de l'aide et a même eu recours à du plagiat pendant une évaluation par peur de l'échouer.

Au niveau des relations sociales, Nadia a rapidement retrouvé des élèves dans son groupe classe avec qui elle partageait des affinités, entre autres, grâce à l'accueil préparé par son enseignante titulaire (c.-à-d. présentation rapide des pairs). Selon la TES, ses amies ont été de grands facilitateurs à sa situation d'inclusion puisqu'elles ont pris soin d'elle. Cela dit, Nadia n'échangeait pas avec ses autres pairs à moins qu'elle soit obligée. Elle ne participait donc pas pleinement à sa vie scolaire et sociale. Les personnes participantes avaient néanmoins sa justice sociale à cœur. Son enseignante titulaire s'assurait qu'elle ne vivait pas de stigmatisation (p. ex., en lui permettant de se joindre à l'équipe de ses amies). À l'extérieur de la classe, Nadia a toutefois vécu une situation particulière. Pendant les périodes de récréation, puisque ses camarades de classe rejoignaient d'autres et qu'elle ne se sentait pas la bienvenue de les suivre, elle s'était fait de nouvelles amies. Toutefois, sans explication, elle a éventuellement été rejetée de ce petit groupe et s'est retrouvée seule. Sa mère a justement exprimé qu'elle a eu de la difficulté à s'intégrer aux « clans » d'élèves déjà formés lors de sa situation d'inclusion. Bien qu'elle le cachait, sa mère a également exprimé que sa fille a vécu beaucoup de peine due à cette situation et aurait souhaité que l'école l'accompagne davantage. En fait, Nadia a partagé ne pas vouloir partager les conflits qu'elles vivaient avec ses pairs aux adultes de l'école. Ce sont donc ses parents qui l'ont surtout soutenue lors de ces moments difficiles. L'analyse des résultats suggère que le personnel scolaire n'avait pas construit de relation de confiance avec elle, bien qu'elle soit fortement recommandée par plusieurs études (Audet et al., 2022; Potvin, 2017).

Les principes de l'inclusion scolaire sont généralement ressortis de l'analyse des résultats de la situation d'inclusion de Nadia. Le principe de l'équité a été mentionné à plusieurs reprises par les personnes participantes. Par exemple, la collaboration entre son enseignante titulaire et l'aide-enseignante a permis à cette première de répondre davantage aux besoins de Nadia lors des situations d'apprentissage en classe. Son enseignante titulaire a aussi priorisé une flexibilité pédagogique, entre autres, en offrant à l'ensemble des élèves une lecture et une clarification de certains passages dans les résolutions de situations problèmes. De plus, la mère de Nadia a surtout aimé les périodes de récupération offerte par son enseignante titulaire en mathématiques pendant lesquelles elle a enseigné les fractions à Nadia quand elle s'est aperçue qu'elle ne les avait jamais apprises auparavant. En fait, quoiqu'elle venait tout juste de terminer l'enseignement de ce concept au groupe classe, son enseignante titulaire s'est adaptée pour promouvoir la progression de ses apprentissages. Néanmoins, Nadia a exprimé ressentir une injustice face à ses pairs qui révisaient ce concept appris l'an dernier.

Le principe démocratique et humaniste a également été dégagé des résultats, par exemple, lorsque l'enseignante titulaire de Nadia s'est abstenue de l'évaluer en mathématiques à son premier bulletin afin d'éviter de nuire à sa situation d'inclusion. Elle a également adopté une approche situationnelle de ses difficultés en tenant compte des différences entre son ancien et son nouveau contexte scolaire (p. ex., la manière de formuler les questions dans les évaluations). Elle percevait notamment ses difficultés comme étant causées par « une petite déstabilisation » plutôt que des problèmes majeurs. L'aide-enseignante de Nadia a également reconnu que chaque élève du groupe classe avait ses propres besoins et qu'il y avait finalement autant de différences qu'il y avait d'élèves, ce qui rejoint les propos de Bergeron et al. (2011). De plus, comme mentionné plus haut, le principe de la justice sociale a été une préoccupation chez les personnes participantes : par exemple, sa surveillante de dîner s'est assurée que Nadia se sentait à l'aise de lui poser des questions dès son arrivée. De plus, comme pour les deux autres situations d'inclusion, étudiées dans ce mémoire de maîtrise, le principe de la réciprocité du processus de l'adaptation entre Nadia et l'école a plutôt été unidirectionnel. Son enseignante titulaire et l'aide-enseignante sont souvent intervenues de manière équitable pour la soutenir dans ses apprentissages. Néanmoins, peu d'adaptation a été faite par l'école pour favoriser ses relations sociales, et ce, surtout à l'extérieur du groupe classe.

Bref, la situation d'inclusion de Nadia a été plus ou moins positive, mais non sans embûches. L'analyse des résultats a notamment illustré que sa classe ordinaire de 6^e année n'a pas toujours été l'environnement le plus propice à son plein épanouissement, compte tenu du manque d'adaptation de son école. En fait, la création et le maintien de liens d'amitié ont particulièrement été difficiles, et l'école ne l'a pas suffisamment soutenue à cet égard. Dans la section suivante, nous offrons une synthèse des situations d'inclusion de Nadia, d'Anna et de David à la lumière de l'analyse des résultats et des trois objectifs spécifiques de la recherche.

5.4 Synthèse

L'analyse des résultats, qui ont été présentés au quatrième chapitre, nous permet ainsi d'atteindre les trois objectifs spécifiques de la recherche. Par biais d'études de cas multiples sur la situation d'inclusion de trois EFIIR, nous avons documenté, dans un premier temps, les facilitateurs et obstacles à leur situation d'inclusion dans leur groupe classe ordinaire du primaire. Dans un deuxième temps, nous avons dégagé les pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent leur situation d'inclusion. Finalement, dans un troisième temps, nous avons analysé chaque situation d'inclusion en fonction de la synthèse retenue et des principes de l'inclusion scolaire. Ces trois objectifs nous aident alors à répondre à la question générale de recherche de ce mémoire de maîtrise : **quels sont les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion scolaire d'élèves francophones issues de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire, et quelles sont les pratiques inclusives et socioconstructivistes qui la soutiennent ?**

Au total, 19 facilitateurs et 23 obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David dans leur groupe classe ordinaire du primaire ont été documentés. Certains ont été nommés par les personnes participantes comme étant liés aux caractéristiques de ces trois EFIIR et à leur parcours, à leurs parents, au personnel scolaire impliqué ou ayant été impliqué, et à leurs pairs. D'autres ont été dégagés à la suite de l'analyse des résultats en fonction du cadre de référence. Nous avons particulièrement remarqué que près d'un tiers des facilitateurs et obstacles nommés par les personnes participantes ont été en lien avec les caractéristiques d'Anna, de Nadia et de David et leur parcours. Ces résultats suggèrent ainsi que le discours des personnes participantes s'inscrit par moment davantage dans le paradigme de normalisation, qui va à l'encontre de l'inclusion scolaire, puisque ces dernières ont adopté une approche déficitariste et psychomédicale aux difficultés. En

effet, les différences qui s'éloignaient des normes de la société québécoise étaient interprétées comme des « déficits » intrinsèques à Anna, à Nadia et à David que l'école devait compenser (Bauer et al., 2019; Borri-Anadon, 2014; Terrail, 2016). Cette manière de penser était également déterministe puisqu'elle encourageait le personnel scolaire à percevoir leurs difficultés comme inhérentes, c'est-à-dire qu'elles les caractérisaient intégralement (AuCoin et Vienneau, 2015; Bauer et al., 2019; Collins et Borri-Anadon, 2021; Pirone et Tissot, 2020; Thomazet, 2008). Aussi, de façon générale, nous avons constaté que les personnes participantes avaient de la difficulté à reconnaître les facilitateurs et obstacles à la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David, surtout s'ils étaient en lien avec les pratiques du personnel scolaire. Par exemple, si une intervention n'était pas spécifiquement prévue et élaborée pour Anna, Nadia et David, elle n'était pas nommée par les personnes participantes comme un facilitateur. Nous croyons ainsi possible qu'elles ne maîtrisaient pas le concept de l'inclusion scolaire, l'équité ni la flexibilité pédagogique, comme plusieurs études l'ont documenté (Bergeron et St-Vincent, 2011; Carlson Berg, 2011; Rousseau et al., 2013). Somme toute, les situations d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David ont mis en évidence le rôle clé de l'enseignante titulaire et l'importance de les accompagner dans leur socialisation. Elles ont surtout illustré le manque d'adaptation réciproque de la part de l'école qui doit pourtant porter cette responsabilité dans le mouvement inclusif. Le cumul d'obstacles a aussi accentué les vulnérabilités d'Anna, de Nadia et de David (Atangana-Abe et Ka, 2016; Jacobs, 2018; Kanouté et al., 2016) : par exemple, les difficultés académiques et l'arrivée en cours d'année ont exercé une influence sur les relations sociales d'Anna. D'ailleurs, les écoles ont eu de la difficulté à assurer un environnement inclusif et sécuritaire pour ces EFIIR, comme le stipule la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017).

Finalement, 10 pratiques inclusives et socioconstructivistes qui soutiennent la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David ont été nommées par les participantes, et sept ont été dégagées à la suite de l'analyse des résultats. Elles étaient surtout centrées sur l'accueil de ces EFIIR (p. ex., élaborer et appliquer un protocole d'accueil, préparer le groupe classe) et leurs besoins psychosociaux (p. ex., bâtir une relation de confiance avec l'élève, développer l'empathie). Comme Bergeron et St-Vincent (2011) et Rousseau et al. (2013), nous soutenons qu'il existe une variété d'approches et de stratégies d'enseignement dans une pédagogie de l'inclusion. Le personnel scolaire se doit de les essayer et d'évaluer régulièrement leur efficacité, leur fiabilité et leur impact

sur la situation d'inclusion d'Anna, de Nadia et de David afin de promouvoir la progression de leurs apprentissages et leur plein épanouissement (Tremblay, 2017; Vienneau, 2002). Les résultats de ce mémoire de maîtrise ont ainsi mis en relief le processus de transformations continu et dynamique de l'inclusion scolaire (Bergeron et St-Vincent, 2011; Potvin, 2013; Rousseau et al., 2015; UNESCO, 2019).

Somme toute, à la lumière de notre cadre de référence, nous ne pouvons pas nommer que ces EFIIR ont véritablement vécu une situation d'inclusion. En fait, celle-ci ne concordait pas complètement avec la synthèse retenue. Nos résultats ont, entre autres, illustré que l'école québécoise tendait toujours vers le paradigme de normalisation, ce qui limitait le personnel scolaire à promouvoir les principes de l'inclusion et les approches qu'elle préconise. En fait, certaines et certains membres du personnel scolaire ont adopté une approche socio-historico-culturelle du développement et une approche situationnelle des difficultés par moment, mais la rigidité du PFEQ les empêchait de s'éloigner complètement d'une logique de normalisation. Par exemple, les enseignantes titulaires souhaitaient offrir plus de temps à Anna, à Nadia et à David afin de respecter leur rythme d'apprentissage, toutefois les exigences de l'école québécoise les contraignaient. Ces résultats soulignent notamment la pertinence de percevoir la normalisation et la dénormalisation sous forme d'un continuum (Pekarsky, 1981) : les croyances et les pratiques du personnel scolaire ne se situaient pas nécessairement qu'à l'un des deux pôles, mais se retrouvaient davantage entre ceux-ci.

5.5 Limites de la recherche

Comme tout projet de recherche, le nôtre a également certaines limites conceptuelles et méthodologiques. Au niveau conceptuel, notre collecte de données ne nous a pas permis d'étudier la ZPD des EFIIR de manière élaborée puisque nous n'avons pas analysé d'observations. Nous nous sommes ainsi basées que sur les perceptions des personnes participantes. De plus, la mécompréhension du concept de l'inclusion scolaire a pu limiter les réponses des personnes participantes à nos questions lors des entretiens. En fait, à la lumière des résultats, certaines et certains membres du personnel scolaire ne semblaient pas comprendre ses principes.

Au niveau méthodologique, nous avons identifié quelques limites. Nous avons constaté que certaines personnes participantes ont partagé davantage d'informations sur les situations d'inclusion des EFIIR que d'autres. Nous n'avons donc pas pu collecter un nombre de données équilibrées pour chaque situation d'inclusion. Par exemple, contrairement à la situation d'inclusion de David, nous n'avons pas mené d'entretiens auprès de l'équipe de direction pour celles d'Anna et de Nadia. Aussi, certaines personnes participantes ont davantage été en mesure de nommer leurs pratiques éducatives que d'autres. Cela dit, il se peut que certains éléments soient manquants de notre analyse puisqu'ils n'ont pas été mentionnés lors des entretiens.

Chapitre 6 – Conclusion

Ce mémoire de maîtrise nous a permis de présenter trois situations d'inclusion d'EFIIR dans leur groupe classe ordinaire du primaire dans des écoles montréalaises, au Québec. La population d'EFIIR occupe une place importante dans mes préoccupations professionnelles puisque c'est avec elle que j'ai, Gabrielle, débuté ma carrière comme jeune enseignante. Comme mes anciennes et anciens élèves, Anna, Nadia et David étaient d'une résilience inspirante. À la lumière de l'analyse de nos résultats, ces trois EFIIR ont dû surmonter plusieurs obstacles à leur situation d'inclusion, et ce, souvent avec un soutien insuffisant de la part de l'école. En fait, chacune et chacun a passé de manière inaperçue par au moins une ou un membre du personnel scolaire avec qui nous avons mené un entretien. Puisqu'Anna, Nadia et David maîtrisaient le français et étaient inclus en classe ordinaire, plusieurs personnes participantes avaient assumé qu'ils étudiaient à l'école québécoise depuis longtemps. Notre système scolaire actuel amène ainsi le personnel à associer le profil d'EFIIR presque exclusivement aux classes d'accueil. Nous espérons que notre étude a démontré l'importance de reconnaître les EFIIR et de leur porter attention puisqu'une situation d'inclusion n'est pas un simple processus à moins d'une adaptation réciproque de la part de l'école, peu importe les forces et les caractéristiques qu'une personne puisse avoir. En concordance avec d'autres personnes chercheuses (Fazel et al., 2016; Gosselin-Gagné, 2018a; Hewitt, 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2018), notre étude atteste la présence potentielle d'obstacles en contexte post-migratoire, c'est-à-dire dans la société d'accueil, et non seulement dans les contextes pré- et péri-migratoires. Nous devons en tant que société être davantage bienveillant·es et empathiques envers les EFIIR que nous accueillons et incluons dans nos écoles.

Pour ce faire, nous recommandons à l'école québécoise d'ajouter l'inclusion scolaire des EFIIR explicitement dans les projets éducatifs des établissements. Nous l'encourageons à mettre en place des mesures préventives telles qu'un protocole d'accueil officiel, flexible et adapté en collaboration avec l'ICSI, et une évaluation des compétences en mathématiques. Nous suggérons aussi que l'école soit sensible aux parcours migratoires vécus par les EFIIR et leur famille qui peuvent autant être soudains et inattendus, que durer plusieurs années. Nous insistons que l'école forme et outille le personnel sur le concept de l'inclusion scolaire, c'est-à-dire ses fondements, ses principes et les perceptions des difficultés qu'elle préconise. Finalement, nous encourageons l'école à se

concentrer davantage sur son mandat socialiser auprès de l'ensemble des élèves et à accompagner les EFIIR dans la création et le maintien de liens d'amitié.

Références bibliographiques

- Abell, M. M., Jung, E. et Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of 'Universal Design for Learning'. *Learning Environments Research: An International Journal*, 14(2), 171-185. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9090-2>
- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? *Perspectives – revue trimestrielle d'éducation comparée*, 18(1), 17-44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178980_fre
- Aldridge, J. M., et McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Amboulé-Abath, A. (2019). Rôles et pratiques inclusives des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle : l'exemple de deux écoles de niveau secondaire de la Ville de Saguenay. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.503>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., Tardif-Grenier, K., Amiraux, V. et Côté, B. (2019, décembre). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration* (publication no 2017-PO-202761). Fond de recherche du Québec - Société et Culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault_resume_prs_2016-2017_reussite-immigrants.pdf
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117–132. <https://doi.org/10.7202/1066957a>

- Atangana-Abe, J. et Ka, M. (2016). L'intégration des élèves nouveaux arrivants d'origine africaine dans les écoles de la division scolaire franco-manitobaine. *Alterstice*, 6(1), 77–89. <https://doi.org/10.7202/1038281ar>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 65-87). Presses de l'Université du Québec.
- Audet, G., Potvin, M., Carignan, N. et Bilodeau, A. (2010). Famille et expérience socioscolaire d'élèves d'origine immigrée en contexte de défavorisation socioéconomique à Montréal : la parole aux jeunes. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative : actes du symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 55-71). Presses de l'Université du Québec.
- Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). Une compétence interculturelle et inclusive « en acte » : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. *Formation et profession*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.612>
- Audet, G., Mc Andrew, M. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Partnership between schools and immigrant families and communities. Dans C. Timmerman, N. Clycq, M. Mc Andrew, A. Balde, L. Braeckmans, et S. Mels (dir.), *Youth in Education* (1^{re} éd., p. 215-232). Routledge.
- Bahi, B. et Piquemal, M. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1-2), 109-128. <https://doi.org/10.7202/1026088ar>
- Bakhurst, D. et Sypnowich, C. (1995). *Introduction in The Social Self : Inquiries in Social Construction*. Sage.
- Bauer, S. (2017). Diriger un établissement multiculturel à Genève ou Montréal : le leadership à l'épreuve de la reconnaissance de la diversité. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 10-17. https://www.researchgate.net/publication/322861343_Diriger_un_etablissement_multicult

urel_a_Geneve_ou_Montreal_le_leadership_a_l'epreuve_de_la_reconnaissance_de_la_diversite

- Bauer, S. (2018). L'enseignement spécialisé est-il (toujours) pertinent pour les élèves issus de la migration ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 47-53. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1989>
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17–38. <http://doi.org/10.1522/rhe.v3il.855>
- Beauregard, C. (2019). Créer son identité à l'école : promouvoir le bien-être des enfants immigrants par l'art. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 63-86. <https://doi.org/10.7202/1067549ar>
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où se situe l'inclusion ? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, G., Ermouchi, I., Benzakour, C. et Lemieux, G. (2020, novembre). *2014-2018 Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration*. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2014-2018.pdf
- Bélanger, G., Laurin, J., Benzakour, C. et Beauregard, V. (2021, octobre). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2009 à 2018*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence_Regions_2020.pdf
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 133-155). Presses de l'Université du Québec.

- Benoit, V., Bonvin, P. et Angelucci, V. (2019). Expériences positives de l'intégration scolaire en Suisse francophone : points de vue d'enseignants sur les facilitateurs et obstacles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 3–26. <https://doi.org/10.7202/1064604ar>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/>
- Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire : repères d'action et de réflexion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 399-420). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 375-397). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110–135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Bingham, G. E. et Okagaki, L. (2012). Ethnicity and Student Engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 65-96). Springer.

- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école. Centre pour l'étude de l'éducation inclusive. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>
- Borri-Anadon, 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. <https://archipel.uqam.ca/6351/1/D2628.pdf>
- Borri-Anadon, C. (2016). Les défis et les enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise. Dans P. Dorais et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 171-177). Presses de l'Université du Québec.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie inclusive : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Boud, D. et Feletti, G. (1992). *The Challenge of Problem-Based Learning*. Kogan Page.
- Bouarbat, B. et Grenier, G. (2014, novembre). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec*. Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/ETU_ImmigrProsperite_BouarbatGrenier.pdf
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Carlson Berg, L. (2011). Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. *Francophonies d'Amérique*, (32), 65–86. <https://doi.org/10.7202/1014045ar>
- Chaiguerova, L. et Zinchenko, Y. (2011). L'héritage vygotkien dans la psychologie du développement en union soviétique. *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (traduit par L. Chaiguerova, p. 317-334). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Chappell, A. L. (1992). Towards a sociological critique of the normalization principle. *Disability, Handicap and Society*, 7(1), 35-50.

- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121–132. <https://doi.org/10.7202/1038284ar>
- Charette, J. (2018). Le rôle d'ICSI : l'intégration des élèves immigrants et de leurs parents. Dans F. Kanouté (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble* (p. 145-161). Presses de l'Université de Montréal.
- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences & Society*, 2, 127-149. <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/3929/117>
- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73–94. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- Charette, J. (2018). Le rôle d'ICSI : l'intégration des élèves immigrants et de leurs parents. Dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble* (p.145-161). Presses de l'Université de Montréal.
- Charron, A. et Raby, C. Synthèse sur le socionconstructivisme. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (p. 119-133). Les Éditions CEC.
- Chauvière, M. et Plaisance, E. (2003). L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs. Dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 27-55). De Boeck Supérieur.
- Cohen, E. “We Aren't Only Here to Teach”: Caring Practices of Teachers in the Context of Inclusive Refugee Education in Jordan. *American Educational Research Journal*, 60(1), 3-35. <https://doi.org/10.3102/00028312221138267>
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling : the evidence from cross-cultural research. Dans L. C. Moll (dir.), *Vygotsky and education : instructional implications and*

applications of sociohistorical psychology (p. 89-110). Cambridge University Press.
www.cambridge.org/9780521360517

Cole, M. (2017). Putting culture in the middle. Dans H. Daniels (dir.), *Introduction to Vygotsky* (3^e éd.; p. 73-99). Routledge.

Collins, T. (2021). *Expériences d'élèves noir.es dans des écoles anglophones du Québec : Un contre-récit-composé du processus de classement en adaptation scolaire à la lumière de DisCrit* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16392/Collins_Tya_2016_memoire.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43-56.
<https://doi.org/10.4000/ree.3337>

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL2019-11-08B_V2020-07-02.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Conus, X. (2021). Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus. *Recherches en éducation*, (44), 16-29. <https://doi.org/10.4000/ree.3325>

Côté, D., Reid, L. et Guay, M.-C. (2012). Développement socioaffectif d'enfants immigrants de pays en développement : impact du programme ÉgALité. *Enfance en difficulté*, 1, 117-143.
<https://doi.org/10.7202/1012125ar>

Covelli, A. et de Anna, L. (2020). La qualité de l'éducation inclusive en Italie : le regard des enseignants en formation sur l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs

- particuliers. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 14(3), 175-188.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.04.002>
- Dafermos, M. (2015). Reflection on the relationship between cultural-historical theory and dialectics. *Psychological Science and Education*, 20(3), 16–24.
<https://doi.org/10.17759/pse.2015200303>
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory : a dialectical perspective to Vygotsky* (vol. 4). Springer.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and inclusion. Dans P. Hick et R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for Inclusion: New Directions in Theory and Practice* (p. 24-37). Routledge.
- Dei Sefa, G. J. (1996). The challenges of inclusive schooling. Dans G. J. Dei Sefa (dir.), *Anti-racism education: Theory and practice* (p. 75-90). Fernwood Publishing.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
<https://doi.org/10.7202/1086602ar>
- Demerval, R. et White, F. (1993). La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème : remarques et commentaires. *Spirale : Revue de recherches en éducation*, (10-11), 29-37. <https://doi.org/10.3406/spira.1993.1752>
- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P. R. P. et Tétreault, K. (2012, juin). *La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire*. Institut de la statistique du Québec.
https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ_fasc6no2.pdf
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches en éducation*, (44), 130-144.
<https://doi.org/10.4000/ree.3499>
- Elisdort, R. (2015). *L'intégration des jeunes immigrants : une analyse des politiques à la jeunesse orientées vers la population immigrante au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13785/Elisdort_Richard_2016_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Engeström, Y. et Miettinen, R. (1999). Introduction. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.L. Punamaki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.

Farmer, D., Connelly, C. et Greenblatt, M. (2021). Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève. *Recherches en éducation*, (44), 72-85. <https://doi.org/10.4000/ree.3360>

Fazel, M., Garcia, J. et Stein, A. (2016). The right location ? Experiences of refugee adolescents seen by school-based mental health services. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(3), 368-380. <https://doi.org/10.1177/1359104516631606>

Fleury, B. (2007, novembre). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/RapportAccRaisonnable.pdf

Fortier-Moreau, G. (2021). Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 48–55. <https://id.erudit.org/iderudit/96594ac>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.

Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (4-2), 1-28. <https://doi.org/10.4000/pistes.3663>

- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones* (thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/515/1/24613872.pdf>
- Gosselin-Gagné, J. (2014). Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires* (p. 117-138). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gosselin-Gagné, J. (2018a). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21215/Gosselin_Gagne_Justine_2018_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gosselin-Gagné, J. (2018b). Le portrait ethnographique d'écoles « inclusives ». Dans F. Kanouté (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble* (p. 113-127). Presses de l'Université de Montréal.
- Gosselin-Gagné, J. (2018c). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice*, 8(2), 89–100. <https://doi.org/10.7202/1066955ar>
- Grégoire-Labrecque, G. (2015). La pertinence de l'étude des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires. *Approches inductives*, 2(2), 39–66. <https://doi.org/10.7202/1032606ar>
- Gremion, M., Noël, I. et Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4901>

- Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D. et Kalimullin, A. (2021). Educational Practices for Immigrant Children in Elementary Schools in Russia. *Education Sciences*, 11, 325-339. <https://doi.org/10.3390/educsci11070325>
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (2002). *Étude de cas – situation de problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- Hewitt, S. (2017). The mental health needs of refugee pupils. Dans Marshall, J. (dir.), *Contemporary Debates in Education Studies* (p. 141-155). Routledge.
- Hick, P., Kershner, R. et Farrell, P. T. (2009). Introduction. Dans P. Hick et R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for Inclusion: New Directions in Theory and Practice* (p. 1-10). Routledge.
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Gélinas, K. et Guizani, W. (2021). S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistiques. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd., p. 37-47). Fides Éducation.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of Special Education: Is placement the critical factor ? *The Future of Children*, 6(1), 77-102. <https://doi.org/10.2307/1602495>
- Horvais, J., Paré, M. et Pacmogda, P. (2019). Non-discrimination des élèves à besoins éducatifs particuliers et perspective inclusive dans les écoles publiques alternatives du Québec : le point de vue de parents. *Les cahiers de la LCD*, 3(11), 41-59. <https://doi.org/10.3917/clcd.011.0041>
- Ivic, I. (1989). Profiles of educators : Lev S. Vygotsky (1896–1934). *Prospects*, 19(3), 427-436. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02207635>
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche et formation*, (89), 57-69. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>

- Jacquet, M. et André, G. (2021). Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école. *Recherches en éducation*, (44), 30-24. <https://doi.org/10.4000/ree.3326>
- Jacquet, M. et Tabu Masinda, M. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, 50(2014), 277-295. <https://dx.doi.org/10.3138/ijcs.2014.015>
- Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (8), 19-39. <https://doi.org/10.7202/1040309ar>
- Kamano, L., Benimmas, A. et Côté, A. (2020). Les stratégies d'accueil et d'accompagnement des nouveaux arrivants déployées par les écoles francophones et les structures communautaires du Nouveau-Brunswick. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 32(1), 35-59. <https://doi.org/10.7202/1071931ar>
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation* (p. 121-140). Éditions nouvelles.
- Kanouté, F., André, J., V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education*, 46, (3), 407-421. <https://doi.org/10.7202/1009174ar>
- Kanouté, F., Charrette, J., Vierginat André, J., Rachédi, L. et Rahm, J. (2014). Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires : le point de vue des parents d'origine haïtienne et d'intervenants. *Diversité urbaine*, 14(2), 31-50. <https://doi.org/10.7202/1035424ar>
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>

- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80–92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Koubeissy, R. (2014). Une étude multicas des pratiques de soutien des enseignants du primaire auprès d'élèves immigrants [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12052/Koubeissy_Rola_2014_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <https://doi.org/10.2307/1170593>
- Kurdi, V. (2017). *Application d'un modèle motivationnel à l'école primaire en milieu défavorisé : effets différentiels selon les caractéristiques des élèves* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21160/Kurdi_Vanessa_2017_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8479/Lafortune_Gina_2012_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lamanque-Bélangier, C. (2018). *La relation entre les interactions positives avec l'enseignant et les pairs sur l'engagement affectif des élèves du primaire immigrants et non-immigrants en milieux défavorisé* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21303/Lamanque_Belanger_Catherine_2018_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lamothe-Lachaine, A. (2019). Parcours d'élèves ayant vécu l'exil : identité, résilience et expression narrative à travers un atelier participatif. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 121-144. <https://doi.org/10.7202/1067552ar>
- Langford, P. E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. Psychology Press.

- Lapointe, J.-R., et Dion, J. (2015). Description d'un processus de théorisation portant sur les conditions de réussite d'une expérience d'inclusion vécue par des élèves en troubles d'apprentissage : pratiques éducatives, attitudes parentales et éléments contextuels. *Méthodologie de la théorisation enracinée* 1, 2(1), p. 68-91. <https://doi.org/10.7202/1028101ar>
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Legendre, M.-F. (2012). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd., p. 218-255). Chenelière Éducation inc.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Leont'ev, A. N. (1972/1981). The concept of activity in psychology. Dans J. V. Wertsch (dir.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. M. E. Sharpe.
- Léontiev, A. N. et Luria, A. R. (1956). Les conceptions psychologiques de L. S. Vygotsky (1956). Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (traduit par L. Chaiguerova; p. 257-298). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Levin, H. (1997). Doing What Comes Naturally: Full Inclusion in Accelerated Schools. Dans D. K. Lipsky et A. Gartner (dir.), *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classroom* (p. 389-400). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Loreman, T., Deppeler, J. M. et Harvey, D. H. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Allen et Unwin.
- Loton Bidal, M.-P. (2023). Le bien-être à l'école, une question de santé nécessaire pour s'épanouir. *Phronesis*, 12(2-3), 184–208. <https://doi.org/10.7202/1097144ar>
- MacKay, A. W. (2006, janvier). *Relier le soin et les défis : utiliser notre potentiel humain – L'inclusion scolaire : étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Nouveau-Brunswick Canada.

<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/RelierLeSoinEtLesDefis-RapportMacKay.pdf>

- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires. *Recherches en éducation*, (44), 2-15. <https://doi.org/10.4000/ree.3272>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125–145. <https://doi.org/10.7202/1055565ar>
- Maloney, P. (2020). Le coenseignement comme dispositif pour soutenir l'inclusion scolaire : considérations organisationnelles. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 88–94. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1036>
- Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25995/Mamprin_Caterina_2021_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 421-451). Presses de l'Université du Québec.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, I., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7–25. <https://doi.org/10.7202/1019209ar>

- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*.
http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%20E9vri%202012.pdf
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir : Politique de l'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée : éducation préscolaire et enseignement primaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2021a). *Publication ministérielle : rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation* (2^e éd.).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2021b). *Soutien au milieu scolaire 2021-2022 : intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle – éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2021-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014a). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 1. Portrait des élèves - Soutien*

au milieu scolaire.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf

MELS. (2014b). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration : formation générale des jeunes.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf

MELS. (2014c). *Entrevue initiale : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Accueil_Eleves_Immigration_Entrevue_initiale_Francais_S_FR.pdf

MELS. (2014d). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 3. Protocole d'accueil.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_3_ProtocoleAccueil.pdf

MELS. (2014e). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 1. Organisation des services.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf

MELS. (2014f). *Évaluation initiale des compétences langagières en français : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : Enseignement primaire.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Accueil_Eleves_Immigration_Evaluation_Francais_Primaire_S_FR.pdf

Misiorowska, M. (2011). *Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec : qu'est-ce qu'une « intégration réussie »?* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9036/Misiorowska_Mariola_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Murphy, C. (2022). *Vygotsky and Science Education*. Springer.

- Myers, M. J. (2011). Improving teacher practices to promote the integration of newcomers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 1042–1051. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.337>
- Noakes, T. C. (2021, 4 février). Francophone (mis à jour par C. Ma). L'Encyclopédie Canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/francophone#:~:text=Au%20Canada%2C%20l'expression%20francophone,plus%20souvent%20%C3%A0%20la%20maison.>
- Nirje, B. (1985). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 65-68. <https://doi.org/10.3109/13668258509008747>
- Papazian-Zohrabian, G. (2004). *Deuil et traumatisme psychique de guerre chez les enfants du Haut-Karabagh* [thèse de doctorat inédit, Université Saint-Joseph de Beyrouth].
- Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2021). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd., p. 273-290). Fides Éducation.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C. et Lemire, V. (2019a). Les groupes de parole en milieu scolaire : un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 87–102. <https://doi.org/10.7202/1067550ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A., Lemire, V., Aoun, R. et Jooris, B. (2019b). *L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire : un guide pour les professionnels*. <https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2019/03/Guide-pour-laccompagnement-psychosocial-en-milieu-scolaire.pdf>
- Paré, C., Parent, G., Beaulieu, M.-P., Letscher, S. et Point, M. (2015). Le modèle du développement humain et du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau

- (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 257-281). Presses de l'Université du Québec.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 233-256). Presses de l'Université du Québec.
- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, Exceptionality and Mainstreaming. *The Journal of Education*, 163(4), 320-334. https://www.jstor.org/stable/42772899#metadata_info_tab_contents
- Perregaux, C. (2010). Éducation pour l'inclusion : vers une égalité et une différenciation de traitement pour des populations scolaires à besoins spécifiques. Dans C. Acedo, A. Akkari et K. Müller (dir.), *L'éducation pour l'inclusion : de la recherche aux réalisations pratiques* (p. 37-48). UNESCO.
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 117-130). SAGE Publications.
- Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X024007005>
- Pirone, I. et Tissot, P. (2020). L'inclusion scolaire, un enjeu de langage ?. *Psychologie clinique*, 2(50), 107-116. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050107>
- Potvin, M. (2011). Interethnic relations and racism in Quebec. Dans S. Gervais, C. Kirkey et R. Jarrett (dir.), *Quebec Questions* (p. 267-286). Oxford University Press.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 9-26). Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 1(33), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97-121. <https://doi.org/10.7202/1042939ar>

- Potvin, M. et Benny, J.-A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : Portrait du système scolaire québécois*. Université du Québec à Montréal. <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/potvin-benny-2013.pdf>
- Potvin, M. et Lafortune, G. (2014). Introduction : les jeunes d'origine haïtienne au Québec, d'hier à aujourd'hui. *Diversité urbaine*, 14(2), 3–12. <https://doi.org/10.7202/1035422ar>
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Chenelière Éducation.
- Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 345-373). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.
- Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2021). Revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd., p. 90-103). Fides Éducation.
- Ramel, S. (2017). Accueillir des élèves ayant des besoins particuliers au gymnase : de la compensation des désavantages à l'accessibilité. *Gymnasium Helveticum*, 1, 11-3. <https://hdl.handle.net/20.500.12162/1287>
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaires aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-32). De Boeck Supérieur.
- Ricard-Guay, A., Hanley, J., Montgomery, C., Meloni, F. et Rousseau, C. (2014). Mère et sans-papiers au Québec. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles*

d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires (p. 49-64). Les Presses de l'Université de Montréal.

Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky* (traduit par C. Moro et C. Rodriguez). Pierre Mardaga.

Robichaud, O. et Enns, R. (1980). The integration issue. Dans M. Capo et L. Goguen (dir.), *Special Education Across Canada* (p. 201-214). Centre for Human Development and Research.

Rochex, J.-Y. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement. *La pensée*, 3(391), 50-64. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>

Rosa, A. et Montero, I. (1990). The historical context of Vygotsky's work : sociohistorical approach. Dans L. C. Moll (dir.), *Vygotsky and education : instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (p. 59-88). Cambridge University Press. www.cambridge.org/9780521360517

Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age : Universal Design for Learning*. Association of Supervision and Curriculum Development.

Rousseau, N. (2020). Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession*, 28(1), 5-19. <https://id.erudit.org/iderudit/1071883ar>

Rousseau, N. et Point, M. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integration-inclusion.pdf

Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>

Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90010114>

- Rousseau, N., Bergeron, G. et Vienneau, R. (2018). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145–164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22. <https://doi.org/10.1177/074193259101200604>
- Savoie-Zjac, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Presse de l'Université du Québec.
- Saysset, V., Poitras, S.-C., Beniey, R. et Rousseau, C. (2014). *Rapport d'évaluation : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : Juin 2013*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/14_00124_Rapport_pol_integration_scolaire_edu_interculturelle_2013.pdf
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales : essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1(4), 5-16. <https://www.jstor.org/stable/i23420101>
- Schneuwly, B. (2011). Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre?. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (traduit par L. Chaiguerova; p. 338-355). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs*. RoutledgeFalmer.

- Sinkkonen, H.-M. et Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183. 10.1080/08856257.2014.891719
- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: Theory and Practice* (12^e éd.). Pearson Education.
- Stainback, S. et Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brooks.
- Statistique Canada. (2016, 15 février). *Immigrant*. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=Unit&Id=85107
- Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1037872ar>
- Steinbach, M. et Grenier, N. (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183–202. <https://doi.org/10.7202/1018408ar>
- Steinbach, M., Vatz Laaroussi, M. et Potvin, M. (2015). Accueillir de jeunes réfugiés en région : la formation générale aux adultes comme alternative scolaire ? *Alterstice*, 5(2), 99-108. <https://doi.org/10.7202/1036695ar>
- Terrail, J.-P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle : changer de paradigme pédagogique*. La Dispute.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thullier, J. (2008). Dialectique et médiation dans la pensée de Vygotski. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(42), 69-82. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0069>
- Tomasevski, K. (2002). *Rapport annuel présenté par M^{me} Katarina Tomasevski, Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, en application de la résolution 2001/29 de la Commission des droits de l'homme*. Nations Unies. <https://digitallibrary.un.org/record/457788>

- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck Université.
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive : conditions et applications*. Academia-L'Harmattan.
- Tremblay, P. (2021). Le coenseignement en contexte inclusif : le plus et le différent. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 6(92), 23-26.
<https://doi.org/10.3917/nresi.092.0023>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation [UNESCO]. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2019). *Vers une éducation inclusive: l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IIEP sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193_fre?posInSet=2&queryId=ba1ae7f4-85e1-4a14-87a3-b230cdbc01a8
- UNESCO. (2020a). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- UNESCO. (2020b). *Document d'orientation #43 : Enseignement inclusif : préparer tous les enseignants à enseigner à tous les élèves*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_fre
- Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration*. L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer ? *Recherches en éducation*, 9, 43-55.
<https://doi.org/10.4000/ree.4605>
- Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignants du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal].

- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2016). Les fondements de l'inclusion scolaire : introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 21-24). De Boeck Supérieur.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Gaëtan Morin éditeur.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 89-130). Presses de l'Université du Québec.
- Ville de Montréal. (2020, janvier). *Coup d'œil sur les immigrants récents : agglomération de Montréal*.
http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/POPULATION%20IMMIGRANTS%20R%C9CENTS%202020.PDF#:~:text=En%20moyenne%2C%20ce%20sont%2033,dans%20l'agglom%C3%A9ration%20de%20Montr%C3%A9al.
- Ville d'Ottawa. (2015). *Guide de l'Optique d'équité et d'inclusion* (2^e éd.). Ville d'Ottawa et Initiative : une ville pour toutes les femmes [IVTF].
https://documents.ottawa.ca/sites/documents/files/ei_lens_hb_fr_0.pdf
- Villella, M. (2021). Le racisme anti-noir dans les écoles franco-ontariennes : que pouvons-nous apprendre des incidents critiques?. *Revue de l'éducation*, 7(1), p. 25-34.
<https://t.co/k8tnLBhUJS?amp=1>
- Villiger, C., Wandeler, C. et Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: the role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64(2014), 12-25.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.10.004>

- Vygotski, L. S. (2019). *Pensée et langage* (traduit par F. Sève; 5^e éd.). La Dispute.
- Vygotsky, L. (2011). Le développement culturel de l'enfant (1928). Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (traduit par L. Chaiguerova; p. 70-97). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotsky, L. (2011). Genèse des fonctions psychiques supérieures (1930-1931). Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (traduit par L. Chaiguerova; p. 98-103). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychosocial Processes* (adapté par M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1983). Œuvres choisies en 6 volumes (vol. 3, p. 291-294).
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky : Problems of General Psychology Including the Volume Thinking and Speech* (adapté par R. W. Rieber et A. S. Carton; traduit par N. Morrick; vol. 1). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (traduit par F. Sève; 3^e éd.). La Dispute.
- Vygotsky, L. (1999). Tool and sign in the development of the child. In R. Rieber (dir.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (vol. 6, p. 3–70). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2017). The Problem of Teaching and Mental Development at School Age (traduit par S. Mitchell). *Changing English*, 24(4), 359-371. <http://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1395165>
- Vygotsky, L. S. (2021). *L.S. Vygotsky's Pedological Works* (traduit par D. Kellogg et N. Veresov; vol. 2). Springer.

- Wagaman, B., Kerr, E., Branch, R. et Berman, S. L. (2022). Identity Distress among Immigrant Students during COVID-19. *Societies*, 12(29), 1-11. <https://doi.org/10.3390/soc12020029>
- Wertsch, J. V. (1979). From Social Interaction to Higher Psychological Processes : A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 22(1), 1-22. <https://jstor.org/stable/26764563>
- Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. Dans L. C. Moll (dir.), *Vygotsky and education : instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (p. 111-126). Cambridge University Press. www.cambridge.org/9780521360517
- Wertsch, J. V. (1997). From Social Interaction to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 22(1), 1-22. <https://www.jstor.org/stable/26764563>
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. Dans H. Daniels, M. Cole et J. V. Wertsch (dir.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (p. 178-192). Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2017). Mediation. Dans H. Daniels (dir.), *Introduction to Vygotsky* (3^e éd.; p. 59-72). Routledge.
- Wertsch, J. M., Rio, P. D. et Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action, and mediation. Dans J. V. Wertsch, P. D. Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural Studies of Mind* (p. 1-34). Cambridge University Press.
- Winton, S., et Tuters, S. (2015). Constructing bullying in Ontario, Canada: A critical policy analysis. *Educational Studies*, 41(1-2), 122-142. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955737>
- Wolfensberger, W. P. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. National Institute on Mental Retardation.
- Wolke, D., et Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>

- Wormnaes, S. (2005). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap (traduit par M.-F. Crouzier). *Reliance*, 2(16), 75-83. <https://doi.org/10.3917/reli.016.0075>
- Yvon, F. (2011). Conclusion : un héritage en débat. *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (traduit par L. Chaiguerova, p. 403-411). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Yvon, F. et Zinchenko, Y. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* (traduit par L. Chaiguerova). Université d'État de Moscou Lomonossov.

Annexe 1

Les différentes définitions de l'inclusion scolaire	
Auteurs	Définitions de l'inclusion scolaire
Bergeron et St-Vincent, 2011, p. 278	« L'école accepte donc la responsabilité de s'adapter, de modifier sa structure organisationnelle et pédagogique pour que tout élève puisse participer de manière optimale à toutes les activités d'enseignement/apprentissage du groupe-classe. L'inclusion totale peut être vue comme un processus dynamique impliquant une communauté et une école qui cherchent à créer une pédagogie de l'inclusion (Rousseau, 2010), c'est-à-dire un environnement scolaire initialement conçu pour s'adapter à une diversité d'apprenants. Dans cette perspective, elle implique la mobilisation d'une variété d'approches et de stratégies pédagogiques: apprentissage coopératif, différenciation pédagogique, pédagogie par projet, etc. (Massé, 2010; Prud'homme, 2010; Vienneau, 2004). »
Traduction libre de Levin, 1997, p. 390	« L'inclusion ne devrait pas être considérée comme complémentaire à l'école ordinaire. Elle doit être perçue comme intrinsèque à la mission, la philosophie, les valeurs, les pratiques et les activités de l'école... L'inclusion totale doit faire partie intégrale des fondements de l'école, dans ses missions, son système de croyances, et ses activités quotidiennes, plutôt qu'une extension de l'école ordinaire.
MacKay, 2006, p. 13-14	« L'inclusion n'est pas réservée aux élèves ayant des handicaps ou des « besoins particuliers ». C'est une question d'attitude et d'approche qui incite chez [toutes et] tous les élèves un sentiment d'appartenance et une approche qui favorise le développement de l'estime de soi de [toutes et] tous les élèves. Il s'agit de tenir compte de la diversité sur toutes ses formes et de promouvoir l'égalité des possibilités pour [toutes et] tous les élèves au Nouveau-Brunswick.»
Potvin, 2013, p. 22	« L'inclusion constitue un processus continu d'affirmation (normative) de l'équité, de mise en œuvre de pratiques équitables et d'imputabilité de [toutes les actrices et] tous les acteurs à l'égard de l'atteinte de l'égalité dans l'accès, le maintien et le succès éducatif. »
Rousseau et al., 2017, p. 4	« L'inclusion scolaire repose donc sur l'idée que tous les enfants devraient apprendre ensemble, indépendamment de leurs caractéristiques particulières (Peters, 2007). Dès lors, les pratiques plus inclusives reposent sur la présence d'une culture de changement au sein de l'école (Bélanger & Duchesne, 2010) ainsi que sur la transformation de l'organisation scolaire et des représentations de la diversité par les [enseignantes et] enseignants (Dyson & Millward, 1997; Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011). L'inclusion place l'école en situation d'adaptation devant la diversité des élèves, et non l'inverse (Peters, 2007). »
Rousseau et al., 2015, p. 10	« L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de [chacune et] chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des [actrices proximales et] acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les [actrices distales et] acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par

	l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses [actrices et] acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres. »
Traduction libre de Sailor, 1991, p. 9	« Récemment, l'accent dans la littérature sur l'intégration des élèves ayant un handicap sévère a basculé d'une discussion sur les approches qui préconisent l'intégration de classes d'adaptation scolaire dans des écoles ordinaires, où l'intégration primaire se produit dans un contexte parascolaire tel que des assemblés, des récréations et des pauses dîner avec des pairs [expertes ou] experts, des relations d'amitié, etc., jusqu'à une discussion sur des modèles d'« inclusion totale » qui exemplifient le placement de ces élèves dans des classes ordinaires avec du soutien et des services complémentaires, au besoin (Biklen et al., 1985; Falvey, 1989; Forest et Lusthaus, 1989; Sailor et al., 1989; Stainback et Stainback, 1990; Stainback et al., 1989; Thousand et Villa, 1989). »
Thomazet, 2008, p. 128-129	« C'est dans ce contexte que le terme d'inclusion est apparu dans le vocabulaire de langue française pour décrire une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui supposait, non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers récréatifs, etc., des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogique, afin de permettre à [toutes et] tous les élèves d'apprendre dans une classe et de bénéficier de dispositifs correspondant à leur âge, et cela, quel que soit leur niveau scolaire. En d'autres termes, il est demandé à l'école de se modifier structurellement et pédagogiquement pour remplir sa mission auprès des enfants qui n'ont pas toutes les habiletés nécessaires pour recevoir les enseignements comme on les dispense actuellement. »
Traduction libre de l'UNESCO, 1994, p. 11-12	« Selon le principe fondamental de l'école inclusive, [toutes et] tous les enfants devraient apprendre ensemble, si possible, peu importe leurs difficultés ou différences. Les écoles inclusives doivent reconnaître et répondre aux besoins variés de leurs élèves, en s'adaptant aux différents styles et rythmes d'apprentissage et en assurant une qualité d'enseignement à tous à travers un curriculum approprié, une organisation de l'aménagement, des stratégies d'enseignement, des ressources et des partenariats avec la communauté. Il devrait y avoir un continuum de soutien et de services qui correspondent au continuum des besoins éducatifs particuliers dans chaque école. »
UNESCO, 2019, p. 6	« Un processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour [toutes et] tous les enfants, les jeunes et les adultes, qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Le terme inclusion renvoie à un engagement à faire des établissements préscolaires, des écoles et autres lieux d'apprentissage, des endroits où chaque individu est valorisé et se sent appartenir au groupe et où la diversité est perçue comme enrichissante. »

Annexe 2

Éléments retenus	Éléments rejetés
Cibler des écoles primaires québécoises situées dans la RMM (Gosselin-Gagné, 2018a; Magnan et al., 2018).	Cibler des écoles secondaires (Amboulé-Abath, 2019).
Animer des entretiens semi-dirigés (Amboulé-Abath, 2019; Carlson Berg, 2011; Gosselin-Gagné, 2018a; Magnan et al., 2018).	Cibler des écoles montréalaises situées dans des milieux pluriethniques et défavorisés (Magnan et al., 2018).
Organiser une collecte de données de courte durée, c.-à-d. sur quelques mois (Amboulé-Abath, 2019).	Organiser une collecte de données de longue durée, c.-à-d. sur une ou plusieurs années (Gosselin-Gagné, 2018a; Jacobs, 2018; Magnan et al., 2018).
Analyse à l'aide du logiciel QDA Miner (Gosselin-Gagné, 2018a; Magnan et al., 2018).	Analyser des documents (Gosselin-Gagné, 2018a; Jacobs, 2018).
Interroger les directions d'établissement sur : <ul style="list-style-type: none"> - Leur gestion de la diversité des personnes apprenantes (Amboulé-Abath, 2019); - Leur protocole d'accueil (Amboulé-Abath, 2019; Carlson Berg, 2011) - Le soutien offert par les CSS et le ministère de l'Éducation (Magnan et al., 2018). 	
Interroger le personnel scolaire sur : <ul style="list-style-type: none"> - Ses savoirs, ses savoir-être et ses savoir-faire relatifs aux pratiques inclusives (Magnan et al., 2018); - Son partenariat avec la communauté (Gosselin-Gagné, 2018a); - Les principes et les fondements de l'inclusion scolaire (Gosselin-Gagné, 2018a). 	
Interroger le personnel scolaire sur : <ul style="list-style-type: none"> - La scolarisation antérieure (Carlson Berg, 2011). 	
Tenir compte de ce qui est dit par le personnel scolaire, mais aussi ce qui n'est pas dit (Carlson Berg, 2011)	

Observer la manière dont le personnel scolaire décrit les EFIIR et leur famille (Jacobs, 2018).	
---	--

Annexe 3

GUIDE D'ENTRETIEN

Guide d'entretien pour les EFIR et leurs titulaires de l'autorité parentale

L'inclusion scolaire des élèves francophones issues de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire

Informations sociodémographiques sur l'EFIR	
Pour commencer, peux-tu te présenter?	
<ul style="list-style-type: none">- Quel âge as-tu?- Où es-tu né·e?- Quelle est ta première langue apprise ? Quelles langues parles-tu autre que le français? Où as-tu appris ces langues?- Dans quelle langue parles-tu le plus à la maison? À l'école? Avec tes amis?- Quel est le nom de ton école? Quel est ton niveau scolaire?- Quand as-tu commencé l'école? Étais-tu dans ta classe actuelle?	
Informations sociodémographiques sur la famille de l'EFIR	
Peux-tu me présenter ta famille?	
<ul style="list-style-type: none">- Quels sont les membres de ta famille?- Quelle est la ou les raisons pour lesquelles vous avez immigré au Canada?- Quel est votre statut d'immigration?	
Parcours migratoire et scolarité avant l'arrivée au Québec	
1	Où as-tu étudié avant d'arriver au Québec? Pendant combien d'années?
2	Raconte-moi ta vie à l'école avant d'arriver au Québec (tes écoles, les matières scolaires, tes groupes classes, les méthodes d'enseignement, etc.) <ul style="list-style-type: none">- Comment trouves-tu l'école au Québec comparativement à tes anciennes écoles?
3	Racontez-moi votre parcours migratoire et votre arrivée au Québec. <ul style="list-style-type: none">- Quels ont été les facilitateurs ou les obstacles rencontrés lors de votre parcours migratoire et votre arrivée au Québec?- Pensez-vous qu'ils ont influencé votre parcours scolaire? Comment?
Parcours scolaire et situation d'inclusion	
4	Quelle a été la démarche d'évaluation et d'inscription à l'école au Québec? <ul style="list-style-type: none">- À la suite de cette évaluation, quelle a été la décision? Qu'en pensez-vous de celle-ci?
5	Comment décrirais-tu ton accueil à l'école? <ul style="list-style-type: none">- Est-ce que tu sens que l'école a répondu à tous tes besoins?
6	Est-ce que tu te sens inclus·e dans ton école? Pourquoi? <ul style="list-style-type: none">- As-tu rencontré ou rencontres-tu des défis à ton école? Lesquels?- Qu'est-ce qui t'aide? Qu'est-ce qui pourrait t'aider?
7	Est-ce que tu te sens inclus·e dans ton groupe classe? Pourquoi? <ul style="list-style-type: none">- As-tu rencontré ou rencontres-tu des défis dans ta classe? Lesquels?

	- Qu'est-ce qui t'aide? Qu'est-ce qui pourrait t'aider?
8	Comment décrirais-tu tes relations avec les autres élèves à l'école? - As-tu rencontré ou rencontres-tu des défis à te faire ou à maintenir des ami·e·s dans ton école? Pourquoi? - Qu'est-ce qui t'aide? Qu'est-ce qui pourrait t'aider?
9	Comment décrirais-tu tes relations avec les autres élèves de ton groupe classe? - As-tu rencontré ou rencontres-tu des défis à te faire ou à maintenir des ami·e·s dans ta classe? Pourquoi? - Qu'est-ce qui t'aide? Qu'est-ce qui pourrait t'aider?
10	Comment décrirais-tu tes relations avec les adultes de ton école? - As-tu rencontré ou rencontres-tu des défis avec les adultes de ton école? Lesquels? - Qu'est-ce qui t'aide? Qu'est-ce qui pourrait t'aider?
11	Quelles sont les matières scolaires dans lesquelles tu as une facilité d'apprentissage? Pourquoi? Qu'est-ce qui te facilite l'apprentissage?
12	Quelles sont les matières scolaires dans lesquelles tu as de la difficulté? Pourquoi? - Qu'est-ce qui t'aide? Qu'est-ce qui pourrait t'aider?
13	En tant que titulaire de l'autorité parentale, que pensez-vous de l'inclusion scolaire de votre enfant? - Quels ont été les facilitateurs et les obstacles à l'école et en classe?
14	Quels conseils donnerais-tu à un·e élève comme toi qui a immigré au Québec et qui est inclus·e dans une classe?
15	Que recommanderais-tu à ton école? À tes enseignant·e·s? Aux autres adultes qui travaillent à ton école?
16	Que recommanderiez-vous à l'école de votre enfant? À ses enseignant·e·s? Aux autres adultes qui travaillent à son école?

GUIDE D'ENTRETIEN

Guide d'entretien pour le personnel scolaire

L'inclusion scolaire des élèves francophones issues de l'immigration récente en classe ordinaire du primaire

Informations sociodémographiques sur l'acteur·rice scolaire	
Pour commencer, pouvez-vous vous présenter?	
- Quels sont vos diplômes d'études obtenus? Suivez-vous présentement des cours? Lesquelles?	
- Quels sont les différents contrats ou postes que vous avez occupés en milieu scolaire? Combien d'années d'expérience avez-vous au total?	
- Depuis quand êtes-vous à cette école précisément?	

L'inclusion scolaire de l'EFIIR	
1	Comment décririez-vous la démarche d'évaluation et d'inscription de l'EFIIR à l'école? - Que pensez-vous de la décision prise?
2	Comment décririez-vous l'accueil de l'EFIIR à l'école?
3	Comment décririez-vous l'inclusion scolaire de l'EFIIR dans l'école et en classe? - Reçoit-il ou elle les mêmes occasions que les autres? - Participe-t-il ou elle activement aux prises de décision?
4	Comment décririez-vous les relations de l'EFIIR avec les autres élèves dans l'école?
5	Comment décririez-vous ses relations avec les autres élèves de son groupe classe?
6	Comment décririez-vous ses relations avec les adultes de l'école?
7	Quelles sont les matières scolaires dans lesquelles l'EFIIR a une facilité d'apprentissage? Pourquoi? Qu'est-ce qui facilite son apprentissage?
8	Quelles sont les matières scolaires dans lesquelles l'EFIIR a de la difficulté? Pourquoi? - Qu'est-ce qui l'aide? Qu'est-ce qui pourrait l'aider?
9	Quels sont les éléments qui favorisent son inclusion scolaire à l'école et dans la classe? Pourquoi? - Qu'est-ce qui l'aide dans son adaptation et dans ses apprentissages?
10	Quels sont les éléments qui défavorisent son inclusion scolaire à l'école et dans la classe? Pourquoi? - Qu'est-ce qui nuit à son adaptation et à ses apprentissages?
11	Qu'est-ce qui pourrait davantage aide l'EFIIR ou vous aider en classe et à l'école pour favoriser son inclusion scolaire? Pourquoi?
12	Quels conseils donneriez-vous aux EFIIR et à leurs parents ou gardien·ne·s?
13	Quels conseils donneriez-vous aux acteur·rice·s scolaires qui incluent aussi des EFIIR dans leur classe?

Annexe 4

Codes	Sous-codes
Processus d'immigration	Raison d'immigration
	Processus d'immigration +
	Processus d'immigration -
	Processus d'immigration neutre
Défis pour l'inclusion	Économiques
	Culturels
	Psychologiques
Scolarisation avant l'arrivée au Qc	Scolarisation avant l'arrivée au Qc
Processus d'évaluation et d'inscription	Temps écoulé avant la scolarisation au Qc
	Évaluation +
	Évaluation -
	Évaluation neutre
	Inscription +
	Inscription -
	Inscription neutre
Accueil	Accueil +
	Accueil -
	Accueil neutre
Facilitateurs à l'inclusion scolaire	Facilitateurs apprentissages intrinsèques
	Facilitateurs apprentissages extrinsèques
	Facilitateurs social école intrinsèques
	Facilitateurs social école extrinsèques
	Facilitateurs social classe intrinsèques
	Facilitateurs social classe extrinsèques
	Facilitateurs scolarisation précédente
	Facilitateurs pour personnel scolaire
	Facilitateurs pour parents
	Autres facilitateurs
Obstacles à l'inclusion scolaire	Obstacles apprentissages intrinsèques
	Obstacles apprentissages extrinsèques
	Obstacles social école intrinsèques
	Obstacles social école extrinsèques
	Obstacles social classe intrinsèques
	Obstacles social classe extrinsèques
	Obstacles scolarisation précédente
	Obstacles pour personnel scolaire
	Obstacles pour parents
	Autres obstacles
Relations avec pairs	Relations avec pairs classe +
	Relations avec pairs classe -
	Relations avec pairs classe neutre

	Relations avec pairs école +
	Relations avec pairs école -
	Relations avec pairs école neutre
	Intimidation
Relations avec personnel scolaire	Relations avec personnel scolaire +
	Relations avec personnel scolaire -
	Relations avec personnel scolaire neutre
Relations entre personnel scolaire et parents	Relations entre personnel scolaire et parents +
	Relations entre personnel scolaire et parents -
	Relations entre personnel scolaire et parents neutre
Pédagogie	Pédagogie +
	Pédagogie -
	Pédagogie neutre
	Gestion de classe +
	Gestion de classe -
	Gestion de classe neutre
Socioconstructivisme	ZPD
	Médiation autres élèves
	Médiation personnel scolaire
	Médiation parents
	Médiation ressources matérielles
Inclusion scolaire	Justice sociale +
	Justice sociale -
	Équité +
	Équité -
	Humanisme et démocratie +
	Humanisme et démocratie -
	Adaptation réciproque +
	Adaptation réciproque -
Perception des difficultés	Approche situationnelle
	Approche socioculturelle
	Approche psychomédicale
	Paradigme de dénormalisation
	Paradigme de normalisation
	Approche déficitariste
	Autres perceptions
Recommandations/conseils	Conseils EFIIR
	Conseils parents d'EFIIR
	Recommandations école